

Cita bibliográfica: Rodríguez, Luis Manuel, Facal, Teresa y del Real-García, María Fernanda (2026). Percepción y valoración de la educación inclusiva en el profesorado universitario de Trabajo Social: un estudio comparado entre España y México [Perceptions and evaluation of inclusive education among university Social Work faculty: a comparative study between Spain and Mexico]. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 33(2), 143-170. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.28424>

Percepción y valoración de la educación inclusiva en el profesorado universitario de Trabajo Social: un estudio comparado entre España y México

Perceptions and evaluation of inclusive education among university Social Work faculty: a comparative study between Spain and Mexico

LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO

Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España

luismanuel.rodriguez.otero@unir.net

 <https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

TERESA FACAL FONDO

Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España

tfacal@euts.es

 <https://orcid.org/0000-0001-6513-1720>

MARÍA FERNANDA DEL REAL-GARCÍA

Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España

maria.fernanda@unir.net

 <https://orcid.org/0000-0002-2293-239X>

Resumen

Introducción. La educación inclusiva se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades y constituye un eje central de las políticas sociales y educativas, así como una dimensión clave del Trabajo Social educativo. No obstante, existe una escasa producción empírica orientada a analizar cómo el profesorado universitario de Trabajo Social percibe y valora la educación inclusiva en el ejercicio de su labor docente. **Metodología.** Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y

Abstract

Introduction. Inclusive education is grounded in the principle of equal opportunities and constitutes a cornerstone of social and educational policies, as well as a key dimension of educational Social Work. There is limited empirical research, however, examining how university-level Social Work lecturers perceive and value inclusive education in their teaching practice. **Methodology.** A quantitative, non-experimental, descriptive–correlational study was conducted with a sample of 82 university

Recibido: 10/10/2024

Aceptado: 19/01/2026



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

descriptivo-correlacional con una muestra de 82 docentes universitarios de Trabajo Social de España y México. Se aplicaron la Escala de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) y la Escala sobre la percepción de la inclusión educativa en nivel superior (EPICNS). *Resultados.* Los resultados muestran una percepción y valoración medio-alta de la educación inclusiva por parte del profesorado universitario de Trabajo Social. En el imaginario docente, predomina la dimensión social de la inclusión frente a las dimensiones educativa y axiológica, lo que evidencia una comprensión de la inclusión vinculada principalmente a la justicia social, la diversidad y la cohesión social. En la valoración docente, las dimensiones relacionadas con las políticas inclusivas y las prácticas obtienen puntuaciones superiores a la dimensión cultural. De igual forma, en la percepción de la inclusión educativa en el contexto universitario, se observan valoraciones más favorables de las políticas y culturas inclusivas que de las prácticas docentes. Se identifican diferencias en función del género y del país de adscripción, así como correlaciones significativas entre la valoración y la percepción de la educación inclusiva. *Discusión.* Los hallazgos sugieren que, si bien el profesorado universitario de Trabajo Social reconoce la importancia de la educación inclusiva desde un enfoque social y normativo, persisten dificultades para su incorporación sistemática en las prácticas pedagógicas cotidianas. El predominio de la dimensión social puede interpretarse como una fortaleza disciplinar, aunque también revela una posible brecha entre el discurso inclusivo y su implementación en el aula. Las diferencias observadas según género, contexto nacional y experiencia profesional ponen de relieve la influencia de factores culturales, institucionales y estructurales en las percepciones docentes. *Conclusiones.* Se concluye que resulta necesario fortalecer la formación específica del profesorado universitario de Trabajo Social en educación inclusiva, promoviendo enfoques integrales que articulen de manera coherente las dimensiones social, educativa y axiológica. Asimismo, se subraya la importancia de avanzar en el desarrollo de instrumentos de evaluación adaptados al contexto de la educación superior, que contemplen la diversidad social más allá de las necesidades educativas especiales y contribuyan a una inclusión efectiva en la universidad.

Palabras clave: percepción; valoración; educación inclusiva; educación superior; profesorado universitario; Trabajo Social.

Social Work lecturers from Spain and Mexico. Data were collected using the Teacher Evaluation Scale on Inclusive Education (CEFI-R) and the Scale on the Perception of Educational Inclusion in Higher Education (EPICNS). *Results.* The findings indicate a medium-to-high level of perception and appraisal of inclusive education among university Social Work faculty. Within teachers' collective representations of inclusion, the social dimension of inclusion predominates over the educational and axiological dimensions, reflecting an understanding of inclusion primarily linked to social justice, diversity and social cohesion. In terms of faculty appraisal, dimensions related to inclusive policies and practices received higher scores than the cultural dimension. Similarly, regarding perceptions of inclusive education in the university context, more favourable evaluations were observed for inclusive policies and cultures than for teaching practices. Differences were identified according to gender and country of affiliation, as well as significant correlations between the appraisal and perception of inclusive education. *Discussion.* The findings suggest that, although university Social Work faculty recognise the importance of inclusive education from a social and normative perspective, difficulties persist in its systematic incorporation into everyday pedagogical practices. The predominance of the social dimension may be interpreted as a disciplinary strength; however, it also reveals a potential gap between inclusive discourse and its implementation in the classroom. Differences observed according to gender, national context and professional experience highlight the influence of cultural, institutional and structural factors on faculty perceptions. *Conclusions.* It is concluded that there is a need to strengthen specialised training in inclusive education for university Social Work faculty, promoting comprehensive approaches that coherently integrate the social, educational and axiological dimensions of inclusion. Likewise, the importance of advancing the development of assessment instruments adapted to the higher education context is emphasised, in order to address social diversity beyond special educational needs and to contribute to effective inclusion within the university.

Keywords: perception; evaluation; inclusive education; higher education; university faculty; Social Work.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y se configura como un eje central de las políticas sociales y educativas contemporáneas, así como también un instrumento de cohesión social (Muntaner-Guasp et al., 2022). La educación inclusiva no se enfoca solo en satisfacer las necesidades educativas especiales, sino que también promueve la participación de todos los estudiantes en entornos educativos de calidad, el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de categorías excluyentes (Bell et al., 2022).

La educación inclusiva se aborda en el presente estudio desde la perspectiva de la educación superior, en particular en lo que concierne a las prácticas pedagógicas del profesorado de Trabajo Social de las universidades. Esta delimitación es esencial porque los docentes universitarios de Trabajo Social tienen un rol decisivo en la educación profesional, académica y ética de aquellos profesionales que intervendrán socialmente en entornos caracterizados por la diversidad y la inequidad.

La educación inclusiva, según el Trabajo Social educativo, es un área de intervención importante que se lleva a cabo en varios ámbitos profesionales, como los equipos psicopedagógicos y sociales, la intervención institucional y la enseñanza (Villarreal, 2022). En esta línea, la enseñanza universitaria en los estudios de Trabajo Social ofrece una plataforma clave para promover principios como la igualdad de oportunidades, la justicia social y la equidad. Estos valores respaldan no solo a la propia disciplina, sino también a la educación inclusiva.

El estudio de la educación inclusiva cobra una especial importancia en el ámbito de la educación superior, ya que las universidades son instituciones fundamentales para fomentar políticas, culturas y prácticas inclusivas. Esta perspectiva está en línea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que tiene como meta asegurar una educación de calidad, justa e inclusiva, y fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los individuos (Naciones Unidas, 2025¹).

Aunque estas proposiciones son significativas, existen pocos estudios que examinen detalladamente cómo los docentes universitarios de Trabajo Social aprecian y valoran la educación inclusiva en su práctica pedagógica dentro de la educación superior. Además, existen pocas investigaciones que analizan

1 Naciones Unidas (30 de junio de 2025). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

la forma en que las variables sociodemográficas y profesionales afectan esas percepciones desde un punto de vista comparativo. En particular, no se han detectado investigaciones comparativas enfocadas en los docentes universitarios de Trabajo Social en España y México, dos estados que tienen una tradición disciplinaria y académica compartida en el área de Trabajo Social, además de compromisos internacionales conjuntos en términos de educación inclusiva. Sin embargo, existen diferencias culturales e institucionales entre ellas que hacen relevante su estudio conjunto.

Por ello, se planteó una investigación con el objetivo de analizar la percepción y la valoración de la educación inclusiva en el profesorado universitario de Trabajo Social de España y México en el ejercicio de su práctica docente en la educación superior. Asimismo, se definieron los siguientes objetivos específicos: (1) identificar los componentes de la educación inclusiva (educativo, social y axiológico) en el imaginario docente; (2) analizar el grado de percepción y valoración de la educación inclusiva por parte del profesorado; (3) comparar los resultados en función del género y del país de adscripción del profesorado; y (4) examinar la relación existente entre la percepción y la valoración del profesorado sobre la educación inclusiva.

Por último, es importante destacar que este estudio es relevante porque ayuda a entender el rol del profesorado universitario de Trabajo Social en la promoción de una educación inclusiva y a identificar los retos estructurales y formativos en el contexto de la educación superior.

1.1. Antecedentes

La bibliografía sobre la educación inclusiva señala que las actitudes, concepciones y percepciones del profesorado son un factor crucial para entender la manera en que se define, evalúa e implementa la inclusión en varios escenarios educativos. En este contexto, varios estudios han destacado que la educación inclusiva no se imagina de forma uniforme, sino que se desarrolla a partir de imaginarios profesionales influenciados por las dimensiones sociales, educativas y axiológicas.

Respecto a los imaginarios que poseen los docentes sobre la educación inclusiva, Gajardo (2019) y Gajardo y Torrego (2020) mencionan que las representaciones sociales de la educación inclusiva se organizan en torno a tres grandes componentes: el educativo, el social y el axiológico. Sus resultados evidencian que estos componentes no se presentan con la misma intensidad, sino que varían en función del contexto y del colectivo analizado. En esta misma línea, Garnique (2012) señala que el profesorado puede priorizar unas dimensiones sobre otras al conceptualizar la inclusión, lo que refleja diferencias en

los marcos interpretativos desde los que se entiende este enfoque educativo. En conjunto, estos estudios permiten afirmar que el modo en que el profesorado imagina la educación inclusiva condiciona tanto su valoración como su aplicación en la práctica educativa.

En cuanto a las actitudes y las percepciones del profesorado frente a la inclusión educativa cabe señalar que estudios desarrollados en distintos niveles educativos muestran que, de manera general, el profesorado tiende a manifestar valoraciones más favorables hacia las políticas y las culturas inclusivas que hacia la implementación de prácticas inclusivas concretas en el aula (Rodríguez et al., 2020; Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2021; Palacio, 2022). Estas investigaciones también ponen de manifiesto la influencia de variables como el género, el nivel académico, la experiencia profesional y el contexto institucional en las actitudes docentes hacia la inclusión. Asimismo, la revisión sistemática realizada por Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021) refuerza estos hallazgos al evidenciar que, en el ámbito universitario, predominan estudios que muestran actitudes negativas o ambivalentes del profesorado hacia la educación inclusiva, especialmente cuando se analizan las prácticas docentes. No obstante, Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021) mencionan investigaciones que reflejan actitudes positivas o neutras, lo que pone de relieve la heterogeneidad de los resultados y la necesidad de seguir profundizando en este campo de estudio.

Algunas investigaciones han examinado la percepción de inclusión educativa desde el punto de vista de los estudiantes y los docentes en términos de educación superior. Según Álvarez-Rebolledo et al. (2019), en el entorno universitario, las percepciones sobre las políticas y culturas inclusivas tienden a ser más positivas que aquellas que tienen que ver con las prácticas de inclusión. En investigaciones realizadas en otros niveles educativos también se ven resultados parecidos, lo que evidencia que la aplicación concreta de la inclusión sigue siendo uno de los retos más grandes (Espinoza, 2022; Caguano y Orquera, 2021). Además, el desarrollo de políticas inclusivas, normas y planes de atención por parte de las instituciones educativas superiores es fundamental para que los profesores puedan capacitarse en educación inclusiva, incluyendo tanto la metodología como el entendimiento de la diversidad del alumnado (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021).

La educación inclusiva se ha abordado desde el Trabajo Social en diferentes ámbitos de intervención. La importancia del Trabajo Social en la promoción de la inclusión, mediante medidas como mediación, sensibilización, apoyo y acompañamiento a grupos vulnerables, es resaltada por investigaciones

llevadas a cabo en varios países (López, 2019; Anaguano-Romero, 2020; Loaiza y Rodríguez, 2019).

En el plano internacional, se ha indicado que los y las profesionales del Trabajo Social tienen altos grados de conocimiento y autoeficacia en lo que respecta a la educación inclusiva y juegan un rol crucial en evitar procesos de estigmatización y exclusión (Breyer et al., 2020; Gherguta, 2010; Ineland, 2016). Además, estudios realizados en lugares como India, Ucrania, Sudáfrica, Suecia y Estados Unidos resaltan el aporte del Trabajo Social mediante metodologías basadas en las fortalezas, la cooperación entre diferentes disciplinas, la implicación de la familia y la coordinación de servicios sociales y educativos (Haight et al., 2019; Vergottini y Weyers, 2020; Van Sittert y Wilson, 2018; Semigina y Stoliaryk, 2022; Singh, 2013). En contraste, investigaciones realizadas en México, Ecuador y Colombia muestran que el Trabajo Social fomenta la educación inclusiva a través de métodos inclusivos, tácticas de intervención institucional y medidas enfocadas en atender la diversidad educativa y social (López-Mero et al., 2016; Romero y Álava, 2021; Carrillo y Verdugo, 2020). Asimismo, investigaciones desarrolladas en contextos educativos mexicanos y españoles destacan el papel del Trabajo Social educativo como nexo entre el alumnado, el profesorado y las familias, así como su función mediadora en el ámbito educativo y de los servicios sociales (Alonso et al., 2021; Arias, 2021; Díaz-Jiménez et al., 2021).

1.2. Justificación

A pesar de la amplitud de investigaciones sobre educación inclusiva y de las aportaciones del Trabajo Social en distintos contextos educativos, la literatura existente se ha centrado mayoritariamente en la práctica profesional y en niveles educativos distintos a la educación superior. Son escasos los estudios que analizan de manera empírica la percepción y la valoración de la educación inclusiva por parte del profesorado universitario de Trabajo Social en el ejercicio de su práctica docente, así como aquellos que incorporan un enfoque comparativo entre países.

Este vacío resulta especialmente relevante en el caso de España y México, contextos que comparten una tradición académica y disciplinar en Trabajo Social, pero que presentan diferencias institucionales y socioculturales que hacen pertinente su análisis conjunto. En este marco, el presente estudio se orienta a contribuir a la comprensión del papel del profesorado universitario de Trabajo Social en la promoción de la educación inclusiva en la educación superior.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque

Se realizó una investigación cuantitativa no experimental y descriptivo-correlacional. Este tipo de investigación busca describir las características del fenómeno y analizar la relación existente entre las variables (Arias y Covinos, 2021).

2.2. Participantes

La población objeto de estudio fueron docentes universitarios de Trabajo Social de México y España. En el contexto mexicano se extendió la invitación al profesorado a través de la dirección de las Facultades de Trabajo Social de las 19 universidades estatales de la República. Por otro lado, en el contexto español la invitación a participar en el estudio se realizó a través de la Asociación Universitaria Española de Trabajo Social (AUETS), que agrupa a las 32 universidades españolas en las que se imparte el Grado en Trabajo Social. Para ello, se envió un correo electrónico a cada institución en el que se presentó el proyecto y se invitó a participar a través de un cuestionario *online*. Asimismo, se envió a cada facultad el mismo correo. Por tanto, se utilizó un muestreo no probabilístico accidental o de conveniencia.

Se estimó un tiempo de tres meses para la recepción de los cuestionarios y se obtuvo un total de 90 participantes. Se procedió a la revisión de los insumos y se eliminaron ocho cuestionarios debido a que dos docentes no impartían docencia en Trabajo Social y seis no estaban completos. La muestra final estuvo compuesta por 82 docentes de Trabajo Social de España (59.8 %) y de México (40.2 %). Cabe destacar que la muestra estuvo conformada mayoritariamente por mujeres (70.7%) y que la mayoría del profesorado contaba con estudios de doctorado (67.1%). Por otro lado, el 52.4% de los y las participantes contaba con una licenciatura o grado en Trabajo Social (ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes.

Categoría		n	%	Categoría		n	%
Sexo	Hombre	24	29.3	Nivel académico	Licenc./ grado	12	14.6
	Mujer	58	70.7		Máster	15	18.3
País	México	33	40.2	Licenc./ grado	Doctorado	55	67.1
	España	49	59.8		Trabajo Social	43	52.4
Universidad	UAS	8	9.8	Licenc./ grado	Administración	1	1.2
	UdG	6	7.3		Antropología	4	4.9
	UANL	7	8.5		Ciencia Política	1	1.2
	UACJ	4	4.9		Ciencia Política y Sociología	3	3.7
	UJED	6	7.3		Ciencias de la Comunicación	1	1.2
	UNAM	2	2.4		Derecho	4	4.9
	EUTS-USC	9	11.0		Filosofía	2	2.4
	Uvigo	3	3.7		Historia	1	1.2
	UCM	10	12.2		Historia del arte	1	1.2
	UCL	2	2.4		Informática	1	1.2
	UR	4	4.9		Ingeniería en Comunicaciones	2	2.4
	UA	3	3.7		Pedagogía	1	1.2
	UC	4	4.9		Psicología	4	4.9
	UGR	4	4.9		Psicopedagogía	2	2.4
	UL	2	2.4		Publicidad	1	1.2
	UV	1	1.2		Sociología	10	12.2
	UZ	3	3.7	Total		82	100.0
	UPV	4	4.9				

Nota. Universidades de México: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Universidades de España: Universidad de Santiago de Compostela (EUTS-USC), Universidad de Vigo (Uvigo), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Castilla-La Mancha (UCL), Universidad de La Rioja (UR), Universidad de Alicante (UA), Universidad de Cádiz (UC), Universidad de Granada (UGR), Universidad de La Laguna (UL), Universidad de Valladolid (UV), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad del País Vasco (UPV).

Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumento

Se aplicó un cuestionario autoadministrado conformado, por un lado, por cuestiones sociodemográficas (género, edad, universidad y facultad en la que trabajan, los años desempeñando funciones docentes y los estudios de licenciatura, maestría y doctorado realizados) y una pregunta abierta relativa a la forma en la cual define la muestra la educación inclusiva.

Por otro lado, se utilizó la Escala de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R), adaptada y validada por Rodríguez et al. (2020). Esta escala tiene como finalidad evaluar el grado de valoración que el profesorado otorga a la inclusión educativa en su práctica docente, considerando tanto aspectos organizativos como pedagógicos (ver Anexos). La escala está compuesta por 19 ítems, distribuidos en tres dimensiones: crear culturas inclusivas (dos factores: concepción de la diversidad y participación de la comunidad), generar políticas inclusivas (factor: apoyos institucionales) y desarrollar prácticas inclusivas (factor: metodologías de enseñanza). Como ejemplo de ítem, la escala incluye afirmaciones como: «El centro educativo promueve la participación de toda la comunidad en la atención a la diversidad» o «Adapto mis metodologías de enseñanza para responder a la diversidad del alumnado».

Asimismo, se aplicó la Escala sobre la percepción de la inclusión educativa en nivel superior (EPICNS) de Álvarez-Rebolledo et al. (2019), que analiza la percepción del profesorado sobre el grado de inclusión educativa existente en el contexto universitario (ver Anexos). Esta escala está integrada por 36 ítems agrupados en tres dimensiones: políticas inclusivas (programas y accesibilidad), culturas inclusivas (docentes y estudiantes) y prácticas inclusivas (docentes y estudiantes). Entre los ítems que la componen se encuentran afirmaciones como «La universidad cuenta con programas orientados a favorecer la inclusión del alumnado» o «El profesorado universitario implementa estrategias inclusivas en el aula».

Los ítems tanto de la CEFI-R como de la EPICNS se responden mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4 =totalmente de acuerdo).

En cuanto a la fiabilidad de los instrumentos, el estudio de validación de la escala CEFI-R realizado por Rodríguez et al. (2020) reporta un alfa de Cronbach de 0.86, mientras que la escala EPICNS presentó un valor de 0.80 en el estudio de Álvarez-Rebolledo et al. (2019). En el presente estudio, ambas escalas mostraron niveles adecuados de consistencia interna, con valores de alfa de Cronbach de 0.88 para la CEFI-R y de 0.96 para la EPICNS, lo que evidencia una alta fiabilidad de los instrumentos utilizados.

2.4. Procedimiento

La investigación se realizó a través de un proceso secuenciado por las siguientes fases: (1) diseño del instrumento, (2) selección de la muestra, (3) contacto con la muestra, (4) aplicación del instrumento, (5) codificación de los datos con el programa estadístico SPSS, (6) análisis de los datos y (7) redacción del informe de investigación. El contacto con los participantes se realizó en enero de 2024 y la aplicación de los instrumentos durante los meses de febrero y marzo del mismo año.

2.5. Tipo de análisis

Las respuestas a la pregunta abierta, relativa a la definición de la educación inclusiva, fueron analizadas mediante un análisis de contenido cualitativo de carácter descriptivo y deductivo. Para ello, se realizó una lectura exhaustiva de las respuestas y se procedió a su codificación a partir de un sistema de categorías teóricas previamente definido, basado en la clasificación propuesta por Gajardo y Torrego (2020), que distingue tres grandes axiomas de la educación inclusiva (social, educativo y axiológico). Cada respuesta se codificó atendiendo a la presencia de elementos conceptuales vinculados a dichos axiomas. Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias de las categorías emergentes y se calculó el estadístico chi cuadrado respecto al género y el país. Asimismo, se calculó la media y la desviación típica de cada uno de los axiomas y se realizó la comparación de medias en función de las variables sociodemográficas (género y país) y la prueba de *t* de Student.

Por otro lado, se realizaron análisis paramétricos y no paramétricos de las escalas aplicadas. Para ello, se calculó la media y la desviación típica del total escala y de cada una de las dimensiones. Asimismo, se realizó la comparación de medias en función de las variables sociodemográficas (género y país) mediante la prueba *t* de Student. Finalmente, se realizó un análisis de correlaciones de Pearson con un nivel de significación de .01 y .05, entre las escalas aplicadas y también respecto a las variables de la muestra relativas a la edad y los años de experiencia docente.

2.6. Cuestiones éticas y legales

En la realización del estudio se utilizó los principios de la declaración de Helsinki. Para ello, se excluyeron los datos identificativos de cada participante, asignando un código a cada uno/a. Asimismo, se utilizó un consentimiento informado con la muestra.

3. RESULTADOS

3.1. *Imaginario sobre la educación inclusiva*

Respecto a la forma a través de la cual el profesorado define la educación inclusiva se advirtió que el profesorado representa la educación inclusiva en mayor medida desde la dimensión social que desde la educativa y axiológica (ver Tabla 2).

En este sentido, se ha identificado que las definiciones desde la dimensión social se elaboran mayoritariamente desde las nociones de la inclusión social (85.4%), la diversidad (79.3%), la identidad (67.1%) y el género (62.2%); y en menor medida por categorías como la cultura (20,7%), la exclusión social (17.1%), la marginación (14.6%), los problemas sociales (8.5%) y la falta de diálogo (2.4%). En este sentido, como ejemplo de definiciones desde el axioma social, destacan las siguientes: «Aquella en las que las estrategias de aprendizaje están dirigidas a promover el conocimiento a todos los estudiantes, sin importar sus características físicas y/o cognitivas, su identidad de género o lenguaje, buscando que el conocimiento sea compartido y elaborado a través de las distinciones de los distintos participantes en los procesos educativos» (E27) y «La educación que favorece la integración del alumnado en su grupo, y por extensión en la sociedad, atendiendo a las características específicas de cada persona» (E42).

En referencia a las definiciones que realiza la muestra a partir del axioma educativo, destaca que el acompañamiento que realizan los tutores/as (65.9%) y las barreras curriculares (36.6%) son los aspectos más mencionados por la muestra; mientras que el trabajo interdisciplinar (15.9%) y el lenguaje (7.3%) son las categorías menos referidas. A propósito, se identificaron definiciones como: «La educación dirigida hacia todo el alumnado, haciendo especial atención a alumnos/as con necesidades educativas especiales y de grupos vulnerables e implementando una metodología basada en la participación y la motivación del alumnado» (E61) y «atención a las necesidades del alumnado a partir de la adaptación de materiales y demás recursos docentes para que sean accesibles» (E75).

Asimismo, se advirtió que las menciones a cuestiones relacionadas con la aceptación (56.1%), las diferencias (36.6%) y la tolerancia (35.4%) son las más referidas por el profesorado que incluye el axioma axiológico en sus definiciones, mientras que las categorías menos abordadas fueron: la ayuda (26.8%), la fortaleza (11%), el sentimiento de superioridad (8.5%) y el miedo (1.2%). Como ejemplos de definiciones desde este axioma se encuentran los siguientes: «Es aquella que responde a los derechos de una democracia participativa, que

respeto los derechos humanos y sociales, atiende a la diversidad, aceptando las diferencias y facilitando una construcción colectiva real, solidaria, personalizada y equitativa» (E14) y «Es una área de oportunidad para que los niños y niñas desarrollen su educación ya sea en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura o posgrado es un reto para los docentes ya que exige más preparación, respeto y tolerancia para trabajar con alumnos que tengan alguna discapacidad o trastorno (cómo el Síndrome de Asperger) para que se puedan desarrollar sin ningún temor» (E52).

En cuanto al género de la muestra, se observó que las mujeres refieren en mayor medida las dimensiones educativa (86.2%) y social (68.9%), mientras que en los hombres la dimensión axiológica (66.6%). Sin embargo, respecto al país, se identificó que el profesorado de España menciona en mayor medida categorías asociadas a las dimensiones educativa (87.7%) y social (71.4%) y el mexicano, la dimensión axiológica (63.6%) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones axiomas educación inclusiva según género y país.

Dimensión	Total		Género						País					
			Hombre		Mujer		Chi cuadrado		México		España		Chi cuadrado	
	n	%	n	%	n	%	χ^2	Sig.	n	%	n	%	χ^2	Sig.
Educativa	70	85.4	20	83.3	50	86.2	0.11	.74	27	81.8	43	87.7	0.56	.46
Social	54	65.9	14	58.3	40	68.9	0.85	.36	19	57.6	35	71.4	1.68	.20
Axiológica	46	56.1	16	66.6	30	51.7	1.54	.22	21	63.6	25	51.1	1.27	.26

Fuente: elaboración propia.

3.2. Valoración sobre la educación inclusiva

Los resultados obtenidos mostraron puntuaciones medio-altas en la escala CEFI-R ($M=2.78$; $DT=0.47$), superiores en las dimensiones «generar políticas inclusivas» ($M= 3.22$; $DT=0.68$) y «desarrollar prácticas inclusivas» ($M=2.91$; $DT=0.74$) que en la dimensión «culturas inclusivas» ($M=2.54$; $DT=0.45$).

En referencia a la dimensión «generar políticas inclusivas», las puntuaciones más altas se presentaron en los ítems P1 ($M=3.49$; $DT=0.78$) y P2 ($M=3.34$; $DT=0.82$). Respecto a la dimensión «desarrollar prácticas inclusivas», los ítems P4 ($M=2.89$; $DT=0.83$) y P5 ($M=3.15$; $DT=0.87$) fueron los mejor valorados. Asimismo, en la dimensión «culturas inclusivas», se advirtieron valores superiores en el factor «participación en la comunidad», especialmente en los ítems

P6 ($M=3.49$; $DT= 0.80$), P7 ($M=3.52$; $DT=0.78$) y P8 ($M=3.49$; $DT=0.78$). Finalmente, en la misma dimensión, pero en el factor «concepción de la diversidad» ($M=1.62$; $DT=0.63$) se mostraron valores más discretos, superiores respecto a los ítems P10 ($M=1.63$; $DT=0.83$), P11 ($M=1.65$; $DT=0.76$) y P12 ($M=1.88$; $DT=0.94$).

En función del género del profesorado, se advirtieron puntuaciones más altas en la escala CEFI-R en las mujeres que en los hombres (ver Tabla 2). Sin embargo, los hombres presentaron puntuaciones superiores en el factor «concepción de la diversidad». No obstante, tras realizar la prueba *t* de Student, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones analizadas, dado que en todos los casos los valores de significancia fueron superiores a .05 ($p > .05$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Puntuación media CEFI-R según total, género y país.

		Total		Género								País							
Dimensiones y factores		M	DT	M	DT	t	gl	p	d	η^2	M	DT	t	gl	p	d	η^2		
Culturas inclusivas	Concepción de la diversidad	1.62	0.63	H	1.63	0.73	0.12	80	.91	0.03	.00	M	1.86	0.74	2.74	80	.008	0.67	.09
				M	1.61	0.58					E	1.46	0.48						
	Participación de la comunidad	3.46	0.75	H	3.34	0.85	-0.81	80	.42	0.21	.01	M	3.27	0.97	-1.67	80	.10	0.42	.03
				M	3.50	0.7					E	3.58	0.54						
	Total	2.54	0.45	H	2.48	0.58	-0.54	80	.59	0.16	.00	M	2.57	0.60	0.44	80	.66	0.11	.00
				M	2.55	0.38					E	2.52	0.32						
Generar políticas inclusivas	3.22	0.68 M	H	3.19	0.76	-0.17	80	.87	0.04	.00	M	3.02	0.81	-2.12	80	.039	0.51	.05	
				3.22	0.64					E	3.36	0.54							
Desarrollar prácticas inclusivas	2.91	0.74 M	H	2.85	0.71	-0.46	80	.65	0.11	.00	M	2.83	0.80	-0.81	80	.42	0.19	.01	
				2.93	0.75					E	2.97	0.71							
CEFI-R global	2.78	0.47 M	H	2.73	0.56	-0.47	80	.64	0.13	.00	M	2.73	0.61	-0.68	80	.50	0.17	.01	
				2.79	0.43					E	2.81	0.36							

Nota. Género (H= hombre; M= mujer); País (M= México; E= España).

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a la nacionalidad de la muestra, los resultados mostraron que el profesorado español obtuvo puntuaciones más altas que el mexicano en la escala CEFI-R (ver Tabla 3). Sin embargo, en el factor «concepción de la diversidad» y en la dimensión «culturas inclusivas», el profesorado mexicano reveló puntuaciones superiores a las del español. Asimismo, el

análisis inferencial mediante la prueba *t* de Student mostró que no existían diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de la escala CEFI-R ($p > .05$). Sin embargo, sí se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el factor «concepción sobre la diversidad» ($t = 2.74$; $p = .008$) y en la dimensión «generar políticas inclusivas» ($t = -2.12$; $p = .039$).

Finalmente, respecto a las variables de edad y años de experiencia en la docencia universitaria, se advirtió que tras calcular las correlaciones de Pearson con la escala CEFI-R, no se identificaron relaciones estadísticamente significativas con la escala total ninguna de las dos variables (ver Tabla 4). No obstante, en cuanto a la edad, se advirtieron correlaciones directamente proporcionales con las dimensiones «generar políticas inclusivas» ($r = .246$; $p = .026$) y «desarrollar prácticas inclusivas» ($r = .246$; $p = .026$); e inversamente proporcionales, con el factor «concepción de la diversidad» ($r = -.349$; $p = .001$). Asimismo, respecto a la variable de años de experiencia, se mostró una correlación directamente proporcional con la dimensión «generar políticas inclusivas» ($r = .236$; $p = .033$) y otra inversamente proporcional con el factor «concepción de la diversidad» ($r = -.296$; $p = .007$).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre escalas y variables de edad y experiencia.

Dimensiones y factores			Edad	Exp.	Dimensiones	Edad	Exp.		
Culturas inclusivas	Concepción de la diversidad	r	-.349**	-.296**	Políticas	Programas	r .218(*)	.190	
		p	.001	.007			p .049	.088	
	Participación de la comunidad	r	.165	.101		Accesibilidad	r	.119	.083
		p	.138	.367			p	.288	.458
Generar políticas inclusivas			r	.246*	Cultura	Docentes	r	.110	.110
			p	.026			.033	p	.325
Desarrollar prácticas inclusivas			r	.246*		Estudiantes	r	.161	.143
			p	.026			.058	p	.148
CEFI-R global			r	.124	Prácticas	Docentes	r	.190	.239*
			p	.269			.385	p	.087
						Estudiantes	r	.168	.166
							p	.130	.135
					EPICNS global		r	.178	.172
							p	.109	.122

Nota. Se presentan coeficientes de correlación de Pearson. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Fuente: elaboración propia.

3.3. Percepción sobre de la inclusión educativa

Los resultados obtenidos en la escala de EPICNS mostraron puntuaciones medio-altas ($M=2.85$; $DT=0.56$), superiores en las dimensiones de «políticas» ($M=2.93$; $DT=0.57$) y «cultura» ($M=2.93$; $DT=0.60$) que las «prácticas» ($M=2.69$; $DT=0.59$). En referencia a las «políticas», se obtuvo valores superiores en la dimensión de «programas» ($M=3.05$; $DT=0.62$) que en la de «accesibilidad» ($M=2.82$; $DT=0.58$). Por otro lado, en la dimensión «cultura» se mostró que la valoración es superior en la dimensión «estudiantes» ($M=2.97$; $DT=0.64$) que en la de «docentes» ($M=2.88$; $DT=0.63$). De igual forma, como se observa en la Tabla 3, en la dimensión «prácticas» se apreciaron puntuaciones superiores en la dimensión «estudiantes» ($M=2.80$; $DT=0.62$) que en la de «docentes» ($M=2.59$; $DT=0.62$).

En función al género del profesorado, se identificaron puntuaciones más altas en la escala EPICNS en los hombres que en las mujeres, así como en todas las dimensiones, excepto en la de «cultura-estudiantes». No obstante, tras aplicar la prueba t de Student, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la escala total ni en ninguna de sus dimensiones, dado que los valores de significancia fueron superiores a .05 ($p > .05$) en todos los casos (ver Tabla 5).

Por otro lado, en cuanto a la nacionalidad de la muestra, los resultados mostraron que el profesorado español obtuvo puntuaciones más altas que el mexicano en la escala EPICNS y en cada una de las dimensiones. No obstante, el análisis inferencial mostró que estas diferencias fueron estadísticamente significativas en la puntuación total de la escala EPICNS ($t=-2.18$; $p=.033$), así como en las dimensiones «políticas-programas» ($t=-2.19$; $p=.032$), «cultura-docentes» ($t=-2.20$; $p=.031$), «cultura total» ($t=-2.01$; $p=.048$) y «prácticas-estudiantes» ($t=-2.21$; $p=.030$) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Puntuación media EPICNS según total, género y país.

Dimensiones		Total		Género								País							
		M	DT	M	DT	t	gl	p	d	η^2	M	DT	t	gl	p	d	η^2		
Políticas	Programas	3.05	0.62	H	3.06	0.61	-0.18	80	.86	0.04	.00	M	2.87	0.73	-2.19	80	.032	0.52	.05
				M	3.04	0.62						E	3.17	0.51					
	Acceso	2.82	0.58	H	2.85	0.51	-0.38	80	.71	0.10	.00	M	2.68	0.70	-1.78	80	.08	0.43	.03
				M	2.80	0.6						E	2.91	0.47					
	Total	2.93	0.57	H	2.96	0.53	-0.28	80	.78	0.07	.00	M	2.78	0.68	-1.93	80	.06	0.46	.04
				M	2.92	0.59						E	3.04	0.47					
Cultura	Docentes	2.88	0.63	H	2.95	0.64	-0.66	80	.51	0.16	.01	M	2.69	0.67	-2.20	80	.031	0.53	.05
				M	2.85	0.62						E	3.01	0.58					
	Estudiantes	2.97	0.64	H	2.93	0.67	-0.39	80	.70	0.09	.00	M	2.83	0.73	-1.67	80	.10	0.41	.03
				M	2.99	0.62						E	3.07	0.56					
	Total	2.93	0.60	H	2.94	0.64	-0.14	80	.89	0.03	.00	M	2.76	0.65	-2.01	80	.048	0.48	.05
				M	2.92	0.58						E	3.04	0.55					
Prácticas	Docentes	2.59	0.62	H	2.65	0.6	-0.69	80	.49	0.17	.01	M	2.45	0.67	-1.56	80	.12	0.37	.02
				M	2.55	0.62						E	2.67	0.57					
	Estudiantes	2.80	0.62	H	2.86	0.68	-0.65	80	.52	0.15	.01	M	2.62	0.64	-2.21	80	.030	0.53	.05
				M	2.77	0.59						E	2.92	0.58					
	Total	2.69	0.59	H	2.76	0.62	-0.71	80	.48	0.17	.01	M	2.54	0.62	-2.00	80	.049	0.48	.05
				M	2.66	0.57						E	2.80	0.55					
EPICNS		2.85	0.56	H	2.88	0.58	-0.38	80	.70	0.09	.00	M	2.69	0.62	-2.18	80	.033	0.52	.05
				M	2.83	0.54						E	2.96	0.49					

Nota. Género (H= hombre; M= mujer); País (M= México; E= España).

Fuente: elaboración propia.

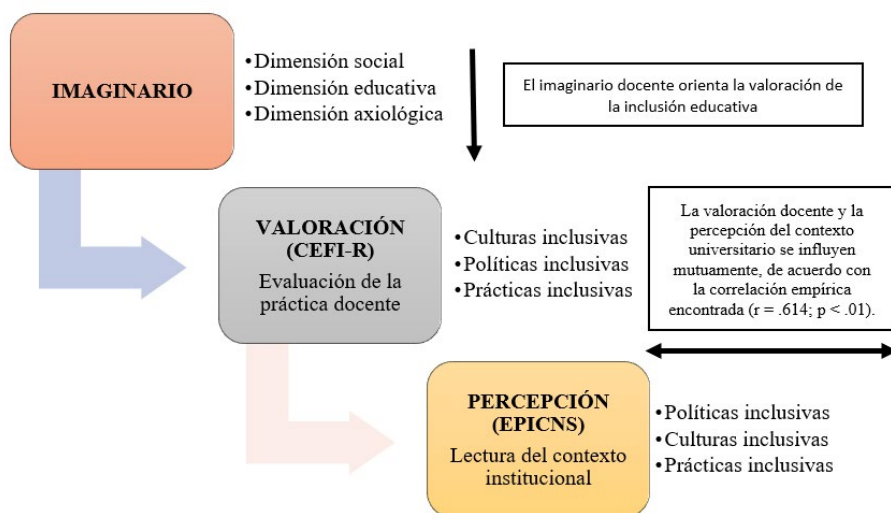
Respecto a las variables de edad y años de experiencia en la docencia universitaria, tras calcular las correlaciones de Pearson con la escala EPICNSR, no se identificaron relaciones estadísticamente significativas con la escala total en ninguna de las dos variables (ver Tabla 4). Sin embargo, en cuanto a la edad se advirtió una correlación directamente proporcional a nivel de significación de .05 respecto a la dimensión «programas» ($r=.218$; $p=.190$) y en referencia a los años de experiencia en cuanto a la dimensión «prácticas-docentes» ($r=.190$; $p=.239$).

3.4. Relación entre las escalas aplicadas

Finalmente, tras analizar la relación existente entre la escala CEFI-R y la escala EPICNS, se advirtió una correlación de Pearson directamente proporcional a nivel de significación de .01 ($r=.614$; $p=.000$).

A partir de los resultados obtenidos, se propone un modelo conceptual integrador que permite sintetizar los vínculos entre el imaginario docente sobre la educación inclusiva, la valoración que el profesorado realiza de la inclusión en su práctica docente y la percepción de la inclusión en el contexto universitario (Figura 1). En este modelo, el imaginario docente (configurado por las dimensiones social, educativa y axiológica) constituye la base interpretativa desde la cual el profesorado valora la inclusión educativa en términos de culturas, políticas y prácticas. A su vez, dicha valoración se relaciona de manera significativa con la percepción del grado de inclusión existente en la universidad, evidenciando una interacción bidireccional entre la evaluación individual de la práctica docente y la lectura del entorno institucional. Este modelo no pretende establecer relaciones causales, sino ofrecer un marco interpretativo que facilite la comprensión integrada de los resultados y oriente futuras investigaciones en el ámbito del Trabajo Social y la educación inclusiva en la educación superior.

Figura 1. Modelo conceptual imaginario docente, valoración y percepción de la educación inclusiva.



Nota. El modelo representa un marco interpretativo derivado de los resultados del estudio y no establece relaciones causales. Su finalidad es sintetizar la articulación conceptual entre imaginario docente, valoración de la inclusión educativa y percepción del contexto universitario en la educación superior.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue analizar la percepción y la valoración de la educación inclusiva en el profesorado universitario de Trabajo Social de España y México, así como examinar la relación entre ambas y su vinculación con variables sociodemográficas y profesionales. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos permiten avanzar más allá de la mera descripción de los hallazgos y ofrecen claves interpretativas sobre cómo se construye y se operacionaliza la inclusión educativa en la docencia universitaria del Trabajo Social.

En relación con el imaginario sobre la educación inclusiva, el predominio del axioma social frente a los axiomas educativo y axiológico no solo confirma lo señalado por Gajardo (2019) y Gajardo y Torrego (2020), sino que revela un aspecto estructural del campo del Trabajo Social universitario: la inclusión es concebida prioritariamente como una cuestión de justicia social y cohesión, más que como un proceso pedagógico sistemático. Este énfasis puede interpretarse como una fortaleza disciplinar, en tanto refuerza el compromiso ético del Trabajo Social con la equidad; sin embargo, también supone un riesgo, ya que puede diluir la responsabilidad docente directa en la implementación de estrategias inclusivas en el aula. En este sentido, el menor peso del axioma educativo sugiere una posible brecha entre el discurso inclusivo y su traducción en prácticas pedagógicas concretas, cuestión que adquiere especial relevancia si se consideran los planteamientos de Muntaner-Guasp et al. (2022) y Bell et al. (2022) sobre la necesidad de integrar políticas, participación y prácticas para garantizar una inclusión efectiva.

La presencia significativa del componente cultural en el imaginario docente, tal como apunta Domínguez (2022), refuerza la idea de que la educación inclusiva es entendida como un fenómeno situado y contextual. Desde esta óptica, las diferencias observadas según el género y la nacionalidad no deben interpretarse únicamente como variaciones estadísticas, sino como expresiones de marcos culturales y profesionales diferenciados. La mayor centralidad de la dimensión social entre las mujeres podría explicarse por procesos de socialización de género que históricamente han vinculado la práctica profesional femenina con enfoques relacionales, comunitarios y de cuidado (Van Sittert y Wilson, 2018). Por su parte, el mayor peso del axioma axiológico entre los hombres y en el profesorado mexicano podría estar asociado a tradiciones normativas y discursivas específicas de la educación superior en ese contexto, donde los valores y principios éticos ocupan un lugar central en la formación universitaria. Estas diferencias ponen de relieve la necesidad de enfoques formativos que integren de manera equilibrada las dimensiones social, educativa y axiológica de la inclusión.

En cuanto a la valoración de la inclusión educativa, las puntuaciones medias-altas en las dimensiones relacionadas con las políticas inclusivas y las prácticas contrastan con la menor valoración de la dimensión cultural, patrón que coincide con los estudios de Álvarez-Rebolledo et al. (2019), Espinoza (2022), Caguano y Orquera (2021) y Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021). Este resultado puede interpretarse como un indicador de que el profesorado reconoce la inclusión como un mandato institucional y normativo, pero enfrenta mayores dificultades para incorporarla como parte de la cultura académica cotidiana. Valores más bajos en la dimensión cultural podrían reflejar resistencias implícitas, falta de formación específica o limitaciones estructurales propias de la educación superior, donde los cambios culturales suelen ser más lentos que las reformas normativas.

Respecto a la percepción de la inclusión educativa en el ámbito universitario, la valoración global positiva sugiere una percepción favorable del contexto institucional. No obstante, la menor puntuación de la dimensión práctica indica que el profesorado identifica barreras para la implementación efectiva de la inclusión en el aula. El mayor peso otorgado a los programas frente al acceso puede interpretarse como una orientación hacia la intervención microsocial y la agencia profesional, en línea con los planteamientos de Haight et al. (2019) y Romero y Álava (2021). Asimismo, las valoraciones más altas asociadas al alumnado en comparación con el profesorado en las dimensiones cultural y práctica sugieren una posible externalización de la responsabilidad inclusiva, fenómeno previamente identificado en otros contextos (Ineland, 2016; López-Mero et al., 2016; Vergottini y Weyers, 2020).

Las asociaciones positivas entre la percepción de la inclusión educativa, la edad y la experiencia docente indican que la exposición prolongada a contextos universitarios diversos puede favorecer una comprensión más amplia y matizada de la inclusión. Sin embargo, las diferencias observadas según el género, con puntuaciones más altas en los hombres en determinadas dimensiones, requieren ser interpretadas con cautela y apuntan a la necesidad de futuros análisis desde una perspectiva de género e interseccional que permita comprender mejor estos patrones.

Finalmente, la relación positiva entre la valoración y la percepción de la educación inclusiva ofrece un aspecto importante para su interpretación: valorar la inclusión como principio no asegura que se perciba su implementación efectiva en el entorno universitario. Las discrepancias en el peso de las dimensiones, donde se aprecia un valor cultural inferior en la CEFI-R y uno superior en la EPICNS, evidencian tensiones entre cómo cada docente evalúa su labor individualmente y cómo percibe el ambiente institucional.

Este descubrimiento destaca la complejidad del fenómeno de inclusión en la educación superior y enfatiza que es necesario adoptar enfoques integrales que vinculen de manera coherente los principios, las políticas y las prácticas inclusivas.

4.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Entre las limitaciones del estudio, cabe señalar en primer lugar el tamaño y la representatividad de la muestra, lo que limita la generalización de los resultados a la totalidad del profesorado universitario de Trabajo Social de España y México. Asimismo, el carácter no probabilístico del muestreo puede introducir sesgos de selección, al tratarse de docentes con mayor sensibilidad o interés por la educación inclusiva. Una restricción importante es la posible deseabilidad social de las respuestas, ya que la inclusión educativa se considera un valor normativo muy aceptado en el entorno académico. Esto podría haber tenido un efecto en la inclinación a dar evaluaciones positivas. Asimismo, la comparación equitativa de los contextos universitarios se ve obstaculizada por el hecho de que no todas las instituciones representadas cuentan con recursos y políticas inclusivas similares. Por otro lado, la escala CEFI-R evalúa la inclusión educativa de manera general y está principalmente orientada al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que puede limitar su adecuación específica al contexto universitario. En este sentido, resulta pertinente avanzar en el diseño de instrumentos adaptados específicamente a la educación superior, que contemplen la diversidad social en un sentido amplio. También cabe señalar que, si bien se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas-*t* para analizar las diferencias en función del género y del país de adscripción del profesorado, no se aplicaron modelos factoriales que permitieran examinar de manera conjunta los efectos principales y de interacción entre ambas variables independientes. En este sentido, el uso de un ANOVA de dos factores habría permitido profundizar en el análisis de posibles relaciones combinadas entre el género y el contexto nacional sobre las variables estudiadas. No obstante, el tamaño de la muestra y el carácter exploratorio de la investigación orientaron la elección de análisis bivariados, considerándose esta una línea de análisis pertinente para futuras investigaciones con muestras más amplias.

Como líneas futuras de investigación, se propone ampliar el tamaño muestral, incorporar diseños factoriales que permitan analizar efectos de interacción entre variables, así como desarrollar estudios longitudinales que exploren la evolución del imaginario, la percepción y la valoración de la educación inclusiva en el profesorado universitario de Trabajo Social.

5. CONCLUSIONES

El trabajo social educativo es un campo fundamental para fomentar la educación inclusiva, en consonancia con los principios de igualdad de oportunidades y justicia social que sustentan esta disciplina. Los hallazgos de esta investigación llevan a la conclusión de que los docentes universitarios de Trabajo Social participantes en México y España tienen una percepción y apreciación mayormente positiva acerca de la educación inclusiva, aunque con un predominio de la dimensión social sobre las dimensiones axiológica y educativa. Las diferencias observadas según el género y la nacionalidad evidencian la asociación a factores culturales, institucionales y profesionales en la construcción del imaginario inclusivo, lo que subraya la necesidad de enfoques formativos contextualizados. Asimismo, la menor valoración de la dimensión cultural y práctica pone de relieve la existencia de desafíos estructurales para la implementación efectiva de la inclusión en la educación superior. En términos generales, los hallazgos contribuyen con información empírica novedosa acerca de la educación inclusiva en la enseñanza universitaria del Trabajo Social y enfatizan la necesidad de robustecer la capacitación del profesorado, impulsar el trabajo conjunto entre profesionales y crear políticas universitarias que incorporen las dimensiones normativas, culturales y prácticas de inclusión de forma coherente.

5.1. Recomendaciones y propuestas

El presente estudio ha contribuido a determinar el imaginario sobre la educación inclusiva que posee el profesorado mexicano y español de los estudios que capacitan a los futuros trabajadores/as sociales. En este sentido, se ha determinado que la muestra posee un imaginario amplio y tanto una percepción como una valoración positiva respecto a este tipo de educación. A pesar de ello se ha comprobado que el profesorado posee ciertas lagunas respecto a la concepción de la diversidad y otorgan una mayor consideración a las cuestiones individuales del alumnado que a la propia capacidad de agencia. Ante estos resultados se considera necesario promover acciones formativas específicas dirigidas al profesorado en aras de promover una visión de la educación inclusiva más amplia e intercultural en detrimento de la visión capacitista de la misma. Asimismo, sería conveniente plantear la incorporación en los planes formativos de las licenciaturas/grados en Trabajo Social de una asignatura o unidad de competencia relacionada con el Trabajo Social educativo o en el área de educación adscrita al tronco común, que debería de estar orientada tanto a la educación formal como a la educación no formal.

6. DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Luis Manuel Rodríguez Otero: curación de datos, investigación, metodología, validación, análisis formal, redacción (revisión y edición).

Teresa Facal Fondo: metodología, investigación, validación, análisis formal.

María Fernanda del Real-García: conceptualización, redacción (borrador original, revisión y edición).

7. FUENTES DE FINANCIACIÓN

Las personas autoras declaran que no han recibido financiación para la realización de este trabajo.

8. CONFLICTO DE INTERÉS

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración y publicación de este trabajo.

9. USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Las personas autoras declaran que no se han usado herramientas de inteligencia artificial en el proceso de investigación ni en la revisión, corrección, formateo o edición del manuscrito.

10. REFERENCIAS

- ALONSO, E., FLORES, C., y GARCÍA, R. (2021). El reto de la intervención del trabajador social ante el proceso de educación inclusiva. En R. García, L. Martínez y I. Aguillón (Coords.), *Problemas y necesidades sociales. Una mirada desde el trabajo social* (pp. 97-111). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/books/36/pn.pdf#page=98>
- ÁLVAREZ-REBOLLEDO, A. M., SANTOS, M. G., y BARRIOS, É. E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario «Percepción de la inclusión educativa en nivel superior». *Sinéctica*, (53), 1-21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-009)
- ANAGUANO-ROMERO, M. E. (2020). El programa de Educación Superior Inclusiva, un espacio ideal para desarrollar la práctica formativa de Trabajo Social. *Revista BIUMAR*, 4(1), 250-254. <https://doi.org/10.31948/BIUMAR4-1-art20>
- ARIAS, J. L., y COVINOS, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161rw26022w/Arias_S2.pdf
- ARIAS, P. (2021). *Una mirada hacia la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional intelectual desde el trabajo social* [Trabajo Fin de Grado,

- Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://hdl.handle.net/10651/61415>
- BELL, R. F., OROZCO, I. I., y LEMA, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- BREYER, C., WILFLING, K., LEITENBAUER, C., & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- CAGUANO, V. P., y ORQUERA, Z. G. (2021). *Análisis de la percepción de docentes y directivos sobre la inclusión educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa «CMDT César Endara Peñaherrera» Liceo Naval Quito, durante el segundo quimestre del período académico 2020-2021* [Bachelor Thesis, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio Institucional Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25016>
- CARRILLO, T. N., y VERDUGO, L. M. (2020). Educación inclusiva y trabajo social. En M. L. Urrea, S. E. Ward & V. Hernández (Coords.), *Interdisciplinariedad en Educación. Perspectivas para su comprensión* (pp. 105-118). Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. https://upes.edu.mx/portal/pdf/LIBRO_INTERDISCIPLINARIEDAD.pdf#page=106
- CLAVIJO-CASTILLO, R., y BAUTISTA-CERRO, M.-J. (2021). Percepción de los docentes sobre las culturas institucionales, políticas y prácticas inclusivas. Estudio de caso de la Universidad de Cuenca-Ecuador. *Maskana*, 12(2), 34-46. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.02.05>
- DÍAZ-JIMÉNEZ, R. S., YERGA-MÍGUEZ, M. D., & SERRATO-CALERO, M. DE LAS M. (2021). Mediación, discapacidad y Trabajo Social: una revisión sistematizada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 299-323. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.07>
- DOMÍNGUEZ, M. A. (2022). Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 59-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100059>
- ESPINOZA, V. R. (2022). *Competencia digital y prácticas inclusivas en docentes de primaria de instituciones educativas públicas del distrito de Huaral* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99462>
- GAJARDO, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea*, 8, 167-185. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57752>

- GAJARDO, K., y TORREGO, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- GARNIQUE, C. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119>
- GHERGUT, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>
- HAIGHT, W., WAUBANASCUM, C., GLESENER, D., DAY, P., BUSSEY, B., & NICHOLS, K. (2019). The center for regional and tribal child welfare studies: Reducing disparities through indigenous social work education. *Children and Youth Services Review*, 100, 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.045>
- INELAND, J. (2016). Hybrid structures and cultural diversity in welfare services for people with intellectual disabilities. The case of inclusive education and disability arts in Sweden. *Alter*, 10(4), 289-300. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.06.002>
- LOAIZA, V. N., y RODRÍGUEZ, J. E. (2019). *Sistematización de la experiencia de práctica profesional de trabajo social, en el ámbito de la educación inclusiva Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría año 2018* [Trabajo Final de Grado, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional Universidad de La Salle. Escuela de Humanidades y Estudios Sociales. Trabajo Social. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/27345>
- LÓPEZ, D. (2019). *Una mirada a los procesos socioeducativos de la educación inclusiva, desde el Trabajo Social en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, Municipio Girardot* [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/items/6eac2d7a-7b4e-46ba-9e70-abd9afbd40dc>
- LÓPEZ, P., TORO, M., y BENÍTEZ, A. (2016). El Trabajo Social y la inclusión educativa. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (79). <https://www.margen.org/suscri/numero79.html>
- MUNTANER-GUASP, J. J., MUT-AMENGUAL, B. B., y PINYA-MEDINA, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- PALACIO, J. C. (2022). *Actitudes del profesorado de educación secundaria de Manizales hacia la educación en valores. Un estudio empírico* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Grupo de Investigación Educación en valores (E050-02). <http://hdl.handle.net/10201/120510>
- PAZ-MALDONADO, E., y FLORES-GIRÓN, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista*

- Brasileña de Educación Especial, Bauru*, 27(e0008), 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- RODRÍGUEZ, E., GONZÁLEZ, F., PASTOR, E., y VIDAL, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, (35), 63-86. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>
- ROMERO, D. A., & ÁLAVA, L. M. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(28), 131-140. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i28.807>
- SEMIGINA, T., & STOLIARYK, O. (2022). «It was a Shock to the Whole Family»: Challenges of Ukrainian Families Raising a Child with Autism. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 24, 8-23. <https://doi.org/10.15388/STEPP.2022.34>
- SINGH, K. P. (2013). Reaching the unreached–IGNOU's interventions in Tihar Central Jail. *Asian Association of Open Universities Journal*, 8(2), 33-43. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-02-2013-B003>
- VAN SITTEERT, H., & WILSON, L. (2018). School social workers' perceptions of their role within the framework of inclusive education. *Southern African Journal of Social Work and Social Development*, 30(2), 1-21. <https://doi.org/10.25159/2415-5829/2944>
- VERGOTTINI, M., & WEYERS, M. (2020). The foundations and nature of South African school social work: an overview. *Social Work Maatskaplike Werk*, 56(2), 125-138. <https://doi.org/10.15270/56-2-816>
- VILLARREAL, M. (2022). Trabajo Social e instituciones educativas. Intervención profesional y cuestión social. *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(11), 25-42. https://www.researchgate.net/publication/395472974_Trabajo_Social_e_instituciones_educativas_Intervencion_profesional_y_cuestion_social

ANEXOS

Escala de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)

(Rodríguez-Macayo et al., 2020)

- P1: El proyecto educativo institucional (PEI) debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes...).
- P2: Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre los docentes y el resto de los agentes educativos (Asistentes de la educación, centro general de padres y apoderados, consejo escolar, juntas vecinales)
- P3: El establecimiento educativo debe fomentar la participación de los padres y apoderados de la comunidad.

- P4: Cada miembro del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.
- P5: El establecimiento debe trabajar de forma conjunta con los recursos del contexto comunitario (biblioteca, servicios sociales, servicio de salud, ONG).
- P6: Sé cómo enseñar a cada uno de mis estudiantes de manera diferente en función de sus características individuales.
- P7: Sé cómo planificar las unidades didácticas teniendo presente la diversidad de los estudiantes.
- P8: Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes.
- P9: Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.
- P10: Soy capaz de adaptar mis instrucciones para asegurarme que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula.
- P11: La planificación conjunta entre docente regular – profesional de apoyo (en adelante Profesor/a de Educadora Diferencial y/o Psicopedagoga) facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula.
- P12: Creo que la mejor manera de proporcionar apoyos a los estudiantes es que el profesional de apoyo se incorpore también al aula, en lugar de hacerlo solamente en el aula de recursos.
- P13: La función del profesional de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi sala de clases.
- P14: Considero que el lugar del profesional de apoyo está dentro del aula común con cada uno de los docentes de las asignaturas/ materias.
- P15: Preferiría no tener en mi aula estudiantes con necesidades educativas especiales.
- P16: Un estudiante con necesidades educativas especiales interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.
- P17: No debemos escolarizar estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares hasta que no tengamos la formación adecuada para ello.
- P18: Los estudiantes con necesidades educativas especiales no pueden seguir la planificación clase a clase.
- P19: Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades educativas especiales en mi clase.

**Escala sobre la percepción de la inclusión educativa en nivel superior
(EPICNS) (Álvarez-Rebolledo et al., 2019)**

- I1: Considero que existen programas en la universidad que brindan atención a los estudiantes con discapacidad.
- I2: Considero que la universidad tiene adaptaciones físicas para personas con discapacidad.
- I3: Considero que los docentes promueven el respeto, especialmente con estudiantes con discapacidad.
- I4: Considero que la inclusión es un derecho para los estudiantes con discapacidad.
- I5: Considero que los docentes adaptan el contenido de la clase para los estudiantes con discapacidad.
- I6: Considero que no tengo problema en hacer trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad.
- I7: Considero que la universidad tiene programas para evitar el abandono escolar de estudiantes con discapacidad.
- I8: Considero que las aulas tienen un diseño adecuado para personas con discapacidad.
- I9: Considero que los docentes se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para los estudiantes con discapacidad.
- I10: Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad enriquece mi formación.
- I11: Considero que los docentes tienen prácticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula.
- I12: Considero que no discrimino a compañeros con discapacidad en las actividades dentro del aula.
- I13: Considero que existen programas en la universidad que apoyan económicamente a los estudiantes con discapacidad.
- I14: Considero que la universidad genera oportunidades de ingreso para los estudiantes con discapacidad.
- I15: Considero que los docentes promueven la colaboración con estudiantes con discapacidad.
- I16: Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad desarrolla la empatía.
- I17: Considero que los docentes aplican rúbricas de evaluación adaptadas para estudiantes con discapacidad.
- I18: Considero que estoy dispuesto a prestar apoyo a un compañero con discapacidad en las actividades escolares.
- I19: Considero que tengo acceso a la información de los programas de inclusión de mi universidad.

- I20: Considero que existe equipo especial para que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a las TIC.
- I21: Considero que los docentes nos invitan a apoyar a compañeros con discapacidad dentro del aula.
- I22: Considero que un sistema inclusivo permite desarrollar mejores habilidades que un sistema de educación especial para los estudiantes con discapacidad.
- I23: Considero que los docentes promueven el trabajo en equipos con estudiantes con discapacidad,
- I24: Considero que es importante incluir en las dinámicas de clase a compañeros con discapacidad.
- I25: Considero que la universidad capacita a los profesores para atender a estudiantes con discapacidad.
- I26: Considero que las áreas comunes cuentan con un diseño adecuado para personas con discapacidad.
- I27: Considero que en general los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa.
- I28: Considero que en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa.
- I29: Considero que los docentes se actualizan para poder atender a los estudiantes con discapacidad.
- I30: Considero que convivo a menudo con estudiantes con discapacidad fuera del aula.
- I31: Considero que los docentes motivan a los estudiantes con discapacidad para participar en clase.
- I32: Considero que la convivencia con estudiantes con discapacidad dentro del aula es buena.
- I33: Considero que existen programas en la universidad que vincula a egresados con discapacidad con empleadores.
- I34: Considero que la universidad difunde oportunidades de acceso para personas con discapacidad.
- I35: Considero que los docentes tienen experiencia en prácticas inclusivas.
- I36: Considero que toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad.