



UNIVERSIDAD
DE CÓRDOBA

La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España

*Inclusive education
and social and emotional competencies
of university academic personnel in Spain*



Juan Carlos Varo Millán

Directores:

Dr. Vicente J. Llorent

Dra. Izabela Zych

Programa de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas

Córdoba, 2021

TITULO: *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*

AUTOR: *Juan Carlos Varo Millán*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de doctorado de
Ciencias Sociales y Jurídicas

**La educación inclusiva y las competencias
socioemocionales del profesorado
universitario de España**

**Inclusive education and social and
emotional competencies of university
academic personnel in Spain**

Directores:

Dr. Vicente J. Llorent

Dra. Izabela Zych

Tesis Doctoral presentada por:

Juan Carlos Varo Millán

Córdoba, 2021

La presentación de este trabajo se rige por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association 6ª edición (APA) (2010, edición en español).

En atención a la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de las mujeres y hombres, toda mención en esta tesis doctoral a personas, colectivos, cargos académicos, etc., cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS



TÍTULO DE LA TESIS: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA.

DOCTORANDO: JUAN CARLOS VARO MILLÁN

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

A nuestro juicio, la tesis doctoral realizada por D. Juan Carlos Varo Millán, dirigida por el profesor Vicente J. Llorent y la profesora Izabela Zych, tiene calidad suficiente para su evaluación por parte de la Comisión Académica del Programa de Doctorado de CCSSJJ. Su realización ha supuesto un exhaustivo, productivo y satisfactorio trabajo de investigación y de dirección realizado con rigor, vocación y entusiasmo.

La tesis doctoral contiene una revisión de literatura científica sobre la educación inclusiva y un trabajo empírico realizado con una amplia muestra de 1252 docentes universitarios de 49 universidades españolas. Estos docentes dieron su visión sobre la educación inclusiva en la educación superior y se estudió su relación con las competencias socioemocionales y variables sociodemográficas. Los resultados, descritos con rigor, han arrojado luz sobre la educación inclusiva en la universidad y las diferentes características personales, formativas y didácticas del profesorado.

Los directores comparten la ilusión con el doctorando de contribuir al conocimiento científico en un ámbito de máxima actualidad. Con esta referencia, se ha desarrollado un riguroso método, coordinando y aportando coherencia a todo el proceso de formación investigadora del doctorando. Se ha trabajado con análisis descriptivos e inferenciales, facilitando llegar a unos resultados muy interesantes. A su vez, se trata de un trabajo de índole pragmática, siendo muy constructivo para los fundamentos de la formación del profesorado universitario. Las conclusiones derivan en unas recomendaciones e implicaciones de carácter institucional, universitario y curricular.

Se han publicado dos artículos en revistas JCR y hay otro en revisión en una revista JCR. Estos indicios de calidad suponen un respaldo científico al trabajo ya realizado, y el hecho de haber publicado los resultados en revistas científicas de impacto aumenta la difusión de esta investigación.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 26 de julio de 2021

Firma de los Directores

Fdo.: Dr. Vicente J. Llorent

Fdo.: Dra. Izabela Zych

AGRADECIMIENTOS

Al fin ha llegado el final de este largo y duro camino que ha supuesto mi Tesis doctoral. Y me invade un torrente de emociones, pues en muchos momentos pensé que nunca llegaría, pero si ha sido posible no es sólo gracias a mi trabajo, sino al de muchas personas a las que quiero agradecer su contribución, pues de una manera u otra esta Tesis también les pertenece.

A mis admirados directores, el Dr. Vicente J. Llorent y la Dra. Izabela Zych, sin quienes esta investigación jamás hubiese sido posible. Y cuya guía ha sido fundamental, rigurosa y pedagógica, pues me ha capacitado en habilidades para la investigación que me permitirán proseguir en futuras líneas de investigación de forma autónoma. A ellos les estaré eternamente agradecido por su paciencia, trabajo y cariño mostrados a lo largo de estos años. Donde ha habido momentos de arduo trabajo, que nos ha llevado en numerosas ocasiones a ser los últimos en salir de la Facultad, momentos de alegría, también momentos difíciles, pero sobre todo siempre ha habido respeto y admiración por mi parte hacia estas dos personas que han demostrado una increíble calidad profesional, sólo equiparable a su calidad humana, y de las que me siento orgullo y feliz de tener en mi vida.

A mis hijos, Álvaro Varo Medida y Marta Varo Medina, pues ellos son el motor de mi vida, y me motivan cada día a ser mejor persona, sin ellos nada tendría sentido. Me gustaría que este trabajo les sirviera como ejemplo en la vida, y entiendan que con trabajo duro y constancia, los sueños se cumplen.

A mi mujer, Isabel Medina Priego, pues esta Tesis es tan suya como mía, por su apoyo incondicional, por creer en mí, por hacer de madre y padre en las horas en las que yo me dediqué a esta Tesis, por su cariño y cuidados para que pudiera concentrarme en avanzar. Ella ha sido un pilar fundamental que no me ha dejado caer en los momentos de flaqueza, y me ha impulsado siempre a seguir, por eso estoy seguro de que sin ella, no lo habría conseguido.

A mis abuelos maternos, Fuensanta Godino Morales y Alfonso Millán Molero, que ejercieron de padres y me regalaron una infancia maravillosa, que me educaron en los valores del esfuerzo y la constancia, allá donde estén, espero que se sientan orgullosos, su impronta está en este trabajo.

A mis más que amigos, hermanos, Miguel Ángel Baena Recio y José Antonio Sáez Guerreo, con los que formo un trío de mosqueteros desde los 9 años. A lo largo de estos años, Miguel siempre fue un ejemplo de constancia y un amigo fiel que estuvo en todos los momentos duros de mi vida, acogiéndome en su casa haciéndome sentir parte de su familia, un amigo que siempre me arrastró a la biblioteca a estudiar desde nuestra etapa en la secundaria y más tarde en la universidad, sin él, posiblemente no habría llegado tan lejos. El otro de mis hermanos, José, siempre ha estado a mi lado creyendo en mí más que yo mismo, con él he vivido que las promesas son para cumplirlas, y por eso, soy el orgulloso padrino de su primer hijo, y él lo es del mío, su apoyo y amistad han sido esenciales para darme la fortaleza necesaria para terminar este proyecto. Ambos son parte importante de esta Tesis.

Por último, quisiera agradecer a los miembros del Tribunal que evaluarán este trabajo, por su tiempo y su esfuerzo. Estoy seguro que recibiré aportaciones muy constructivas para mi futuro como investigador. Ojalá este trabajo les aporte un poco a cambio de lo mucho que ellos aportarán con su fundamental labor en esta parte final del viaje.

A todos, mi más profundo agradecimiento.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
ESTRUCTURA DEL INFORME	19
RESUMEN	25
ABSTRACT	33
1. MARCO TEÓRICO	43
1.1. La educación inclusiva y el profesorado universitario	48
1.2. Las competencias socioemocionales y el profesorado universitario	56
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	65
3. METODOLOGÍA	71
3.1. Participantes	71
3.2. Diseño y Procedimiento	72
3.3. Instrumentos	73
3.3.1. Cuestionario sociolaboral	74
3.3.2. Escala de Educación Inclusiva	74
3.3.3. Escala de Competencias Socioemocionales	75
3.4. Análisis de datos	75
4. ESTUDIOS EMPÍRICOS	81
4.1. Estudio 1: Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España	83
4.1.1. Resumen	85
4.1.2. Abstract	86
4.1.3. Introducción	87
4.1.4. Método	89
4.1.5. Resultados	92
4.1.6. Discusión	99
4.1.7. Referencias bibliográficas	103
4.2. Estudio 2: Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España	109
4.2.1. Resumen	111

4.2.2. Abstract	112
4.2.3. Introducción	113
4.2.4. Método	118
4.2.5. Resultados	119
4.2.6. Discusión	124
4.2.7. Referencias bibliográficas	126
4.3. Estudio 3: Las competencias socioemocionales como variables predictoras de la educación inclusiva practicada por el profesorado universitario español	133
4.3.1. Abstract	135
4.3.2. Resumen	136
4.3.3. Introduction	137
4.3.4. Method	140
4.3.5. Results	142
4.3.6. Discussion	144
4.3.7. References	148
5. DISCUSIÓN	157
5.1. Educación inclusiva en la universidad española	157
5.2. Competencias socioemocionales del profesorado universitario	162
5.3. Relaciones entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva	165
6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	171
6.1. Conclusiones generales	171
6.2. Limitaciones de la investigación	175
6.3. Futuras líneas de investigación e implicaciones prácticas	177
6.4. Reflexiones	178
7. REFERENCIAS	183
8. ANEXOS	209
8.1. ANEXO I: Informe con el factor de impacto y cuartil de los estudios publicados	209
8.2. ANEXO II: Cuestionario	217

ESTRUCTURA DEL INFORME

Esta investigación se estructura en un índice compuesto por los apartados: marco teórico, objetivos e hipótesis, metodología, estudios empíricos (compuesto por 3 artículos), discusión, conclusiones y referencias, además de anexos.

En el marco teórico se expone el tema central de esta investigación, como es el nivel de educación inclusiva y competencias socioemocionales del profesorado universitario, incidiendo en la responsabilidad que tienen las universidades en la formación de ciudadanos prosociales e inclusivos, y el papel fundamental que juegan en dicha tarea los profesores universitarios.

En el apartado de los **objetivos e hipótesis**, se expone qué se pretende conseguir con esta investigación, para lo que se plantea un objetivo de carácter general. Así mismo, se señala cuáles son los objetivos específicos y las hipótesis de las que se parte. Se incluye una tabla que detalla los objetivos e hipótesis trabajados en cada uno de los estudios empíricos.

En la **metodología** se expone de forma precisa el proceso llevado a cabo en esta investigación en cada una de las partes que la componen. Se especifica cómo se divide la muestra, qué diseño se ha llevado a cabo y cuáles son los instrumentos y análisis de datos utilizados.

En el apartado de **estudios empíricos**, se presentan los tres artículos derivados de esta investigación.

En la **discusión**, se discuten aquellos resultados más relevantes de todos los estudios empíricos que aquí se presentan y se relacionan con sus antecedentes científicos.

El capítulo de **conclusiones** incluye conclusiones generales de la investigación, pues las específicas están expuestas en los estudios empíricos. También se exponen las limitaciones de este estudio, así como sus implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación que pueden partir a raíz de este trabajo.

El apartado de **referencias**, recoge en orden alfabético toda la revisión literaria citada en esta investigación.

Finalmente, los **anexos**, incluyen informe detallado del factor de impacto de las distintas publicaciones y revistas a las que se ha enviado cada estudio empírico. Así como el instrumento completo utilizado en esta investigación conducente al título de doctor.

RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

Esta investigación se ha elaborado con la intención de contribuir al conocimiento científico en el ámbito de la educación inclusiva, estudiando su nivel en el profesorado universitario y su relación con las competencias socioemocionales y variables sociolaborales.

Las universidades tienen la responsabilidad de formar a ciudadanos que sean inclusivos y también prosociales, más allá de especialistas y/o técnicos en cualquier macro-área. Con el texto refundido de la Ley General de derecho de las personas con discapacidad y su inclusión social (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2013), se garantiza el derecho a la educación inclusiva en la universidad. Y tanto la UNESCO como la OCDE establecen que para que se dé una formación integral han de desarrollarse tanto áreas académicas como socioemocionales.

La importancia de la educación inclusiva radica en ser un paradigma más amplio que la mera integración (Leiva, 2013), estableciendo que se debe ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todas y cada una de las personas que intervienen en el proceso educativo. Se trata de dar respuesta de aprendizaje a las necesidades individuales, con el objetivo de conseguir un progreso académico y personal (Porrás, González y Acosta, 2005). Esta visión pedagógica del sistema educativo fomenta la cohesión social y la igualdad, en tanto que ahora será el centro educativo y no el alumnado, el centro de actuación.

El objetivo final de la educación inclusiva no es otro que el desarrollo de una educación de calidad, para lo que, como establece Giné (2001), habrá que conceptualizar de manera distinta las necesidades del alumnado, reconociendo y valorando las diferencias que presentan, y procurando que participen en su proceso de aprendizaje.

Tras una amplia revisión de la literatura, se ha podido comprobar que la inclusión supone una revolución cultural que va más allá de una reorganización de servicios educativos para atender a la diversidad (Vega, 2008). Esto tiene connotaciones políticas y sociales de gran calado, pues supone cambios estructurales adaptados a las necesidades para conseguir una educación de calidad.

Las competencias socioemocionales son uno de los factores que se consideran clave para constituir un sistema educativo inclusivo. El desarrollo de estas competencias en los docentes se relaciona con el éxito educativo del alumnado. Por ello, tanto la UNESCO como la OCDE señalan que deben desarrollarse tanto áreas académicas como sociales y emocionales, si se pretende conseguir una formación integral en el alumnado.

Sin embargo, existe poca información sobre el nivel de educación inclusiva o de competencias socioemocionales del profesorado universitario, aún siendo el principal agente a la hora de promover valores inclusivos y competencias socioemocionales en el alumnado y, por ende, en los futuros profesionales de la sociedad.

Existen numerosas iniciativas en las políticas institucionales para implantar la educación inclusiva en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. También las hay para incluir las competencias socioemocionales en el currículum universitario, pues el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias en educación superior podrían generar futuros profesionales más capacitados. Todo ello, supondría un impacto positivo en la sociedad. Queda saber el alcance que tendrán estas iniciativas, y la influencia que tienen los agentes de cambio, el profesorado universitario.

Este trabajo de investigación tiene como primer objetivo determinar la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad. Un segundo objetivo es describir el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España. Y como tercer objetivo, determinar las relaciones entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva.

Esta investigación también analiza qué variables sociolaborales están relacionadas con la visión de educación inclusiva y con las competencias socioemocionales en el profesorado universitario. Pues a pesar de la importancia y la atención centradas en la educación inclusiva y las competencias socioemocionales en contextos educativos, todavía son escasos los trabajos centrados en sus posibles beneficios en el contexto universitario. Descubriendo las variables sociolaborales que correlacionan con altos niveles, tanto de competencias socioemocionales como de prácticas inclusivas, se podrán desarrollar planes de formación del profesorado que incidan en dichas variables.

La metodología empleada en los tres estudios empíricos que componen esta investigación ha sido un diseño descriptivo transversal *ex post facto*. La recogida de datos

se ha realizado a través de un cuestionario respondido por una muestra incidental de 1252 profesores de 49 universidades españolas, de una población de 118.094 profesores (INE, 2016).

El instrumento para la recogida de datos tiene tres partes. La primera parte lo conforma un cuestionario que recoge información sociolaboral. La segunda parte, consta de un cuestionario específico de Educación Inclusiva en la Universidad (EIU) construido *ad hoc* y validado en esta investigación, que determinó tres factores, *Actitudes hacia la educación inclusiva*, *didáctica inclusiva*, y *organización de centro para la inclusión*. Y una tercera, para medir las competencias socioemocionales donde se ha utilizado la Escala de Competencias Socioemocionales (CSE) creada y validada por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent (2018), que mide el *autoconocimiento*, *autocontrol*, *conciencia social* y *prosocialidad*, así como la *toma de decisiones responsable*.

La duración del mismo está entre 10 y 15 minutos. Los análisis de datos se llevaron a cabo con los programas SPSS 23, FACTOR 10.4 y EQS 6.2. Para estudiar posibles diferencias entre grupos se utilizó el ANOVA y la prueba *t* de Student, en caso de dos grupos. Se calculó el tamaño del efecto, así como los intervalos de confianza (IC) del 95%, con el estadístico *d* de Cohen, utilizando la calculadora *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

Los resultados obtenidos en el primer artículo, de los tres que componen esta investigación, mostraron que el profesorado posee un nivel elevado de educación inclusiva, pero con diferencias según el sexo, donde las mujeres puntúan más alto que los hombres en *educación inclusiva total*, *didáctica inclusiva* y en *organización de centro para la inclusión*, pero no en *actitudes hacia la educación inclusiva* donde no se encuentran diferencias significativas. También se halla que las personas mayores de 47 años muestran mayor puntuación en la dimensión *organización de centro para la inclusión*, en comparación con personas las personas de menor edad.

Los resultados también mostraban que las personas con menor experiencia previa de convivencia con minorías¹, presentan mayores niveles en la dimensión de la

¹ En el instrumento se señaló que el concepto de “Minorías” debía entenderse en su sentido más amplio, refiriéndonos a todas aquellas personas con: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.

organización del centro para la inclusión en comparación con personas sin experiencia con minorías.

En relación a la formación, en este primer artículo los resultados muestran que tener formación en educación inclusiva supone diferencias en el nivel de *didáctica inclusiva* frente a aquellos docentes sin formación. Se observó que el grupo sin formación presentaba un nivel significativamente menor que los grupos con formación general y con formación específica. Por otro lado, según los resultados, no tener ninguna formación afecta al nivel de *organización de centro para la inclusión*, así como en el nivel de *educación inclusiva*, siendo significativamente menor que cuando se tiene formación general o específica.

Los resultados de este primer artículo también señalan cómo la experiencia en investigación sobre diversidad influye en el nivel de educación inclusiva del profesorado. También se identificaron diferencias significativas en relación al tamaño de la Universidad, hallando que aquellos que trabajan en universidades pequeñas puntúan más alto que los que ejercen en universidades grandes en la dimensión de *didáctica inclusiva*.

Otro hallazgo de interés fue que aquellos que ejercen en Ciencias de la Educación informaron de un nivel de *didáctica inclusiva*, y de *educación inclusiva total* mayor al de los grupos que trabajan en Ciencias Experimentales, en Ingenierías y Arquitectura, en Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas. Surgiendo un ranking de educación inclusiva en función del campo de conocimiento, donde las Ciencias de la Educación se postulan como el campo de conocimiento con mayor puntuación en educación inclusiva.

En el segundo artículo, los resultados mostraron que el profesorado se percibe con un nivel elevado en las competencias socioemocionales, donde las mujeres puntúan más alto que los hombres en las competencias socioemocionales y sus factores autoconocimiento y conciencia social y prosocialidad, aunque no en toma de decisiones responsable. Los resultados también mostraron que los mayores de 47 años presentan un nivel más alto de *autocontrol* que las personas más jóvenes.

También se hallan diferencias significativas según el macro área de conocimiento, donde el profesorado de Ciencias de la Salud señala mayores puntuaciones que el resto. Y, además, surge un ranking de competencias socioemocionales en función del ámbito de

conocimiento, donde Ciencias de la Salud se sitúa como el campo de conocimiento con mayor nivel de competencias socioemocionales.

En el tercer artículo, los resultados mostraron que un alto nivel de competencias socioemocionales se relaciona con más prácticas inclusivas por parte de los docentes universitarios. A través de un análisis de regresión lineal, se identificó que el factor de las Competencias Socioemocionales (CSE) *conciencia social y prosocialidad* de los docentes universitarios, seguida de la variable sociolaboral formación sobre diversidad, y del factor *autoconocimiento* como tercera opción de variables que mejor funcionaban como predictores de altos niveles de prácticas inclusivas.

Los resultados indicaron que todos los factores de Competencias Socioemocionales estudiados en esta investigación, así como el nivel de formación sobre diversidad sirven como predictores de mayor nivel de *actitudes hacia la educación inclusiva*. También mostraron que el sexo femenino y mayor edad estaban vinculados a una educación más inclusiva.

La *didáctica inclusiva* fue predicha por ser mujer, por tener una mayor edad, por el ámbito de conocimiento, hallando que los docentes universitarios que se desempeñan su labor en el campo de la educación mostraron puntuaciones más altas que los que se desempeñan en otros campos. Otra variable predictora fue tener mayor experiencia en investigación sobre diversidad, así como por la formación en educación inclusiva. Los factores de competencias socioemocionales *autoconocimiento*, y *conciencia social y prosocialidad* se mostraron a su vez como variables predictoras de la presencia de una mayor *didáctica inclusiva*.

La *organización de centro para la inclusión* fue predicha por presentar una mayor edad, y también por no haber convivido con minorías. Los ámbitos de conocimiento donde el profesorado ejerce su labor también sirven como variable predictora, siendo aquellos más técnicos como ingenierías o arquitecturas los que mejor funcionan como predictor. Tener formación en educación inclusiva también funciona como predictor de la *organización de centro para la inclusión*. Y finalmente, los factores de Competencias Socioemocionales *conciencia social y prosocialidad*, y *toma de decisiones responsable* también funcionan como predictores de esta dimensión de estudio.

La educación inclusiva es un elemento relevante para el sistema educativo, al ser esencial para una enseñanza de calidad ante la diversidad presente en las aulas. En este contexto, el profesorado universitario debe estar capacitado para ejercer su labor frente cualquier tipo de alumnado, pudiendo así formar ciudadanos más inclusivos.

De esta investigación se concluye que las mujeres son más inclusivas y más competentes socioemocionalmente, por lo que si realmente se quiere una igualdad respecto al sexo habría que implantar programas de formación continua del profesorado universitario, pero con una perspectiva de género, centrada en los hombres, para neutralizar las carencias detectadas.

Otra conclusión relevante es que a mayor edad, mayor capacidad para la *organización de centro para la inclusión*, y mayor *autocontrol* emocional, lo que denota la importancia de una formación específica sobre educación inclusiva y desarrollo de las competencias socioemocionales en docentes jóvenes. Según este estudio, parece que una formación centrada en el profesorado menor de 47 años, ayudaría a conseguir una universidad más inclusiva.

Teniendo en cuenta que el predictor más fuerte de educación inclusiva en el profesorado universitario es su nivel de *conciencia social* y *comportamiento prosocial*, parece necesario el desarrollo de programas de formación en estos factores concretos de las competencias socioemocionales. Así, en base a los resultados, parece lógico recomendar también que se comience por valorar las competencias socioemocionales en la evaluación del profesorado universitario.

Una de las implicaciones más importantes de este estudio es la necesidad de establecer una formación continua tanto en educación inclusiva como en competencias socioemocionales en la educación superior, con las consecuentes implicaciones en la política institucional. Es importante, que dicha formación se dé independientemente del ámbito donde el docente desarrolle su labor docente e investigadora. Los resultados animan a pensar que el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario aumentaría con la pertinente formación. Sin embargo, podría ser conveniente reforzar la formación en competencias socioemocionales en los ámbitos de conocimiento donde su nivel es más bajo, como las ingenierías y arquitectura, especialmente en aspectos que

fomenten la *organización de centro para la inclusión* donde su nivel es más bajo que el de los docentes de campos menos técnicos.

Finalmente, y teniendo en cuenta la fuerte relación entre las competencias socioemocionales altas y las mejores prácticas inclusivas en los docentes, se recomienda implementar programas para promoverlas en el contexto universitario. A partir de esta investigación se plantea la necesidad de realizar estudios experimentales para determinar qué características de la formación del profesorado universitario tienen mayor influencia en sus niveles de educación inclusiva.

También se podría estudiar qué efectos producen las competencias socioemocionales adquiridas no sólo en la vida de los docentes, sino en su actividad profesional. Y comprobar si dichos efectos provienen de los programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales o de otras prácticas. Sería conveniente estudiar de qué manera influyen las competencias socioemocionales en el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario y ver qué efectos produce dicha relación en su actividad profesional, para poder desarrollar programas de formación favorables al desarrollo de esa relación entre variables.

Estas conclusiones tienen implicaciones académicas, pero también políticas. Pues sugieren implementar políticas institucionales que desarrollen prácticas de capacitación de competencias socioemocionales en el profesorado universitario que coadyuvarían a conseguir una universidad que forme ciudadanos para una sociedad más inclusiva.

Por tanto, son conclusiones esperanzadoras en la consecución y consolidación de la igualdad de género y la igualdad de oportunidades en general, permitiendo incrementar la diversidad en la universidad que podría trasladarse a otros niveles educativos y al conjunto de la sociedad.

ABSTRACT

This research study has been conducted with the intention of contributing to scientific knowledge in the field of inclusive education, studying its level in university teaching staff and its relationship with socio-emotional competencies and socio-occupational variables.

Universities have the responsibility to educate citizens who are inclusive and also prosocial, beyond specialists and / or technicians in any macro-area. With the consolidated text of the General Law on the rights of people with disabilities and their social inclusion (Official State Gazette [BOE], 2013), the right to inclusive education in the university is guaranteed. And both UNESCO and the OECD establish that, a comprehensive training to take place, both academic and socio-emotional areas must be developed.

The importance of inclusive education lies in being a broader paradigm than mere integration (Leiva, 2013), establishing that equal educational opportunities must be offered to each and every person involved in the educational process. It is about providing a learning response to individual needs, with the aim of achieving academic and personal progress (Porrás, González and Acosta, 2005). This pedagogical vision of the educational system fosters social cohesion and equality, being the educational centre the epicentre of all action, and not the students as it has being so far.

The final objective of inclusive education is none other than the development of quality education, for which, as established by Giné (2001), the needs of students will have to be conceptualized in a different way, recognizing and valuing the differences they present, and ensuring that they participate in their learning process.

After an extensive review of the literature, it has been found that inclusion represents a cultural revolution that goes beyond a reorganization of educational services to address diversity (Vega, 2008). This has far-reaching political and social connotations, since it implies structural changes adapted to the needs to achieve a quality education.

Social and emotional competencies are one of the factors that are considered key to constitute an inclusive educational system. The development of these competences in

teachers is related to the educational success of the students. For this reason, both UNESCO and the OECD point out that, both academic and social and emotional areas must be developed if students are to achieve comprehensive training.

However, there is little information on the level of inclusive education or socio-emotional competencies of university teaching staff, even though it is the main agent when it comes to promoting inclusive values and socio-emotional competencies in students, and therefore, in future professionals in society.

There are numerous initiatives in institutional policies to implement inclusive education in the different educational stages, including the university. As well as to include social and emotional competencies in the university curriculum, since the development of emotional intelligence and these competencies in higher education could generate more capable future professionals. All of this would have a positive impact on society. It remains to be known the scope that these initiatives will have, and the influence that have the agents of change, the university academic personnel members.

This research study has as its first objective to determine the perception of teachers about inclusive education in the university. A second objective is to describe the level of social and emotional competencies of university academic personnel staff in Spain. And the third objective was determining the relationships between social and emotional competencies and inclusive education.

This research also analysed which socio-labour variables are related to the vision of inclusive education, and to social and emotional competencies, in university teaching staff. Despite the importance and attention focused on inclusive education and socio-emotional competencies in educational contexts, there are still few studies focused on its possible benefits in the university context. By discovering the socio-labour variables that correlate with high levels of both social and emotional competencies and inclusive practices, it will be possible to develop teacher training plans that affect these variables.

The methodology used in the three empirical studies that make up this research has been an *ex post facto* cross-sectional descriptive design. The data collection was carried out through a questionnaire answered by an incidental sample of 1,252 academic personnel members from 49 Spanish universities, out of a population of 118,094 academic personnel members (INE, 2016).

The instrument for data collection had three parts. The first part was made up of a questionnaire that focused on socio-labour information. The second part consisted of a specific Questionnaire on Inclusive Education at the University (IEU) built *ad hoc* and validated in this research, which determined three factors, *Attitudes towards inclusive teaching*, *Inclusive didactics*, and *Organization of the centre for inclusion*. And a third, to measure Social and Emotional Competences where the Social and Emotional Competences Questionnaire (SEC-Q) created and validated by Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales and Llorent (2018) has been used, which measures *self-awareness*, *self-control and motivation*, *social awareness and prosociality*, as well as *responsible decision making*.

The duration of the questionnaire was between 10 and 15 minutes. The data analyses were carried out with the SPSS 23, FACTOR 10.4 and EQS 6.2 software. To study possible differences among groups, the ANOVA and Student's *t*-test were used, in the case of two groups. The effect size was calculated, as well as the 95% confidence intervals (CI), with Cohen's *d* statistic, using the *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

The results obtained in the first study of the three that make up this research, showed that academics have a high level of inclusive education, but with differences according to sex, where women scored higher than men in total inclusive education, inclusive didactics and in organization of the centre for inclusion, but not in attitudes towards inclusive education where no significant differences were found. It was also found that people over 47 years old showed a higher score in the dimension organization of the centre for inclusion, compared to people of younger age.

The results also showed that people with less previous experience of living with minorities², presented higher levels in the dimension of the organization of the centre for inclusion compared to people without experience with minorities.

In relation to training, in this first study the results showed that having training in inclusive education implies differences in the level of inclusive didactics compared to

² In the instrument it was pointed out that the concept of 'Minorities' should be understood in its broadest sense, referring to all those people with: conduct disorders, disabilities, cultural diversity, immigration, minority religion, etc.

those academics without training. It was observed that the group without training had a significantly lower level than the groups with general training, and with specific training. On the other hand, according to the results, not having any training affects the level of organization of the centre for inclusion, as well as the level of inclusive education, being significantly lower than when there is general or specific training.

The results of this first study also indicated how the experience in research on diversity influences the level of inclusive education of academics. Also, significant differences were identified in relation to the size of the University, finding that those who work in small universities scored higher than those who work in large universities in the dimension of inclusive didactics.

Another finding of interest was that those who work in Educational Sciences reported a level of inclusive didactics, and of total inclusive education higher than that of the groups working in Experimental Sciences, Engineering and Architecture, Health Sciences and Sciences Legal. Emerging a ranking of inclusive education based on the field of knowledge, where Education Sciences was postulated as the field of knowledge with the highest score in inclusive education.

In the second study, the results showed that teachers perceive themselves as having a high level in social and emotional competences, where women scored higher than men in social and emotional competencies and their factors self-awareness and social awareness and prosociality, although not in responsible decision making. The results also showed that those over 47 have a higher level of self-control than younger people.

There are also significant differences according to the macro area of knowledge, where the Health Sciences academic indicated higher scores than the rest. In addition, a ranking of socio-emotional competencies emerged according to the field of knowledge, where Health Sciences is positioned as the field of knowledge with the highest level of socio-emotional competencies.

In the third study, the results showed that a high level of social and emotional competencies is related to more inclusive practices on the part of university academic personnel members. Through a linear regression analysis, it was identified that the factor of Social and Emotional Competences Questionnaire (SEC-Q), social awareness and

prosociality of university academic, followed by the socio-labour variable training on diversity, and the self-knowledge factor as the third best option of variables that work as predictors of high levels of inclusive practices.

The results indicated that all the factors of Social and Emotional Competencies studied in this research, as well as the level of training on diversity serve as positive predictors of attitudes towards inclusive education. Other socio-labour variables, that were identified as predictors were age and gender. The results showed that female sex and old age were linked to a more inclusive education.

Inclusive didactics was predicted by being a woman, by being older, by the field of knowledge, finding that university academic who work in the field of education showed higher scores than those who work in other fields. Another predictor variable was having more experience in research on diversity, as well as training in inclusive education. The factors of Social and Emotional Competencies, self-knowledge, and social awareness and prosociality were in turn shown as predictive variables of the presence of a greater inclusive didactics.

The organization of the centre for inclusion was predicted by being older, and also by not having lived with minorities. The areas of knowledge where teachers carry out their work also serve as a predictor variable, being those that are more technical, such as engineering or architecture, the ones that best function as a predictor. Having training in inclusive education also works as a predictor of the organization of the centre for inclusion. And finally, the factors of Social and Emotional Competences, social awareness and prosociality and responsible decision making also work as predictors of this study dimension.

Inclusive education is a relevant element for the educational system, as it is essential for quality teaching in the face of the diversity present in the classrooms. In this context, university teachers must be trained to carry out their work in front of any type of student body, thus being able to train more inclusive citizens.

From this research it is concluded that women are more inclusive and more socially and emotionally competent, so if you really want equality with respect to sex, continuous training programs for university teachers should be implemented, but with a gender perspective, focused on men, to neutralize the deficiencies detected.

Another relevant conclusion is that the older the age, the greater the capacity to organize the centre for inclusion, and the greater emotional self-management, which denotes the importance of specific training on inclusive education and development of Social and Emotional Competencies in younger academic. According to this study, it seems that training focused on academic under the age of 47 would help to achieve a more inclusive university.

Taking into account that the strongest predictor of inclusive education in university academic personnel staff is their level of social awareness and prosociality, it seems necessary to develop training programs in these specific factors of Social and Emotional Competencies. Thus, based on the results, it seems logical to also recommend that the Social and Emotional Competencies be assessed in the evaluation of university academic personnel.

One of the most important implications of this study is the need to establish continuous training both in inclusive education and in Social and Emotional Competencies in higher education, with the consequent implications for institutional policy. It is important that such training takes place regardless of the field where the teacher develops his teaching and research work. The results encourage us to think that the level of inclusive education of university teachers would increase with the relevant training. However, it could be convenient to strengthen training in Social and Emotional Competencies in areas of knowledge where their level is lower, such as engineering and architecture, especially in aspects that promote the organization of centre for inclusion where their level is lower than of teachers in less technical fields.

Finally, and taking into account the strong relationship between high Social and Emotional Competencies and the best inclusive practices in teachers, it is recommended to implement programs to promote them in the university context. Based on this research, the need for experimental studies to determine which characteristics of university teacher training have the greatest influence on their levels of inclusive education arises.

It could also be studied what effects the acquired Social and Emotional Competencies produce not only in the academic personnel' lives, but also in their professional activity. And check if these effects come from programs for the development of Social and Emotional Competencies or other practices. It would be convenient to study

how Social and Emotional Competencies influence the level of inclusive education of university teaching staff and see what effects this relationship produces on their professional activity, in order to develop training programs favourable to the development of this relationship between variables.

These conclusions have academic, but also political implications. Well, they suggest implementing institutional policies that develop training practices for Social and Emotional Competencies in university teaching staff that would contribute to achieving a university that trains citizens for a more inclusive society.

Therefore, they are hopeful conclusions in the achievement and consolidation of gender equality and equal opportunities in general, allowing increasing diversity in the university that could be transferred to other educational levels and to society as a whole.

1. MARCO TEÓRICO

1. MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva es un proceso ampliamente aceptado ideológicamente (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008). No obstante, cuando se traslada al ámbito de las prácticas en el aula, provoca cierto rechazo entre los docentes, pues supone un esfuerzo para el que muchos no se sienten preparados (Croll y Mosses, 2003). Moliner, Sales y Moliner (2011) ya advertían que la educación inclusiva ha tenido una gran evolución a nivel conceptual, pero languidece en el plano de la práctica en el aula (Leiva y Gómez, 2015).

La educación inclusiva debe suponer prácticas que atiendan las dificultades de aprendizaje de todo el alumnado presente en el aula, tengan o no una discapacidad, planificando los apoyos necesarios para garantizar que todo el alumnado sea atendido con el objetivo de conseguir el éxito académico y personal en igualdad de oportunidades. Es decir, supone un proceso de cambio en los centros docentes para ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado (Arnáiz, 2004). A pesar de perseguir objetivos curriculares comunes para todo el alumnado, se debe realizar una personalización de los apoyos, de manera que se refuerce la atención acorde a las necesidades del alumnado presente en el aula (Blanco, 2011).

Varias investigaciones han demostrado que, para que la educación inclusiva tenga éxito, no es suficiente con facilitar el acceso. En la universidad, se hace necesario el pertinente refuerzo y apoyo que la garantice (Gibson, 2015; Thomas, 2016; Wilson et al., 2016). La docencia en el aula debe afrontar el reto de responder a todo el alumnado, y con ello ser garante del derecho a la educación de calidad. La educación inclusiva juega aquí un papel fundamental en aquel alumnado cuyas diferencias pueden variar en muchas dimensiones (UNESCO, 2005). El docente universitario es el agente principal de transmisión de conocimientos, actitudes y competencias para formar ciudadanos inclusivos y prosociales y por ende, conseguir una docencia de calidad (Fernández, 2013).

El informe del ICE de la Universidad de Zaragoza (2004) señala que el profesorado universitario debería poseer competencias profesionales más amplias que vayan más allá de las específicas como, por ejemplo, la pedagógica. En tanto que son los

principales agentes que facilitan el desarrollo social, el empoderamiento y la inclusión final efectiva del alumnado, lo que es especialmente importante para los colectivos más vulnerables. En esta línea, Fuller, Bradley y Healey (2004) estudiaron las percepciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad. Hallaron que los estudiantes identificaban problemas relacionados con el acceso y el uso de la información como importantes en su experiencia de aprendizaje, por lo que obtienen peores resultados en rendimiento académico. Y concluyen que las universidades tienen la responsabilidad de generar un ambiente inclusivo que facilite el proceso de aprendizaje de este tipo de alumnado, en base a cuatro pilares: i. flexibilizar los procesos de aprendizaje, adaptándolos a la diversidad; ii. gestionar los recursos de la Universidad de manera que se garantice la atención igualitaria entre alumnado con discapacidad y aquel que no presenta discapacidad; iii. facilitar el acceso a la información a toda la comunidad educativa, alumnado con o sin discapacidad y profesorado, como base de una atención flexible y de calidad; y iv. vincular el aprendizaje inclusivo en la Universidad como un elemento enriquecedor para todos, no sólo para aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Para Wehman (2006) las universidades deben suponer una oportunidad de mejora y empoderamiento, especialmente para las personas con discapacidad. En su trabajo, establece los principios para la implementación de los programas de transición a la educación superior de personas con discapacidad, que son: i. la autodeterminación, ii. el enfoque de apoyos, iii. las actitudes del alumnado y su familia, iv. la planificación centrada en la persona, v. la reforma del currículum de Educación Secundaria, vi. la inclusión, vii. el desarrollo de la carrera, viii. el currículum longitudinal y ix. la conexión y alianzas con el mundo empresarial.

Cook, Rumrill y Tankersley (2009) señalan que, aunque no se aborda adecuadamente, la legislación sobre el trato a la diversidad en la universidad se considera un tema importante por parte de la comunidad educativa universitaria. También señalan que, para las personas con algún tipo de discapacidad, tener éxito en la universidad conlleva una serie de ventajas significativas. Por lo que las universidades deben proporcionar las adaptaciones necesarias, que proporcionen un cambio tanto en la percepción como en las actitudes hacia la inclusión, señalando la importancia de las políticas de alojamiento, y una adecuada señalización sobre las discapacidades de manera

que se evite perpetuar los estereotipos en el seno de la universidad. De hecho, clasificar al alumnado como personas con necesidades educativas especiales conlleva asociada una discapacidad que en ocasiones no existe (Arnáiz, 2004).

Shaw (2009) plantea la paradoja dentro de la educación superior, donde la aparición de un alumnado más diverso puede entenderse como una ventaja o como una amenaza. Por un lado, expone que la diversidad del alumnado puede entenderse como elemento enriquecedor para toda la comunidad educativa. Por otro lado, exige cambios en el sistema de la educación superior tal y como está concebida, desarrollada y organizada, planteando si la diversidad del alumnado afectará negativamente a la excelencia en términos de reducción de los estándares de aprendizaje establecidos. Shaw busca la explicación a la paradoja en base a dos perspectivas, la primera, tratar de demostrar bajo qué circunstancias se demuestra que la diversidad contribuye a la excelencia en la educación superior, y la segunda determinar qué relación existe entre diversidad y excelencia en el seno de la educación superior. En su estudio, señala que la diversidad facilita el desarrollo de elementos que definen la excelencia, como articular ambientes de estímulo compatibles para obtener éxito por parte de todo el alumnado. Por otro lado, plantea que la diversidad ha supuesto un desafío para la educación superior, al proporcionar acceso no restringido, convirtiéndose con ello, en el reflejo de una sociedad inclusiva.

Johnson y Nord (2011) señalan que, en la educación superior, aún existen barreras programáticas, de accesibilidad, e incluso financieras, que impiden la participación plena en los procesos de enseñanza y dificultan las oportunidades de éxito de los estudiantes con discapacidad. Por ello, se hace necesaria comprensión más profunda de las necesidades del alumnado con discapacidad, sobre todo de aquel con bajas tasas de participación en su proceso de aprendizaje, para facilitar su participación y contribuir a aumentar sus oportunidades de éxito.

Papay y Griffin (2013) estudiaron el desarrollo de oportunidades universitarias inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidades del desarrollo, y plantearon estrategias para el desarrollo de programas inclusivos en la universidad, señalando la importancia de documentar las necesidades para entenderlas y desarrollar una visión compartida sobre la inclusión en la educación superior. Por otra parte, Moriña (2017) señala la importancia de desarrollar procesos educativos que permitan el

aprendizaje, la participación y la pertenencia en la educación superior de todo el alumnado. Señala como necesarias ciertas transformaciones, tanto a nivel institucional como de prácticas educativas en el aula, para conseguir una universidad más inclusiva. Los espacios han de ser totalmente accesibles, eliminando cualquier tipo de barrera física, desarrollando programas de transición para los estudiantes con discapacidades durante su primer año evitando el abandono temprano de este alumnado. Igualmente, es necesario desarrollar programas de formación permanente del profesorado universitario, no sólo en su ámbito docente y de investigación, sino en el pedagógico, con metodologías concretas para saber abordar las necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Es decir, el profesorado universitario debe estar debidamente informado y capacitado para llevar a cabo una pedagogía inclusiva, conclusión a la que llegan estudios similares (Spratt y Florian 2015).

Otro elemento importante tanto a nivel académico como profesional, en tanto que su desarrollo está vinculado al rendimiento y al éxito académico y profesional de manera directa, son las competencias socioemocionales (González y Wagenaar, 2003; McClelland, 1999). Diferentes investigaciones señalan la existencia de una relación entre competencias socioemocionales e inteligencia emocional (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Won y Law, 2002). Pérez (2003) señala que las competencias socioemocionales y la inteligencia emocional tienen implicaciones en la manera en la que se afronta la etapa de formación, o incluso la vida. Clouder (2008) indica que la educación es una experiencia tanto social como emocional, por lo que el desarrollo de las competencias socioemocionales en educación es fundamental.

Lopes, Salovey y Strauus (2003) muestran evidencias empíricas de la importancia de las competencias socioemocionales en contextos educativos. En su estudio, el alumnado que puntuó más alto en factores de inteligencia emocional mostró mayores niveles de satisfacción que aquellos que puntuaron más bajo. Parker et al. (2004) hallaron una relación significativa entre el éxito académico y los principales factores de la inteligencia emocional como el área interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. En esta línea, Bisquerra (2007) señala que cuando el profesorado adquiere las competencias socioemocionales, se relaciona mejor con el resto de la comunidad educativa, y lo capacita para coadyuvar al desarrollo de competencias socioemocionales en su alumnado. Lantieri (2009), en un estudio afirma que tener desarrolladas las competencias

socioemocionales se relaciona de forma negativa con comportamientos de riesgo en jóvenes.

Martínez y González (2018) afirman que, para el alumnado universitario, ya no basta con la adquisición de conocimientos en una determinada especialidad, sino que se hacen exigibles una serie de nuevas competencias como la gestión del estrés, habilidades sociales, tolerancia a la frustración, que se pueden identificar como competencias socioemocionales que necesitarán para su incorporación al mercado laboral una vez terminada la educación superior (Van-der y Gómez, 2013).

Souto, Torres-Coronas y Arias-Oliva (2015) señalan que aún existen barreras tanto cognitivas como actitudinales que impiden la inclusión de una planificación de contenidos y acciones formativas destinadas al desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación superior. Esto supone una tarea pendiente por parte de la formación universitaria a la hora de formar profesionales cualificados (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). La universidad tiene la responsabilidad de realizar los cambios necesarios a nivel organizativo que garanticen una mejora de la calidad de la formación superior que permitan al alumnado el desarrollo de habilidades necesarias, como las competencias socioemocionales, para un entorno laboral en constante cambio (Fortes-Vilaltella, Oriol, Filella, Del Arco y Soldevila, 2013).

En esta línea, Machera y Machera (2017) hallaron que el 86% de los estudiantes universitarios presentaba dificultades emocionales durante el transcurso de su formación universitaria y el 83% señaló como una necesidad la educación emocional en la universidad. En esta misma línea, estudios similares confirman la necesidad de una formación que incorpore el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación superior (Keefer, Parker y Saklofske, 2018; Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire, y Leys, 2018). Para que dicha formación del alumnado en competencias socioemocionales se lleve a cabo con éxito, es imprescindible que el profesorado tenga la formación previa necesaria (Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, 2019).

A raíz de lo expuesto anteriormente, surge este trabajo de investigación con la vocación de estudiar el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario y observar si existe alguna relación significativa con sus competencias socioemocionales. Con ello, se pretende identificar las variables en las que incidir para promocionar una

alfabetización inclusiva y socioemocional en la educación superior, coadyuvando al desarrollo de la Educación Inclusiva en la Universidad.

1.1. La educación inclusiva y el profesorado

La educación inclusiva es un concepto que se ha tratado de definir desde hace tiempo por numerosos autores (Dyson y Milward, 2000). Ha sido definida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado para garantizar su derecho a una educación de calidad que satisfaga sus requisitos básicos de aprendizaje y enriquezca sus vidas (Unesco, 2005). Sin embargo, el concepto de educación inclusiva debe ir más allá de la simple eliminación de cualquier tipo de barrera (Malins, 2016; Miskovic y Curcic, 2016). Medina-García (2017, p.127) la define:

“La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación”

Esta definición casa con la naturaleza de esta investigación, pues engloba en el concepto el proceso pedagógico, el social y el emocional en tanto que subyace el tratamiento personal. Además de tratar de garantizar por propia definición el derecho a la educación inclusiva.

No obstante, se propone completar la anterior definición añadiendo que dicho proceso pedagógico debe ir acompañado de una formación permanente de los agentes implicados, que garantice la consecución del objetivo de lograr ciudadanos inclusivos y prosociales.

A pesar del marco legal para garantizar la inclusión (Alcaín y Medina, 2007), algunos estudios señalan que existen instituciones de enseñanza superior que, en la práctica, aún no están comprometidas con la inclusión de todo tipo de alumnado (Molina, 2010; Parra, Pasuy, Flórez y Isaza, 2012). Sólo se podrá garantizar una educación superior efectiva y de calidad cuando todos sus agentes implicados, administración y profesorado, se coordinen para ofrecer una educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008; Blanco, 2006; Lewis y Norwich, 2005).

La educación inclusiva supone en la enseñanza superior una educación de excelencia (Echeita, 2006; Escudero y Martínez, 2011) que garantiza una educación de calidad desarrollando el potencial de todo el alumnado, no sólo del perteneciente a una minoría (Unesco, 2009). Esto implica la importancia de desarrollar competencias formativas en el profesorado universitario que les ayuden a llevar a cabo con éxito una educación inclusiva ajustada a la realidad educativa (Moriña, Cortés y Melero, 2014; Sánchez, 2009; Tortosa y Álvarez, 2009).

Con la adecuada formación se facilita que se den unas prácticas inclusivas alejadas de aquellas directamente relacionadas con los valores y creencias del profesorado (Jordan, Glenn y McGhie-Richmond, 2010), o pudieran verse influenciadas por las normas y cultura de centro, entendida como los valores, actitudes y organización del propio centro y sus agentes, acerca de la educación inclusiva (Domingo, 1999; Heck y Marcoulides, 1996).

Así, cuando convergen una política facilitadora con una cultura de centro pro educación inclusiva, se fomenta la aparición de una dimensión práctica de la didáctica, que se erige como garante de que las actividades faciliten y fomenten la participación de todos (Echeita, 2006; Llorent-Bedmar y Llorent, 2012).

Existen autores que argumentan que las evidencias empíricas en educación inclusiva son innecesarias, pues se trata de una cuestión de derechos (Gallagher, 2001). No obstante, existen algunos trabajos sobre inclusión ya desde la década de los noventa, que si bien no proporcionan evidencias empíricas de que sea un proceso beneficioso (Baker, Wang y Walberg, 1994; Sebba y Sachdev, 1997; Tilstone, Florian y Rose, 1998), sí evidencian la importancia de la inclusión a nivel social, como confirman otros autores (Bayliss, 1999; Giné, 2001; Martínez, 1999).

Existen pocos estudios empíricos que midan la educación inclusiva en los diferentes niveles de educación, Entre los encontrados se puede diferenciar entre dos perspectivas principales, la que pone énfasis en el estudio del alumnado con discapacidad o la formación del profesorado para atender a este tipo de alumnado (Tabla 1), y aquella que pone el foco de atención en el nivel universitario (Tabla 2), lo que ayuda a establecer los objetivos de esta investigación de forma inequívoca.

Tabla 1. Algunos estudios empíricos sobre educación inclusiva en educación no universitaria

Estudio	Participantes	Objetivos	Resultados
Robinson (2017)	22 sujetos de diferentes niveles como: Asistentes (n=5), Profesores en prácticas (n=10), y docentes en activo (n=7). En Inglaterra.	Identificar las prácticas inclusivas de maestros de NNEE	1. Se pone en duda la eficacia de los modelos de formación en el trabajo.
Costa y Sanches (2016).	130 docentes de educación secundaria en Lisboa.	Descubrir las concepciones del profesorado acerca de la educación inclusiva.	1. El 63% profesorado aprueba la frecuencia de estudiantes con NEE 2. El 56% considera adecuada la diversificación. 3. El 52% piensa que el alumnado con NEE debe permanecer el 80% del tiempo en Centros de Recursos Específicos.
Clavijo et al. (2016)	650 docentes de educación primaria de la ciudad de Cuenca (Ecuador).	Medir las actitudes hacia la inclusión de los profesores de la localidad.	1. Los docentes tienen una actitud indiferente hacia la inclusión. 2. No existe relación entre actitud y sexo. 3. Existe relación entre nivel de preparación y experiencia previa con niños de educación inclusiva.
Gebhardt et al. (2015).	321 docentes de diferentes áreas, educación secundaria (n=191) y educación especial (n=130)	Determinar si el profesorado general y el de especial valora de igual forma el trabajo colaborativo.	1. No existen diferencias significativas en la valoración del trabajo en equipo entre profesorado general y el de especial. 2. Ambos tipo de profesorado se sienten satisfechos con su trabajo en equipo.
Crouch, Keys y McMahon (2014).	133 estudiantes y 111 docentes de escuelas de Estados Unidos	Medir el grado de adaptación de los estudiantes provenientes de escuelas de educación especial a escuelas generales.	1. Los estudiantes que interaccionaban más, se sentían más parte de la nueva escuela. 2. El profesorado no es capaz de medir las percepciones de las interacciones negativas de los estudiantes con el personal.
López, Martín, Montero, Echeita (2013).	220 docentes de diferentes áreas: Orientadores y profesores de apoyo de educación secundaria en tres Comunidades Autónomas de España (Madrid, Castilla La Mancha y Comunidad Valenciana).	Concluir cuáles son las variables contextuales que modulan y agrupan las concepciones psicopedagógicas que los docentes tienen sobre educación inclusiva.	1. La experiencia del docente no parece influir significativamente en las concepciones del profesional. 2. La percepción de apoyo por parte del profesorado influye en la actitud hacia la inclusión. 3. Se establece la importancia de los apoyos flexibles para el éxito de la educación inclusiva.
Suriá (2012).	116 docentes de diferentes etapas formativas: Primaria (n=32); Secundaria (n=45); Universidad (n=39).	Determinar: Evaluación del malestar del profesorado por tener alumnos con discapacidad Percepción de los	1. A medida que se incrementa el ciclo educativo, los índices estrés y malestar por tener alumnado con discapacidad se incrementan, siendo los profesores de secundaria los más afectados. 2. Se detectan actitudes positivas.

		docentes sobre las actitudes desfavorables hacia el alumnado con discapacidad por parte de los compañeros. Percepción del profesorado sobre su de falta de preparación para atender a los alumnos con discapacidad	3. La falta de nivel de preparación del profesorado les genera tensión y malestar.
Henríquez, Azárraga, y Cóppola (2012).	Profesores de educación primaria (n=52) y secundaria (n=74) en Costa Rica (n=126). De Preescolar (n=12), de educación primaria (n=40) y secundaria (n=39). En Chile (n=91).	- Identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva. - Conocer los recursos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva.	1. En general el profesorado posee una actitud positiva hacia la inclusión. 2. La falta de tiempo y de recursos son percibidos como una barrera a las prácticas inclusivas.
López, Echeita, Martín (2009).	22 docentes de educación primaria en la región de Saucos, en Chile.	Descubrir cuáles son los conceptos sobre educación inclusiva que maneja el docente.	1. Se tienen preferencias por las teorías inclusivas pero las prácticas apuntan a prácticas no inclusivas.
Ferguson (2008).	Estudio comparado entre Estados Unidos, Canadá y Europa sobre las tendencias en Educación Inclusiva no universitaria.	Comprobar si se están llevando a cabo los esfuerzos necesarios para conseguir prácticas inclusivas de forma continua y en todos los lugares.	1. Los resultados de la investigación en EEUU y Europa en educación especial sobre la inclusión de alumnado con discapacidades en aulas ordinarias prometen resultados de éxito educativo para este alumnado.
Sánchez (2007).	502 estudiantes del CAP de la universidad de Almería	Detectar el nivel de formación en inclusión de los aspirantes a profesores de secundaria en los cursos de formación.	1. No existe formación en el perfil, "para atender a la diversidad". 2. El alumnado parte con prejuicios para el proceso de formación.
Ali, Mustapha, y Jelas (2006).	235 docentes de educación primaria y secundaria en Malasia.	Determinar cuáles son las actitudes y percepciones de los docentes sobre inclusión en Malasia.	1. En general se tienen actitudes positivas hacia la inclusión. 2. La colaboración entre docentes es esencial para la implantación de una educación inclusiva.

Aunque algunos estudios muestran empíricamente el nivel de formación en inclusión del profesorado en formación, o miden las percepciones sobre inclusión del

profesorado en activo, sigue siendo necesario poner el foco sobre el profesorado universitario y medir su nivel de educación inclusiva.

Tabla 2. Algunos estudios empíricos sobre educación inclusiva en educación universitaria

Estudio	Participantes	Objetivos	Resultados
Santos-Rego et al. (2017)	1903 profesores universitarios de 6 universidades españolas	Validación de una escala: que integra tres escalas: - Práctica docente - Compromiso social - Prácticas innovadoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se obtiene una escala de elevada consistencia interna. 2. Complementa las escalas en las que se basa en función del Aprendizaje-Servicio (ApS).
Moriña (2017).	Estudio cualitativo	Ofrecer pensamientos sobre prácticas inclusivas dentro de la educación superior.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe la situación actual de la educación inclusiva en relación con los estudiantes con discapacidades en la educación superior. 2. Revisa de la literatura centrada en los estudiantes con discapacidades de la educación superior 3. Propone diseñar políticas, estrategias, procesos y acciones que contribuyan a asegurar el éxito de todos los estudiantes.
Dias (2017)	153 docentes de educación regular y educación especial en Portugal.	A través de una escala, pretende medir la percepción de competencia de los docentes en la implementación de las prácticas inclusivas en la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se encontraron diferencias significativas en la percepción de la competencia en función del género, edad, nivel de formación, tiempo de servicio, categoría profesional, experiencia sobre inclusión.
Herrera-Seda, Pérez-Salasy Echeita (2016).	232 docentes universitarios de la región del Biobío en Chile	Proporcionar evidencias empíricas y herramientas que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en base a la diversidad del alumnado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crean una herramienta válida (CDIE) para estudiar las teorías implícitas de los docentes sobre Inclusión Educativa. 2. Crean una herramienta válida (EPEI) para describir prácticas de enseñanza inclusiva.
Llorent y Álamo (2016)	514 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.	Elaborar una escala de actitudes hacia la diversidad cultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se obtiene una escala con alto grado de fiabilidad (ADC). 2. Aparecen “las actitudes” como una nueva dimensión de estudio, que se añade a las previamente existentes: creencias, intenciones, emociones y conductas.
Florian (2014).	Estudio cualitativo	Aclarar la confusión conceptual entorno a “La Inclusión”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Más de 20 años de literatura sobre la práctica de docentes no universitarios ha saturado el campo de estudio. 2. Crítica que los juicios sobre lo que

			define a la inclusión se basan en si las medidas aplicadas en el alumnado son exitosas o no.
Forlin (2014)	619 maestros de los que había preparándose para escuelas de primaria (n=502) y escuelas de Educación Especial (n=96). El resto no específica. En Japón.	Descubrir si se está preparando para la inclusión de forma efectiva a los maestros de Japón.	1. Se determina que existe una baja comprensión del concepto de inclusión y una falta de preparación para la práctica inclusiva en general.
Luque y Gutiérrez (2014).	272 estudiantes a facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Bolonia en Italia.	Determinar los conceptos que el alumnado posee sobre integración educativa de compañeros con discapacidad.	1. Los estudiantes pertenecientes a esta universidad, poseen actitudes favorables hacia la integración de otros alumnos con discapacidad.
Sharma, Forlin and Loreman (2008).	603 participantes de cinco universidades de diferentes países: Australia (n ₁ = 153 y n ₂ = 92) Canadá (n=58) Hong Kong (n =182) Singapur (n=93)	Medir: - Las actitudes hacia la Inclusión Educativa a través de la escala ATIES.E - El nivel de interacción con personas con discapacidad a través de la escala IPD. - El grado de preocupación de los participantes sobre los aspectos prácticos de la implementación de la educación inclusiva a través de la escala CIES	1. Los factores que podrían haber producido diferentes avances en sus actitudes, sentimientos y preocupaciones entre cohortes de diferentes países hacia la Inclusión educativa de personas con discapacidad.
Harvey (2008).	1.190 profesores de educación superior con programas de preparación para docencia en educación especial, primaria, o secundaria, en 50 estados del distrito de Columbia en EEUU.	Determinar los elementos del programa de preparación del profesorado hacia la inclusión. Así como la percepción sobre la efectividad de la inclusión Y la importancia de la colaboración y la instrucción en inclusión.	1. La mayoría del profesorado recibió un curso de formación universitaria introductorio sobre educación especial. 2. Los centros de trabajo ofrecían un campo de experiencias en inclusión para el desarrollo curricular. No se encontraron diferencias significativas en el tiempo dedicado a desarrollar iniciativas inclusivas ni en colaboración hacia la inclusión, ni en la instrucción sobre inclusión.

Con esta perspectiva, aunque se encuentran estudios empíricos sobre actitudes y percepciones acerca de la inclusión, existe una abundante cantidad de publicaciones cualitativas en comparación con las cuantitativas, que aportan mayor validez al conocimiento científico. Tal y como se muestra en la Tabla 2, algunos estudios se centran en las necesidades de formación del profesorado para aulas inclusivas señalando que aún queda mucho por hacer a este respecto (Cheney y Barringer, 1995; Kearney y Durand, 1992; Little y Robinson, 1997; Reed y Monda-Amaya, 1995).

Susinos (2002) realizó una revisión de las investigaciones sobre inclusión en España, desde 1997 hasta 2001, concluyendo que predominan las investigaciones sobre intervención específica de necesidades educativas especiales. Las investigaciones sobre personas en riesgo de exclusión son escasas frente a un gran número de investigaciones sobre convivencia, interculturalidad y desarrollo del currículum en esa línea. Pero no halló ninguna investigación sobre formación en inclusión.

Para medir el nivel de la inclusión y cuál es la respuesta que se está dando a la diversidad en las aulas, es necesario el uso de instrumentos de medida fiables. Existen muchos trabajos que ofrecen algunas herramientas desde distintos enfoques, como aquellos que parten de la perspectiva del alumnado, lo que genera una visión de las necesidades que debe hacer frente el profesorado para ofrecer una educación inclusiva (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012). Otros miden las actitudes, opiniones y creencias que tienen los docentes hacia la diversidad. Algunos inciden en la búsqueda de los factores que favorecen el desarrollo de una educación inclusiva eficaz (Sharma, Loreman y Forlin, 2012).

Desde la perspectiva del alumnado, Bravo (2010) propone un cuestionario que sirve para medir su percepción sobre las prácticas educativas en el aula, en base a cuatro factores: actitud del profesorado hacia el aprendizaje de su alumnado, clima del aula, apoyos para el aprendizaje y la participación, y conductas cooperativas y colaborativas que se perciben en el aula. En esta línea de investigación, Rinta, Purves, Welch, Stadler y Bissig (2011) proporcionan una herramienta para medir la inclusión social en base a los factores de la integración social y emocional, y los sentidos de pertenencia, de soledad, participación, motivación y satisfacción.

Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004) proponen un instrumento para medir la opinión del profesorado sobre la escuela inclusiva, que analiza las actitudes y creencias hacia la diversidad, la enseñanza segregada y la dificultad en la colaboración. Colmenero (2006) desarrolla una herramienta para medir las percepciones del profesorado sobre la atención a la diversidad en el centro y en el aula, así como las necesidades formativas que el profesorado percibe.

Domínguez y Pino (2009) ofrecen una herramienta de medida de atención a la diversidad en el centro y el aula, midiendo la acción tutorial, refuerzo educativo y adaptaciones curriculares significativas y no significativas, las medidas organizativas y de atención a las minorías étnicas. López, Echeita y Martín (2009) presentan un instrumento para medir las dimensiones de percepción y concepción del profesorado sobre el proceso de la educación inclusiva. Con las subdimensiones de teorías sobre dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos relacionados con metodologías segregadoras, integradoras e inclusivas.

Ferrandis, Grau y Fortes (2010) elaboraron un cuestionario para medir la atención a la diversidad del profesorado de la ESO, midiendo su preparación, su conocimiento sobre la normativa y su práctica docente. En esa línea, González (2012), diseñó una herramienta para medir la respuesta a la diversidad del alumnado con NEE en la ESO, en base a las dimensiones: profesorado, centro, estrategias y medidas educativas inclusivas, y evaluación. Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011) proponen una escala que mide y analiza los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones del profesorado en materia de educación inclusiva en función de la diversidad del alumnado.

Martínez (2013) elaboró un cuestionario para la evaluación de la calidad de los planes de mejora en la atención a la diversidad en la ESO en base a las dimensiones de centro, plan de mejora, diseño curricular, los recursos humanos y recursos materiales disponibles de atención a la diversidad, y metodologías de enseñanza. Velez (2013) diseñó un instrumento que mide los factores cognoscitivos, afectivo-emocionales e incitadores-conductuales ante la educación inclusiva. Bravo (2013) propone una escala de opinión sobre las medidas para potenciar la inclusión.

Montanech-Torres (2016) elaboró un cuestionario con el que medir el contexto socioeducativo de los centros, así como las actitudes, los conocimientos y las prácticas de

los docentes ante la educación inclusiva. Pegalajar (2014) diseñó un instrumento que valora la formación sobre educación inclusiva que posee el profesorado de Educación Especial y su nivel de actualización.

González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013) desarrollaron un cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión (CEFI) que supone un compendio de factores sobre la diversidad y la educación, política educativa, organización y funcionamiento de los centros educativos y del aula, metodología, recursos y apoyos, currículum, liderazgo, trabajo colaborativo, formación del profesorado, y participación de la comunidad educativa.

En todas las etapas educativas se han realizado numerosos esfuerzos para garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Álvarez (2016) ya señala que en la educación superior existe un crecimiento continuo del número de estudiantes que requieren una universidad inclusiva. Esto según Alcantud, Ávila y Asensi (2000) pasa por estudiar las actitudes hacia la inclusión de la comunidad educativa universitaria.

Investigaciones como la de Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), sirvieron para validar un instrumento de medida de las actitudes centradas en la discapacidad por parte del profesorado y el alumnado universitario en todos los ámbitos de conocimiento de una universidad del sur de España. Esto pone de manifiesto la importancia de validar instrumentos de medida fiables para estudiar los niveles de inclusión en la universidad.

1.2. Las competencias socioemocionales y el profesorado

Las competencias socioemocionales son un concepto complejo que hace difícil su definición. Después de una exhaustiva revisión de las diversas definiciones sobre el concepto en diferentes estudios, los autores Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p.9) las definen como:

“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”

Para López-Goñi y Goñi (2012) las competencias socioemocionales son una herramienta para la vida real de las personas, pues se usan en todos sus ámbitos, personal y laboral. Por tanto, las competencias socioemocionales deben ser entendidas como un subconjunto de competencias personales que engloban: la conciencia emocional, en tanto

que han de entenderse las emociones propias y de los demás; la autorregulación, que reside en la necesidad de conocer la relación entre emoción y comportamiento; la autonomía, entendida como autogestión de las emociones personales; la competencia social, como la capacidad para establecer relaciones con otras personas; o las competencias para la salud y el bienestar personal, entendidas como un conjunto de habilidades que ayudan a vivir de forma saludable (Bisquerra, 2000, 2002 y 2003). Así encontramos autores proponen un conjunto de factores para definir el constructo que son el autoconocimiento, autogestión y motivación, la conciencia social y prosocialidad, y la toma de decisiones responsable (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2017).

Las competencias socioemocionales han ido ganando interés a nivel internacional, promulgando una formación bajo el paradigma de las competencias. Para Repetto y Pérez-González (2007) la adquisición de competencias funciona como un indicador de logro. Su importancia se pone de manifiesto cuando diferentes instituciones como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE; 2019), que considera la educación superior como una vía de acceso a mejores empleos y por tanto a un mayor bienestar, considera la adquisición de competencias socioemocionales como parte esencial del aprendizaje. Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT; 2013), considera que el desarrollo de competencias clave ayuda a mejorar la empleabilidad, y por tanto deben formar parte de la formación superior. Incluso la Unión Europea a través de la Comisión Europea (2018) en su informe de recomendaciones del Consejo relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente, confirma la pertinencia de incluir las competencias socioemocionales dentro del marco de referencia europeo de competencias clave, siendo necesaria su inclusión en la educación superior.

Así, la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en educación ha sido estudiada por numerosos autores. Existen estudios que señalan que tener desarrolladas las competencias socioemocionales correlaciona de forma negativa con la aparición de conductas antisociales (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014; Salovey, Mayer y Caruso, 2005). Algunos autores como Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016) estudiaron el papel de lo que llamaron competencia social, hallando que aquellos que influyen negativamente en la convivencia tienen una percepción de la competencia social menor que el resto, por lo que determinaron que las connotaciones socioemocionales del grupo al que se pertenece

influyen en la convivencia. La puesta en práctica de competencias socioemocionales en el entorno educativo favorece la adaptación al contexto (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y las relaciones sociales (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017), por lo que se favorece la inclusión de cualquier minoría en riesgo de exclusión (Mayer, Roberts y Barsade, 2008), pues las conductas prosociales también se relacionan significativamente con el éxito escolar (Malecki y Elliott, 2002).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que para que se dé un desarrollo integral del alumnado, es necesario implementar en el currículo tanto las competencias académicas como las competencias socioemocionales (Martínez, 2005). En este sentido, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) analizaron 213 programas de aprendizaje social y emocional universal en un estudio que abarcaba desde la educación infantil hasta la educación secundaria, con una muestra total de 270.034 estudiantes, hallando que los participantes en este tipo de programas puntúan más alto con respecto al grupo de control en habilidades socioemocionales y rendimiento académico. Esto supone una evidencia empírica del impacto positivo de los programas educativos que incluyen las competencias socioemocionales.

Valcárcel (2005) señala que las exigencias del EEES sitúan a las universidades en el paradigma de la inclusión de estándares comunes en sus planes de estudio, entre los que se encuentran las competencias socioemocionales, como elemento esencial de excelencia y calidad educativa.

Iniciativas como el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* facilitan un desarrollo de competencias común, entre las que aparecen las capacidades socioemocionales, para todas las titulaciones universitarias europeas (González y Wagenaar, 2003). Por su parte, en EE.UU. se está trabajando el *Social and Emotional Learning* (SEL; aprendizaje emocional y social), donde se desarrollan programas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales para prevenir problemas específicos de conducta (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks y Elias, 2003; Weissberg y O'Brien, 2004).

Al comparar la eficacia de la implementación de los programas europeos frente a los norteamericanos se concluye que “*las dimensiones globales de los efectos de los dos grupos de estudio son similares, al menos para la medida de resultados en la que ha sido*

posible la comparación estadística, es decir, la mejora de las habilidades sociales y emocionales, es muy relevante” (Diekstra, 2008, p. 315).

Existen estudios que señalan que una educación de calidad y el éxito escolar están relacionadas con el desarrollo de las competencias socioemocionales en el alumnado (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Así, la importancia de las competencias socioemocionales en educación ha sido estudiada desde el punto de vista del alumnado o del profesorado en todos los niveles educativos.

En la educación superior existen numerosos estudios que ponen de manifiesto la importancia de las competencias socioemocionales. Sánchez-López, Renán y Barragán-Velásquez (2015) hallaron, la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar percibido del alumnado universitario en las dimensiones de optimismo, logro y autoestima. Sin embargo, no halló ninguna relación entre el rendimiento académico y un alto nivel de inteligencia emocional, lo que contradice a Barchard (2003) que, estableció que la inteligencia emocional es un predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios, cuando evaluó el rendimiento a través de las variables: habilidad verbal, razonamiento inductivo y visualización; y la Inteligencia emocional a través de las variables de personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. En esta línea, Llorent, González-Gómez, Farrington y Zych (2020) señalan que tanto la empatía como las competencias socioemocionales son un predictor de la competencia de comunicación lingüística, por lo que desarrollar las primeras produciría una mejora en la otra, lo que tiene un efecto positivo en las relaciones interpersonales de los sujetos. Dado que no se pueden transmitir competencias que no se tienen adquiridas, es necesario que el profesorado universitario tenga un nivel alto en competencias socioemocionales para poder formar al alumnado en las mismas y así poder obtener todos estos beneficios (Vaello, 2009, 2011).

Pena y Extremera (2012) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional percibida y el nivel de burnout que presentaba el profesorado de educación primaria. Hallando que, a mayor nivel de inteligencia emocional percibida, se indicaba un mayor nivel de compromiso. Altos niveles de los factores del burnout como agotamiento emocional y despersonalización se relacionaban con un menor nivel de inteligencia emocional percibida.

En esta línea de estudio de las emociones del profesorado, Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey (2010) examinaron la relación entre la capacidad de regulación de las emociones, la satisfacción laboral y el agotamiento del profesorado de educación secundaria, además de medir el efecto mediador del afecto y el apoyo recibido en el rendimiento, hallando que a mayor regulación emocional, mayor satisfacción laboral y personal, aunque no hallaron relación con el agotamiento emocional del profesorado. Si bien señalan que el profesorado que muestra mayor control de las emociones, indica mayores niveles de afecto y de apoyo recibido.

En educación superior, Augusto, López, Martínez y Pulido (2006) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital del profesorado universitario. Hallaron por un lado, que los predictores emocionales más significativos de la satisfacción del profesorado universitario eran el estado de ánimo, la capacidad de reparación emocional y la claridad emocional. Y por otro, encontraron que la satisfacción laboral es otro predictor de la satisfacción vital.

Así, en la línea marcada por el EEES, parece que en la educación superior no basta con una formación técnica en un ámbito determinado, sino que además deben desarrollarse las competencias socioemocionales para conseguir una educación integral del alumnado (Rué, 2007). A este respecto, existen estudios que comparan el nivel de competencias socioemocionales de maestros en activo y estudiantes de magisterio, señalando que el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los maestros en activo es mayor que el de los estudiantes universitarios (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Esto pone de manifiesto la importancia de una formación en competencias socioemocionales del profesorado universitario (Imbernón, 2000).

La educación superior debe potenciar la adquisición de competencias socioemocionales en el aula para formar a ciudadanos socioemocionalmente competentes (Vivas, 2004). Esto requiere un profesorado universitario capacitado para enfrentar con éxito la labor de transmitir las competencias en su actividad docente, lo que hace necesario un plan de formación continuo, que sirva para la implementación de dichas competencias en su práctica educativa de manera exitosa (Rojas, Escalante, Bermúdez y Amaíz 2017).

No existen datos suficientes para determinar en qué medida las competencias socioemocionales influyen en la práctica docente dentro de la universidad. Y a pesar del esfuerzo por implantarlas en la programación didáctica, las universidades aún no han conseguido un equilibrio entre los objetivos marcados por el EEES en cuanto a la enseñanza de competencias socioemocionales, y la práctica en las aulas. Pertegal-Felices y Castejón (2011) hallaron diferencias entre las competencias socioemocionales del alumnado universitario y la que los docentes opinan que deben poseer para desarrollar su labor exitosamente cuando se incorporen al mercado laboral, por lo que la universidad necesita formar al profesorado para la transmisión de estas competencias de manera exitosa.

Todo ello motivó la realización de este estudio, que busca incrementar la fundamentación científica que ayude a decidir qué medias son las más adecuadas para hacer que las competencias socioemocionales sean una realidad en las aulas universitarias.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2. OBJETIVOS E HIPÓTEIS

La finalidad de esta investigación es contribuir a entender mejor la educación inclusiva en las universidades españolas, observando si la universidad está capacitada para formar ciudadanos inclusivos y prosociales. Para ello se plantea medir, por un lado, el nivel de educación inclusiva que presenta el agente más importante en el desarrollo de la política institucional, el profesorado. Y por otro, se pretende medir su nivel de competencias socioemocionales, como principal competencia básica, que pueda facilitar el desarrollo de instituciones inclusivas. Además, se estudia la relación que estas competencias tienen con la educación inclusiva del profesorado universitario.

Así, el objetivo general de esta investigación es: estudiar el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario de España, así como su nivel de competencias socioemocionales, e identificar las principales variables del profesorado que están relacionadas con dichas competencias.

Dicho objetivo general, se concreta en tres objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de educación inclusiva en el profesorado universitario y su relación con las variables sociolaborales tales como sexo, edad, formación, experiencia en investigación sobre diversidad, experiencia con minorías, centro de trabajo y tamaño de la universidad donde trabaja (Estudio empírico 1).
2. Determinar el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario y su relación con las variables sociolaborales tales como el sexo, la edad, su formación en educación inclusiva, su experiencia en investigación sobre diversidad, el hecho de convivir con minorías, las estancias en el extranjero en su labor docente, y el área de conocimiento donde ejerce la labor docente e investigadora (Estudio empírico 2).
3. Determinar si existe una relación entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva del profesorado universitario en España (Estudio empírico 3).

Partiendo de las investigaciones previas expuestas en la revisión de la literatura, así como los objetivos expuestos en esta investigación de tesis doctoral, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. El profesorado universitario presenta altos niveles de educación inclusiva en relación con el sexo femenino, mayor edad, más formación sobre diversidad, tener mayor experiencia en investigación sobre diversidad, tener experiencia con minorías, y el ámbito científico donde se trabaja.
2. El profesorado universitario presenta altos niveles de competencias socioemocionales en relación con el sexo femenino, mayor edad, mayor formación en educación inclusiva, tener experiencia en investigación sobre diversidad, el hecho de convivir con minorías, haber realizado estancias en el extranjero en su labor docente, y el área de conocimiento donde ejerce la labor docente e investigadora.
3. Ser socioemocionalmente competente favorece la práctica de la educación inclusiva del profesorado universitario en España.

Se adjunta tabla resumen de la relación de cada estudio empírico con los objetivos y las hipótesis sobre las que trabajan (ver tabla 3).

Tabla 3
Objetivos e hipótesis trabajados en cada estudio empírico

Estudio empírico	Objetivo específico	Hipótesis
Estudio 1	1	1
Estudio 2	2	2
Estudio 3	1, 2 y 3	3

También se explorarán las relaciones entre los niveles de educación inclusiva y el tamaño de la universidad donde se ejerce la labor docente e investigadora, con el objetivo de ampliar información para futuras investigaciones.

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

Este apartado desarrolla la descripción detallada de la muestra, los instrumentos utilizados para la recogida de los datos, el diseño y el procedimiento de la investigación y, por último, el análisis de datos para la obtención de los resultados reflejados en cada uno de los estudios empíricos.

3.1. *Participantes*

La muestra total de esta investigación está formada por 1252 profesores de universidad de una población de 118.094 profesores (INE, 2016), pertenecientes a 49 universidades españolas de las cuales el 14,29% (7) son de titularidad privada, y el 85,71% (42) de titularidad pública. De la muestra, el 50.6% son hombres (634) y el 49.4% mujeres (618), con una edad media de 47 años (DT = 10.04). El 45.4% de la muestra (568) tiene alguna formación en Educación Inclusiva frente a un 54.6% (684) que no tiene ninguna. El 18.7% (234) cuenta con experiencia en investigación sobre diversidad, mientras que un 81.3% (1018) no tiene ninguna. Sólo el 8.7% (109) cuenta con alguna experiencia con minorías frente a la mayoría, el 91.1% (1141) que no tiene ninguna, existiendo un 0.2% (2) que no responde. Del total de la muestra, un 69.4% (869) tienen estancias en el extranjero superiores a 10 días, frente al 29.6% (370) que no han tenido ninguna, con un 1% (13) de sujetos que no responde.

La muestra se agrupa por macro-áreas donde los participantes ejercen la labor docente e investigadora con 20.8% (260) en Ingenierías o Arquitectura, 15.9% (199) en Ciencias de la Educación, 15.2% (190) en Ciencias Jurídicas, 13.8% (173) en Ciencias de la Salud, 12.8% (160) en Humanidades, 10.6% (132) en Ciencias Experimentales, 6.7% (84) en Ciencias Sociales y un 4.2% (52) que no especifica su macro-área de trabajo. El 43.7% (n=547) ejerce en una universidad grande (más de 2000 profesores). El 47.9% (n=600) ejerce en una universidad de tamaño medio (entre 1000 y 2000 profesores), el 8% (n=100) en una universidad pequeña (menos de 1000 profesores) y un 0.4% (n=5) trabaja en varios tipos de universidades.

3.2. *Diseño y Procedimiento*

El diseño de los estudios empíricos de los que se compone esta tesis doctoral es de tipo descriptivo transversal *ex post facto*, realizado a través de cuestionario respondido por una muestra incidental.

Este trabajo de investigación parte de una exhaustiva revisión de la literatura para conocer los antecedentes científicos acerca de los niveles de educación inclusiva, y los niveles de competencias socioemocionales que muestra el profesorado universitario de España. Esto se debe a la escasez de publicaciones sobre la educación inclusiva en el contexto de la educación superior en España. En esta investigación se propuso la elaboración *ad hoc* de un instrumento de recogida de datos sociolaborales y del nivel de inclusión, con el cuestionario EIU, basado en el *Index for Inclusion* de los autores Booth y Ainscow (2002), que es una herramienta compuesta por un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones, la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Sus dimensiones e indicadores sirven a los centros educativos como guía del análisis de su situación para determinar futuras posibilidades de acción. Pero

La herramienta utilizada en esta investigación se basó en una primera versión creada por los investigadores y el análisis de expertos. Esta primera versión se basó en el cuestionario *Index for inclusion*, adaptando las dimensiones al contexto universitario incluyendo aportaciones cualitativas recogidas durante el análisis de tres expertos en el ámbito universitario, y las conclusiones de los datos obtenidos en el proceso de validación en el que 110 docentes de todos los niveles educativos, coadyuvaban a la adaptación del cuestionario de indicadores del *Index for inclusion* y su pertinencia y relevancia en la aplicación del cuestionario EIU en el contexto de la educación superior.

El proceso para la elaboración del cuestionario EIU se dividió en cuatro fases: i. revisión profunda de la literatura científica acerca de la educación inclusiva en la universidad española; ii. Adecuación del cuestionario *Index for inclusion* al contexto universitario de España; iii. Consulta a los expertos en el ámbito universitario para adecuar el contenido de los ítems; iv. Análisis y validez del contenido de la herramienta según los resultados obtenidos con la participación de los docentes y la valoración por parte de los expertos.

En el procedimiento de adaptación y validación de la herramienta base al contexto universitario, se trató de asegurar la equivalencia lingüística, semántica y cultural siguiendo las recomendaciones de la Comisión Internacional de Test (Beaton, Bombardier, Guillemin y Ferraz, 2000).

Debido a la amplia revisión de estudios sobre educación inclusiva, a las características organizativas de las instituciones de educación superior, y la investigación sobre las dificultades que hallan las minorías en el seno de la universidad, se requirió la eliminación de algunos ítems y la incorporación de otros nuevos, que sirvieran como indicadores de la realidad del contexto universitario, y que no existían en el *Index for inclusion*, resultando una herramienta final válida y fiable para medir el nivel de educación inclusiva en el profesora universitario.

La recogida de datos se realizó durante el segundo cuatrimestre del curso 2016/2017. Se solicitó a los Vicerrectores con competencias en formación del profesorado de cada universidad española su colaboración con el estudio. Se difundió el instrumento mediante un enlace a cuestionario online entre el profesorado universitario de las distintas universidades españolas, que se respondía en aproximadamente 15 minutos. Después de explicar de forma detallada el objetivo de la investigación y las características del cuestionario, se garantizó que los datos obtenidos serían tratados de forma anónima exclusivamente con fines científicos y el compromiso ético del equipo de investigación según lo establecido en la Declaración de Helsinki. Los participantes tuvieron el derecho de rechazar la participación o retirarse en cualquier momento. Una vez recopilados los datos, se volcaron en los paquetes estadísticos para su análisis.

3.3. Instrumentos

Cada parte del instrumento utilizado está descrita detalladamente en cada uno de los estudios empíricos derivados de esta investigación. A su vez, se dispone del instrumento al completo en el Anexo II, donde se puede apreciar el cuestionario sociolaboral, la Escala de Educación Inclusiva en la Universidad (EIU) y el Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CSE). Se expone aquí una breve descripción de cada parte para establecer una visión general del esquema del instrumento.

3.3.1 Cuestionario sociolaboral

La primera parte del instrumento es un cuestionario *ad hoc*, que recoge información relativa a aquellas variables que se determinaron como relevantes para el estudio al hacer la revisión de la literatura.

Dichas variables fueron: el sexo; la edad; la universidad donde el profesor universitario desarrolla su labor docente; los años de experiencia en docencia; si convive con algún tipo de minoría; el nivel de formación en educación inclusiva; la experiencia en investigación sobre diversidad; si ha tenido estancias en el extranjero superiores a diez días y el área de conocimiento donde ejerce la labor docente e investigadora.

3.3.2 Escala de Educación Inclusiva

Esta parte del instrumento fue diseñada con la participación de tres expertos, investigadores de la Universidad de Córdoba. El cuestionario *ad hoc*, se basó en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y una revisión exhaustiva de literatura sobre educación inclusiva. Para su validación, se llevó a cabo un estudio piloto con 110 docentes de diferentes niveles educativos, tanto universitario, como no universitario, seleccionados por conveniencia y muestreo de bola de nieve.

Con los datos obtenidos, y sumando las sugerencias de los expertos de la Universidad de Córdoba, se creó un cuestionario inicial con 52 ítems, con la escala de respuesta de tipo Likert de 1 y 5, considerada la más adecuada para medir los factores de nuestra escala (Albert, 2007; McMillan y Schumacher, 2005) al que se realizó un análisis factorial exploratorio. Se aceptaron cargas factoriales superiores a 0,5 en el proceso de eliminación de ítems, donde los ítems con carga en más de un factor fueron eliminados (Baglín, 2014; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). El cuestionario final tuvo 29 ítems ($\alpha = .94$).

El análisis factorial confirmatorio ratificó la existencia de tres factores: *didáctica inclusiva* con 12 ítems ($\alpha = .90$, $\Omega = .90$), *actitudes hacia la educación inclusiva* con 8 ítems ($\alpha = .95$, $\Omega = .95$) y *organización de centro para la inclusión* con 9 ítems ($\alpha = .93$, $\Omega = .93$). Igualmente, la escala total de *educación inclusiva* mostró excelente fiabilidad ($\alpha = .94$). La escala final tuvo excelentes índices de ajuste (SB $\chi^2 = 41614.78$; gl = 406; $p <$

.01; NFI = .98; NNFI = .98; CFI = .98; RMSEA = .038, 90% CI = .035 – .041) y una alta fiabilidad ($\alpha = .94$, $\Omega = .93$).

3.3.3 Escala de Competencias Socioemocionales

En la tercera y última parte del instrumento, se ha utilizado la escala competencias socioemocionales, creada y validada por Zych et al. (2018). Esta escala mide las competencias socioemocionales y consta de 16 ítems respondidos en una escala tipo Likert de 1 y 5.

En este estudio empírico, como en el estudio original de Zych et al. (2018), los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio mostraron cuatro factores: *autoconocimiento* ($\alpha = .82$), *autocontrol* ($\alpha = .91$), *conciencia social y prosocialidad* ($\alpha = .82$) y *toma de decisiones responsable* ($\alpha = .82$), y un valor total de *competencias socioemocionales* ($\alpha = .89$). El análisis factorial confirmatorio mostró que esta estructura factorial tiene unos buenos índices de ajuste (SB $\chi^2 = 4142.159$; gl = 120; $p < .01$; NFI = .91; NNFI = .92; CFI = .93; RMSEA = .05, 90% CI = .04 – .05).

3.4. Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el programa SPSS 23. Además, se realizaron cálculos de fiabilidad con el software FACTOR 10.4 y análisis factoriales confirmatorios para determinar si la estructura de factores es adecuada para los datos con el software EQS 6.2.

Para el estudio de las propiedades psicométricas de la Escala de Educación Inclusiva diseñada como parte de esta tesis doctoral, se realizó un análisis factorial exploratorio con el 50% de la muestra seleccionado al azar. Este análisis se hizo con correlaciones policóricas, extracción a través del eje principal, análisis paralelo y rotación promax con FACTOR 10.4 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015). Posteriormente, con el otro 50% de la muestra, la estructura factorial fue confirmada con un análisis factorial confirmatorio a través del modelado de ecuaciones que se realizó con EQS 6.2 (Byrne, 2006) con método robusto y correlaciones policóricas.

Las estadísticas de fiabilidad, tanto alfas de Cronbach como omegas de McDonald's para las escalas se calcularon mediante el software FACTOR 10.4 y los análisis factoriales confirmatorios se realizaron con el software EQS 6.2.

Para estudiar posibles diferencias entre grupos, se utilizó la prueba *t* de Student, en caso de dos grupos, y el ANOVA de un factor o ANOVA de Welch³, según la homogeneidad o heterogeneidad de la varianza en caso de más de dos grupos. Cuando se encontraron diferencias significativas entre grupos, se llevaron a cabo pruebas *post-hoc* de Bonferroni o Games-Howell⁴. Se calcularon los tamaños del efecto con el estadístico *d* de Cohen, así como los intervalos de confianza (IC) del 95%, con la calculadora *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

También se ha realizado un análisis de regresión para establecer la existencia de relaciones únicas entre las variables, así como la fuerza de esas relaciones. A través del procedimiento de regresión lineal se encontró un modelo donde se pueden observar cuáles son las variables que sirven como predictivas tanto de la educación inclusiva como de las competencias socioemocionales.

³ Cuando la prueba de Levene indica varianza heterogénea, se ha aplicado ANOVA de Welch, en vez de ANOVA de un factor.

⁴ Cuando la prueba de Levene indica que la varianza es heterogénea, se ha aplicado como análisis *post hoc* Games-Howell, en vez de Bonferroni.

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

El apartado engloba los tres artículos de investigación que forman el compendio de resultados de esta tesis doctoral.

4.1 ESTUDIO 1

VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

4.2 ESTUDIO 2

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

4.3 ESTUDIO 3

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PRACTICADA POR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

ESTUDIO 1

VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la Universidad en España. *Cultura y Educación*, 32 (1), 147-181. Doi: 10.1080/11356405.2019.1705593

4.1 Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la Universidad en España

4.1.1 Resumen

La educación inclusiva como nueva visión pedagógica del sistema educativo fomenta la cohesión social y la igualdad. Existen numerosas iniciativas políticas para implantar la educación inclusiva en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Si bien aún no se conoce el alcance de estas iniciativas ni la influencia que tienen los agentes de cambio, el profesorado. El presente estudio tenía como objetivo determinar la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad. Y también se pretendió analizar qué variables sociolaborales estaban relacionadas significativamente con la visión de educación inclusiva en el profesorado. Se determinaron tres factores: *actitudes hacia la educación inclusiva*, *didáctica inclusiva* y *organización de centro para la inclusión*, y el total de la escala *educación inclusiva*. En este estudio mediante encuesta han participado 1252 profesores de 49 universidades de España. Los resultados mostraron que el profesorado tiene un mayor nivel de educación inclusiva según sus variables sociolaborales, como el género, la edad, experiencia previa de convivencia con minorías, la formación, la experiencia en investigación sobre diversidad, tamaño de la Universidad o el área de conocimiento donde desarrollan su labor docente. Las conclusiones del estudio conducen, entre otras opciones, a recomendar una formación continua en educación inclusiva en la educación superior, con las consecuentes implicaciones en la política institucional.

Palabras clave: Educación Inclusiva, minorías, profesorado universitario, formación.

4.1.2 Abstract

Inclusive education is a new pedagogical vision of the education system that fosters social cohesion and equality. There are numerous political initiatives to implement inclusive education in different educational stages, including university. However, the scope of these initiatives and the influence of the change agents, university faculty, are still not known. The objective of this study was to determine faculty's perception of inclusive education at university. It also aimed to analyse which socio-labour variables were significantly related to the vision of inclusive education in university faculty. Three factors were determined: *attitudes towards inclusive education*, *inclusive didactics* and *educational management for inclusion*, as well as the total *inclusive education* scale. A total of 1,252 university academic personnel from 49 universities in Spain participated in this survey-based study. The results showed that a higher level of inclusive education in the university faculty significantly correlated with socio-labour variables such as gender, age, previous experience with minorities, training, experience in research on diversity, size of the university and the field of knowledge in which they teach. The conclusions of this study include recommendations of continuous training in inclusive education in higher education, with the consequent implications on institutional policy.

Key words: Inclusive Education, minorities, university academic personnel, Training.

4.1.3 Introducción

El concepto de educación inclusiva va más allá de la simple eliminación y prevención de barreras físicas, prejuicios o ideologías, que puedan provocar exclusión por pertenecer a una minoría (Hilt, 2015; Malins, 2016; Miskovic y Curcic, 2016), pues supone que todo el alumnado pueda estar presente, participe y avance en el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2015). La educación inclusiva supone un contexto de referencia donde encajan las respuestas de atención a todo tipo de alumnado en riesgo de exclusión, sea por pertenencia a una minoría o por presentar necesidades educativas especiales, y por tanto se articula en el reconocimiento de las necesidades educativas de todo el alumnado, atendiendo a sus diferencias (Echeita, 2006; Luque, 2009).

En la enseñanza superior, España garantiza jurídicamente el derecho a la educación inclusiva (Alcaín y Medina, 2017) y el compromiso con la educación inclusiva está presente en las reformas educativas que se han llevado a cabo en los últimos años (Llorent-Bedmar y Llorent, 2012a). La educación inclusiva supone en la enseñanza superior una educación de excelencia que garantiza el desarrollo del potencial de todo el alumnado (UNESCO, 2009). Sin embargo, se ha prestado poca atención a las necesidades educativas especiales en la educación superior (Parra, Pasuy, Flórez, y Isaza, 2012).

El marco legal para garantizar la educación inclusiva no es suficiente. La educación universitaria sólo podrá garantizar una educación efectiva cuando todos sus estamentos, administración y docentes, se coordinen para ofrecer una educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008), en este sentido el profesorado universitario es clave, por la autonomía de las universidades en la gestión, docencia e investigación. Por lo que su formación sobre educación inclusiva es esencial (Moriña, Cortés, y Melero, 2014).

A pesar del gran interés por la educación inclusiva en todos los niveles educativos, los estudios científicos sobre este tema son todavía muy escasos. Se han realizado algunas investigaciones incipientes para conocer qué factores están relacionados con el nivel de educación inclusiva o aspectos clave, como las actitudes hacia la inclusión. Una de las variables más destacadas es el sexo, ofreciendo resultados dispares. Hay estudios que no encuentran diferencias entre hombres y mujeres (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016), frente a otros que parecen hallar que las mujeres

tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los hombres (Álvarez y Buenestado, 2015), al contrario que otros estudios donde los hombres tienen unas actitudes más favorables (Suriá, 2012).

Por otro lado, se encuentran estudios cuyos resultados señalan que existen diferencias en los factores que miden actitudes hacia la diversidad en relación con la edad del profesorado. Algunos estudios indican que a menos edad menor actitud positiva hacia la diversidad (Suriá, 2012), en contra de otros estudios sobre actitudes hacia la diversidad (Llorent y Álamo, 2016). A su vez, la edad en estos estudios estaba directamente relacionada con la formación de los sujetos. De hecho, la formación del profesorado en educación inclusiva está relacionada estrechamente con la actitud positiva hacia la educación inclusiva (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000), lo que concuerda con otras investigaciones (Kim, 2011; Taylor y Ringlaben, 2012). García-Gallego, Georgantzis, Martín-Montaner, y Pérez-Amaral (2015) señalan que el desarrollo de una investigación en cualquier ámbito científico, se relaciona con una mejora en su formación dentro de ese ámbito. Por tanto, en el caso de encontrar una relación entre la formación y el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario (calculado a partir de la puntuación señalada en aquellos factores que determinan una docencia más inclusiva), se podría justificar hacer una propuesta de formación permanente del profesorado universitario para que desarrolle aquellos factores que inciden más en la educación inclusiva.

La experiencia personal con minorías también es una variable recurrente en estudios, donde se informa que las actitudes positivas hacia la inclusión se incrementan entre los profesores, a medida que se aumenta el tiempo de convivencia con dichas minorías (Navas, Torregrosa, y Mula, 2004). Algunas investigaciones con estudiantes de educación superior señalan un aumento en las actitudes positivas hacia la inclusión en los cursos superiores, donde se había convivido más con las minorías, con respecto a los primeros cursos (Ahmmed, Sharma, y Deppeler, 2012; Avramidis et al., 2000; Suriá, Bueno, y Rosser, 2011).

Al examinar el factor del campo de trabajo del profesor, es frecuente encontrar autores que señalaban significativas diferencias al proponer actividades inclusivas (Reynaga, Hernández, Rico, y Treviño, 2013). Parece necesario investigar qué campo de trabajo y qué otras características ligadas a la institución pueden estar relacionadas con el nivel de inclusión, para realizar propuestas de mejora pertinentes que faciliten un proceso

de educación inclusiva exitoso en la universidad (Sánchez, Díez, y Martín, 2016). La mejora de la educación inclusiva en las universidades requiere que el profesorado esté preparado, pero antes se debe analizar la situación actual, lo que sería el punto de partida.

De esta manera, el objetivo general de este trabajo consiste en identificar el nivel de educación inclusiva en el profesorado universitario y su relación con las variables sociolaborales como género, edad, formación, experiencia en investigación sobre diversidad, experiencia con minorías, centro de trabajo y tamaño de la universidad donde trabaja.

4.1.4 Método

4.1.4.1 Participantes

La muestra total es de 1252 profesores de universidad de una población de 118,094 profesores (INE, 2016). El error muestral es de 2.76% con un nivel de confianza del 95%. De la muestra el 50.6% son hombres (634) y el 49.4% mujeres (618), con una edad media de 47 años ($DT = 10.04$). El 2.6% de la muestra tiene alguna discapacidad. El 8.7% (109) cuenta con alguna experiencia con minorías frente a un 91.1% (1,141) que no tiene ninguna, existiendo un 0.2% (2) que no responde. El 27.2 de la muestra (340) tiene formación específica en educación inclusiva, el 18.2% (228) tiene una formación general no académica y el 54.6% (684) que no tiene ninguna. Menos del 1% (29) del profesorado se consideraba con un nivel alto con experiencia media en investigación sobre diversidad. El 16.7% (145) contaba con experiencia en investigación sobre diversidad, mientras que un 81.3% (1,018) tenía poca o ninguna. La muestra se agrupa por macro-áreas donde ejerce la docencia con 20.8% (260) en Ingenierías o Arquitectura, 15.9% (199) en Ciencias de la Educación, 15.2% (190) en Ciencias Jurídicas, 13.8% (173) en Ciencias de la Salud, 12.8% (160) en Humanidades, 10.6% (132) en Ciencias Experimentales, 6.7% (84) en Ciencias Sociales y un 4.2% (52) que no especifica su macro-área de trabajo. Se ha creado un grupo específico para Ciencias de la Educación, por su particular cercanía científica a la temática, ya este profesorado en particular es especialmente sensible a la Educación Inclusiva y trabaja en la formación de sus estudiantes con esta referencia.

4.1.4.2 Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el segundo semestre del curso 2016–17. Se envió un correo electrónico a los Vicerrectores de formación del profesorado de cada universidad española, explicando el objetivo de la investigación, las características del cuestionario, y que los datos obtenidos serían trabajados de forma anónima sólo con fines científicos y el compromiso ético del equipo de investigación en línea con la Declaración de Helsinki. Se solicitó la difusión de un texto que incluía el enlace al cuestionario online, entre todo el profesorado de las universidades. Cada cuestionario se respondía en aproximadamente cinco minutos, en el que se explicitaba “A continuación le haremos preguntas en relación a “minorías” en su sentido más amplio, refiriéndonos a: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.”. Este es un estudio descriptivo transversal ex post facto, realizado con un cuestionario respondido por una muestra incidental.

4.1.4.3 Instrumento

El instrumento está formado por dos partes (ver Apéndice 1). La primera parte del cuestionario recoge información relativa al género, la edad, la universidad donde desarrolla su labor docente, los años de experiencia, si convive con personas pertenecientes a algún tipo de minoría, el nivel de formación en educación inclusiva, la experiencia en investigación sobre diversidad y el área de conocimiento donde ejerce la docencia.

En una segunda parte, se ha utilizado un cuestionario específico de Educación Inclusiva construida ad hoc y validada en el presente estudio. La primera versión del cuestionario fue diseñada por tres expertos, investigadores de la Universidad de Córdoba. El cuestionario se basó en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y una revisión exhaustiva de literatura sobre educación inclusiva. Se llevó a cabo un estudio piloto con 110 docentes, seleccionados por conveniencia y muestreo de bola de nieve.

Tras el análisis factorial exploratorio del cuestionario inicial con 52 ítems ($\alpha = .96$) de tipo Likert de 1 y 5, se aceptaron cargas factoriales superiores a 0.5 en el proceso de eliminación de ítems, donde los ítems con carga en más de un factor fueron eliminados. Determinando un cuestionario final de 29 ítems. El análisis factorial confirmatorio ratificó la existencia de tres factores: *Actitudes hacia la educación inclusiva* con ocho ítems ($\alpha = .95$, $\Omega = .95$), *Didáctica inclusiva* con 12 ítems ($\alpha = .90$, Ω

= .90) y *Organización de centro para la inclusión* con nueve ítems ($\alpha = .93$, $\Omega = .93$), igualmente la escala total de *Educación Inclusiva* mostró excelente fiabilidad ($\alpha = .94$, $\Omega = .93$). Resultando una escala final con excelentes índices de ajuste (SB $\chi^2 = 41614.78$; $gl = 406$; $p < .01$; $NFI = .98$; $NNFI = .98$; $CFI = .98$; $RMSEA = .038$, 90% $IC = 0.035$, 0.041) (Figura 1).

FIGURA 1. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario EIU ($N= 1252$)



4.1.4.4 Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo con los programas SPSS 23, FACTOR 10.4 y EQS 6.2. Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio con el 50% de la muestra seleccionado al azar. Este análisis se hizo con correlaciones policóricas, extracción a través del eje principal, análisis paralelo y rotación promax con FACTOR 10.4 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015). Posteriormente, la estructura factorial fue confirmada con un análisis factorial confirmatorio a través del modelado de ecuaciones que se realizó con EQS 6.2 (Byrne, 2006) con método robusto y correlaciones policóricas, con el otro 50% de la muestra.

La validez se midió a través del alfa de Cronbach con el SPSS y el omega con el FACTOR para cada factor y la escala total de educación inclusiva, los análisis descriptivos y comparativas entre grupo con la prueba *t* de Student (cuando había dos grupos), el ANOVA de un factor o ANOVA de Welch, según la homogeneidad o heterogeneidad de la varianza. Cuando se encontraron diferencias significativas entre grupos, se llevaron a cabo pruebas post-hoc de Bonferroni o Games-Howell. Igualmente, se calcularon los tamaños del efecto con el estadístico *d* de Cohen, así como los intervalos de confianza (IC) del 95%, con la calculadora *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

4.1.5 Resultados

Se ha valorado el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario a través de la media de cada factor (ver Tabla 1).

Tabla 1. Puntuación en educación inclusiva obtenido según las medias y número de ítems en las dimensiones de estudio

Factor	Media (DT)	Puntuación sobre 5
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.48 (3.36)	4.81
Didáctica Inclusiva	45.44 (9.00)	3.79
Organización de Centro para la Inclusión	30.35 (8.13)	3.37
Total de Educación Inclusiva	114.27 (15.89)	3.94

Como se puede observar el valor de la media total para cada factor dividido entre el número de ítems se encuentra cerca del valor 4 según la escala de Likert.

4.1.5.1 La educación inclusiva del profesorado universitario según género, edad y experiencia previa en convivir con minorías

Como se puede apreciar en la Tabla 2, las mujeres puntúan más alto que los hombres en la variable total en *educación inclusiva*, y en los factores *didáctica inclusiva* y *organización de centro para la inclusión*, pero no en *actitudes hacia la educación inclusiva* donde no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 2. Educación inclusiva y sus dimensiones según el género

Factor	Hombre N = 634 M (DT)	Mujer N = 618 M (DT)	<i>t</i> ₁₂₅₀	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.34 (3.19)	38.63 (3.52)	1.55	.122	-.09	-.20-.02

Didáctica Inclusiva	44.32 (9.07)	46.59 (8.80)	4.48**	.000	-.25	-.37-.14
Organización de Centro para la Inclusión	29.74 (7.81)	30.97 (8.41)	2.67**	.008	-.15	-.26-.04
Total de Educación Inclusiva	112.19 (15.65)	116.19 (15.91)	4.24**	.000	-.25	-.36-.14

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza heterogénea ($p < .05$) para la dimensión *organización de centro* y varianza homogénea ($p > .05$) en el resto de variables.

La variable edad se organizó en dos grupos en torno a la media: Menores o igual a 47, y mayores de 47. Las personas mayores de 47 años muestran mayor puntuación en la dimensión *organización de centro para la inclusión*, en comparación con las personas de menos de 47 años (ver Tabla 3).

Tabla 3. Educación inclusiva y sus dimensiones según la edad

Factor	≤ 47 N = 596 M (DT)	> 47 N = 656 M (DT)	t_{1250}	p	d	IC (95%)
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.46 (3.29)	38.51 (3.42)	-.25	.803	-.01	-.13-.10
Didáctica Inclusiva	45.06 (8.61)	45.80 (9.36)	-1.45	.147	-.08	-.19-.03
Organización de Centro para la Inclusión	29.86 (8.00)	30.80 (8.25)	-2.03*	.042	-.12	-.23-.001
Total de Educación Inclusiva	113.38 (15.25)	115.11 (16.45)	-1.92	.056	-.11	-.22-.001

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza heterogénea ($p < .05$) para la dimensión *didáctica inclusiva* y varianza homogénea ($p > .05$) en el resto de variables.

Los análisis realizados con la variable experiencia previa de convivencia con minorías, llamada en este estudio experiencia con minorías, muestran que las personas con experiencia informan de un menor nivel en la *organización del centro para la inclusión* en comparación con personas sin experiencia con minorías (ver Tabla 4).

Tabla 4. Educación inclusiva y sus dimensiones según experiencia previa de vivir con minorías

Factor	Sin experiencia N = 1141 M (DT)	Con experiencia N = 109 M (DT)	t_{1250}	p	d	IC (95%)
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.47 (3.43)	38.66 (2.48)	.58	.564	-.06	-.25-.14
Didáctica Inclusiva	45.35 (8.98)	46.36 (9.29)	1.12	.263	-.11	-.31-.08
Organización de Centro para la Inclusión	30.49 (8.17)	28.76 (7.64)	2.13*	.034	.21	.02-.41
Total en Educación Inclusiva	114.31 (16.09)	113.78 (13.73)	.33	.741	.033	-.16-.23

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza homogénea en todas las dimensiones ($p > .05$).

4.1.5.2 La educación inclusiva del profesorado universitario según la formación en educación inclusiva

Existen diferencias en la formación del profesorado entre los tres grupos identificados en el cuestionario sociolaboral: Ninguna formación, formación general, por interés no académico, y formación específica, por vinculación con la docencia o investigación que el profesorado desarrolla (ver Tabla 5).

Tabla 5. Educación inclusiva y sus dimensiones según la formación en educación inclusiva

Factor	Ninguna N = 684 M (DT)	General N = 228 M (DT)	Específica N = 340 M (DT)	F
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.57 (2.62)	38.46 (3.97)	38.33 (4.16)	.530
Didáctica Inclusiva	42.90 (8.80)	48.09 (7.98)	48.80 (8.46)	67.44**
Organización de Centro para la Inclusión	29.17 (7.93)	31.19 (8.06)	32.14 (8.20)	17.10**
Total en Educación Inclusiva	119.80 (17.25)	127.57 (16.39)	129.44 (17.46)	42.49**

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza heterogénea en la dimensión *Actitudes hacia la Educación Inclusiva* ($p < .05$) y varianza homogénea ($p > .05$) en el resto de las dimensiones.

La formación en educación inclusiva supuso diferencias entre el grupo sin formación en su nivel de *didáctica inclusiva*, que era significativamente menor que en los grupos con formación general ($d = 0.60$; 95% IC: 0.76, 0.46) y con formación específica ($d = 0.68$; 95% IC: 0.81, 0.54).

El grupo con ninguna formación informó que su nivel de organización de centro para la inclusión era menor de manera significativa que en el grupo con formación general ($d = 0.25$; 95% IC: 0.40, 0.10) y específica ($d = 0.37$; 95% IC: 0.50, 0.24). Bonferroni también señaló que el nivel de educación inclusiva del grupo con ninguna formación era menor que en el grupo con formación general ($d = 0.46$; 95% IC: 0.60, 0.30) y con formación específica ($d = 0.56$; 95% IC: 0.69, 0.42).

4.1.5.3 La educación inclusiva del profesorado universitario según la experiencia en investigación sobre diversidad

La variable experiencia en investigación sobre diversidad se organizó en tres grupos en el cuestionario sociolaboral, donde los encuestados respondían según su nivel autopercebido de experiencia en investigación sobre diversidad, quedando en ninguna o poca, media y mucha (ver Tabla 6).

Los análisis realizados con la variable experiencia en investigación, a través de las comparaciones de las medias con las pruebas de ANOVA, muestran diferencias significativas entre los grupos en las variables *didáctica inclusiva* y en *educación inclusiva*.

Tabla 6. Educación inclusiva y sus dimensiones según experiencia en investigación sobre diversidad

Factor	Poca o Ninguna N = 1018 M (DT)	Media N = 145 M (DT)	Mucha N = 89 M (DT)	F
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.47 (3.25)	38.47 (3.75)	38.66 (3.95)	.14
Didáctica Inclusiva	44.30 (8.85)	49.13 (7.71)	52.45 (7.91)	51.05**
Organización de Centro para la Inclusión	30.10 (8.09)	31.60 (7.99)	31.10 (8.73)	2.57
Total en Educación Inclusiva	122.35 (17.70)	129.10 (14.66)	132.21 (18.55)	20.57**

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza heterogénea en la dimensión *Didáctica Inclusiva* ($p < .01$) y en la *Educación Inclusiva* ($p < .05$). Y varianza homogénea ($p > .05$) en el resto de las dimensiones.

No existen diferencias significativas para los grupos en las dimensiones *actitudes hacia la educación inclusiva* ($F_{(2, 1249)} = 0.14$, $p > .05$) y *organización de centro para la inclusión* ($F_{(2, 1249)} = 2.57$, $p > .05$). En *didáctica inclusiva* y en *educación inclusiva* sí hay diferencias significativas entre los grupos. Games-Howell mostró que el grupo con poca o ninguna experiencia informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era significativamente menor que el grupo con experiencia media ($d = 0.55$; 95% IC: 0.73, 0.38) y el grupo con mucha experiencia en investigación sobre diversidad ($d = 0.93$; 95% IC: 1.15, 0.71). Y a su vez mostró que el grupo con experiencia media informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era significativamente menor que en el grupo con mucha ($d = 0.43$; 95% IC: 0.69, 0.16). En el total de la escala *educación inclusiva*, el grupo con poca o ninguna experiencia puntuaba significativamente menos que el grupo con experiencia media ($d = 0.39$; 95% IC: 0.56, 0.21) y el grupo con mucha experiencia en investigación en diversidad ($d = 0.55$; 95% IC: 0.77, 0.34).

4.1.5.4 La educación inclusiva del profesorado universitario según el tamaño de la Universidad

Las universidades se dividieron en tres grupos según su tamaño: universidades pequeñas con menos de mil profesores, medianas con un número de profesores entre 1,000 y 1,999 ambos incluidos, y grandes con más de 1,999 profesores (ver Tabla 7). La

pertenencia del profesorado según el tamaño de la universidad se analizó en relación con las distintas dimensiones y la total de *educación inclusiva* del profesorado.

Tabla 7. Educación inclusiva según el tamaño de Universidad

Factor	< 1.000 Pequeña N = 100 M (DT)	1.000-1.999 Mediana N = 600 M (DT)	≥ 2.000 Grande N = 547 M (DT)	F
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.56 (3.49)	38.64 (2.72)	38.29 (3.93)	1.16
Didáctica Inclusiva	47.16 (8.16)	45.61 (8.90)	44.89 (9.24)	2.81*
Organización de Centro para la Inclusión	30.87 (7.66)	30.82 (7.77)	29.71 (8.55)	2.17
Total en Educación Inclusiva	126.72 (15.72)	124.69 (16.72)	122.26 (18.96)	3.39*

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza homogénea ($p > .05$) en todas las dimensiones.

Se identificaban diferencias significativas en las comparaciones de la media en *didáctica inclusiva* y la *educación inclusiva*. Aunque la prueba Bonferroni no mostró diferencias significativas entre los grupos, la d de Cohen sí identificó diferencias significativas entre la *didáctica inclusiva* de los profesores de universidades pequeñas y grandes ($d = 0.25$, 95% IC: 0.04, 0.46). Con un tamaño del efecto significativo en educación inclusiva entre las universidades de tamaño pequeño y grande ($d = 0.24$, 95% IC: 0.03, 0.46), y mediano y grande ($d = 0.14$, 95% IC: 0.02, 0.25).

4.1.5.5 La educación inclusiva del profesorado universitario según macro-área de conocimiento

La variable área de conocimiento se agrupó en siete macro-áreas (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, e Ingeniería y Arquitectura). Ciencias de la Educación engloba todas las áreas impartidas en las Facultades de Ciencias de la Educación, como ya se ha dicho por su vinculación al objeto de estudio; Ciencias de la Salud engloba todas aquellas áreas relacionadas con la salud humana o animal; Ciencias Experimentales engloban todas aquellas áreas de conocimiento científico natural-matemático; Ciencias Humanas engloba aquellas áreas de conocimiento relacionadas con las expresiones humanistas, como Bellas Artes, Filologías, Filosofía, Historia, etc.; Ciencias Jurídicas engloba a todas las áreas jurídico-económicas; Ciencias Sociales agrupa las áreas relacionadas con el trabajo social en todas sus ramas; e Ingeniería y Arquitectura todas aquellas áreas de conocimiento relacionado con estructuras físicas.

Las pruebas de ANOVA mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las macro-áreas en las dimensiones *didáctica inclusiva* y *organización de centro para la inclusión*, y la puntuación total en *educación inclusiva* (ver Tabla 8).

Tabla 8. Educación inclusiva y sus dimensiones según el marco-área de conocimiento

Factor	Ciencias Educación N = 199 M (DT)	Ciencias Sociales N = 84 M (DT)	Ciencias Humanas N = 160 M (DT)	Ciencias Experimentales N = 132 M (DT)	Ingeniería y Arquitectura N = 260 M (DT)	Ciencias Salud N = 173 M (DT)	Ciencias Jurídicas N = 190 M (DT)	Otras N = 52 M (DT)	F
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.83 (2.81)	38.83 (1.87)	38.73 (2.09)	38.21 (3.67)	38.55 (2.04)	38.56 (3.74)	37.92 (5.16)	38.60 (2.18)	0.94
Didáctica Inclusiva	49.18 (8.17)	47.86 (6.70)	47.41 (8.02)	43.95 (9.53)	42.87 (8.61)	45.17 (9.30)	43.60 (9.41)	45.94 (8.68)	10.02**
Organización de Centro para la Inclusión	31.80 (8.11)	32.38 (7.48)	31.33 (8.57)	29.40 (8.35)	29.00 (7.76)	29.98 (8.60)	30.34 (7.53)	29.38 (7.84)	3.79**
Total en Educación Inclusiva	129.68 (16.43)	129.12 (13.81)	126.33 (15.99)	121.42 (18.60)	119.74 (16.56)	123.71 (19.00)	121.27 (18.37)	123.25 (17.38)	6.70**

** $p < .01$, * $p < .05$

Nota: La prueba de Levene mostró varianza heterogénea ($p < .05$) para todas las dimensiones menos para la Actitud hacia la Inclusión.

Siguiendo los resultados de la prueba post-hoc de Games-Howell se identificaron diferencias significativas en *didáctica inclusiva*. Concretamente el grupo que trabaja en Ciencias de la Educación informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era mayor que los grupos que trabajan en Ciencias Experimentales ($d = 0.60$; 95% IC: 0.37, 0.82), en Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.75$; 95% IC: 0.56, 0.94), en Ciencias de la Salud ($d = 0.46$; 95% IC: 0.25, 0.67) y Ciencias Jurídicas ($d = 0.63$; 95% IC: 0.43, 0.84). Por su parte, el grupo que trabaja en Ciencias Sociales informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era mayor que en los grupos que trabajan en Ciencias Experimentales ($d = 0.46$; 95% IC: 0.18, 0.73), en Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.60$; 95% IC: 0.36, 0.86) y en Ciencias Jurídicas ($d = 0.49$; 95% IC: 0.23, 0.75). Y la misma prueba de Bonferroni también mostró que el grupo que trabaja en Ciencias Humanas informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era mayor que los grupos que trabajan en Ciencias Experimentales ($d = 0.40$; 95% IC: 0.16, 0.63), en Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.54$; 95% IC: 0.34, 0.74) y en Ciencias Jurídicas ($d = 0.43$; 95% IC: 0.22, 0.65).

En la dimensión de *actitudes hacia la educación inclusiva* la prueba de Games-Howell no mostró diferencias significativas para ningún grupo. Si bien en *organización de centro para la inclusión* la prueba de Bonferroni mostró los grupos que tenían

diferencias significativas en la dimensión. El grupo que trabaja en Ingenierías y Arquitectura informó que su nivel de *organización de centro para la inclusión* era menor que los grupos que trabajan en Ciencias de la Educación ($d = 0.35$; 95% IC: 0.17, 0.54) y Ciencias Sociales ($d = 0.44$; 95% IC: 0.19, 0.69).

Finalmente, en *educación inclusiva* la prueba de Games-Howell mostró que el grupo de Ciencias de la Educación reportaba un nivel mayor que los grupos de Ciencias Experimentales ($d = 0.48$; 95% IC: 0.25, 0.70), de Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.60$; 95% IC: 0.41, 0.79), de Ciencias de la Salud ($d = 0.34$; 95% IC: 0.13, 0.54) y de Ciencias Jurídicas ($d = 0.48$; 95% IC: 0.28, 0.68). Esta prueba post-hoc también destacó que el grupo que trabaja en Ciencias Sociales informó que su nivel en el total de la escala *educación inclusiva* era significativamente mayor que los grupos que trabajan en Ciencias Experimentales ($d = 0.46$; 95% IC: 0.18, 0.73), en Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.59$; 95% IC: 0.34, 0.84) y en Ciencias Jurídicas ($d = 0.46$; 95% IC: 0.20, 0.72).

Esta prueba, mostró también que el grupo que trabaja en Ciencias Humanas informó que su nivel en *educación inclusiva* era significativamente mayor que el grupo que trabaja en Ingenierías y Arquitectura ($d = 0.40$; 95% IC: 0.20, 0.60).

Los resultados mostraron un ranking de educación inclusiva, en función del campo de conocimiento del centro de trabajo donde el profesorado universitario desarrolla su trabajo (ver Tabla 9).

Tabla 9. Ranking de educación inclusiva del profesorado universitario según el campo de conocimiento.

Campo de conocimiento	Educación Inclusiva <i>M (DT)</i>
Ciencias de la Educación (<i>N</i> = 199)	129.68 (16.43)
Ciencias Sociales (<i>N</i> = 84)	129.12 (13.81)
Ciencias de la Humanidad (<i>N</i> = 160)	126.33 (15.99)
Ciencias Salud (<i>N</i> = 173)	123.71 (19.00)
Ciencias Experimentales (<i>N</i> = 132)	121.42 (18.60)
Ciencias Jurídicas (<i>N</i> = 190)	121.27 (18.37)
Ingeniería y Arquitectura (<i>N</i> = 260)	119.74 (16.56)
Otras (<i>N</i> = 52)	123.25 (17.38)

4.1.6 Discusión

El profesorado universitario debe estar capacitado para realizar su labor ante cualquier conjunto de estudiantes que tenga en el aula (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Llorent-Bedmar y Llorent, 2012a). Como se recoge en la introducción, aún no se han aportado datos que faciliten conocer el desarrollo de la educación inclusiva en la Universidad. Sería relevante y novedoso realizar contribuciones sobre la realidad de la educación inclusiva en el sistema educativo, identificando hasta qué punto el profesorado está preparado y qué factores son claves para la implantación de la Educación Inclusiva. Por esta razón, esta investigación ha querido ofrecer una descripción del perfil del profesorado en Educación Inclusiva. Este estudio ha analizado el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario atendiendo a las dimensiones actitudes hacia la educación inclusiva, didáctica inclusiva y organización de centro para la inclusión y el total en educación inclusiva, en función de ciertas variables sociométricas que requerían de un estudio exhaustivo.

Los resultados de este estudio muestran que el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario, medido a través de la media de cada factor o dimensión, es bastante alto. Este es un dato alentador, pues parece que el profesorado tiene el nivel de competencias que podría permitir la formación de ciudadanos más inclusivos. No obstante, aún siendo alto, su nivel probablemente pueda mejorarse para llegar a ser muy alto. Analizando las diferentes relaciones con las variables sociolaborales podremos extraer conclusiones e implicaciones para la mejora de la educación inclusiva en las universidades.

Hay diferencias de género en dos de las tres dimensiones de la escala, donde las mujeres obtienen una mayor puntuación que los hombres en didáctica inclusiva y organización de centro para la inclusión. No hallando diferencias significativas en la dimensión actitudes hacia la educación inclusiva, lo que corrobora estudios previos (Clavijo et al., 2016; Moreno, Rodríguez, Saldaña, y Aguilera, 2006; Suriá, 2012). Según los datos obtenidos en la escala total de educación inclusiva, las mujeres son significativamente más inclusivas que los hombres, lo que concuerda con estudios anteriores (Novo-Corti, Muñoz-Cantero, y Calvo-Babío, 2015). Parece ser que hay una diferenciación entre mujeres y hombres, que puede verse reducida o eliminada con una mayor formación como apuntan Llorent y Álamo (2016). Podría ser que la diferente

educación recibida por la mujer, como parte del contexto sociocultural (Llorent-Bedmar y Llorent, 2012b), haya facilitado una mayor sensibilización en esta temática, respecto a los hombres. Y si realmente se quiere una igualdad respecto al sexo habría que mejorar la formación, especialmente en los hombres, para neutralizar posibles carencias y sobre todo mejorar la educación inclusiva en su conjunto.

Con respecto a la edad, los mayores de 47 años presentan un nivel más alto que las personas más jóvenes en la dimensión organización de centro para la inclusión. Según los datos parece que la edad predispone a facilitar una organización del centro para la inclusión. Lo que está en consonancia con estudios similares con estudiantes universitarios que señalan que a mayor edad se desarrollan actitudes más positivas hacia la diversidad (Llorent y Álamo, 2019). Este estudio no encuentra diferencias significativas en el resto de las dimensiones, en este sentido, la educación inclusiva podría estar más asociada a la formación, que a la edad en sí.

Vivir con minorías parece no suponer un cambio sustancial en la educación inclusiva del profesorado. El hecho de que el número de sujetos que convivían con minorías es muy bajo, impedía hacer análisis intergrupales de forma pormenorizada del tipo de minoría. Si bien, vivir con personas pertenecientes a una minoría en la dimensión organización de centro para la inclusión, estaba más valorada por los profesores del grupo que no convive con una minoría, contradiciendo investigaciones afines (Dias, 2017; Moreno et al., 2006). Realmente esto supone un resultado inesperado que debería ser estudiado en investigaciones venideras. Podría deberse a que la propia experiencia personal hiciera posible una mejor visión sobre las carencias en la organización del centro de trabajo.

Tras las características de índole personal, el estudio identifica diferencias en el nivel educativo sobre la temática. La formación debe ser el sustento para trabajar en contextos inclusivos, como así se extrae de esta investigación. Tener más formación en inclusión predispone a una mejor didáctica inclusiva, coincidiendo con estudios anteriores (Avramidis et al., 2000; Kim, 2011). Y resulta que tener formación, sea específica por vinculación con la docencia o investigación o bien general por interés no académico, implica mayor puntuación que no tener ninguna formación a la hora de poner en práctica didácticas inclusivas. Parece que la formación del profesorado universitario ayuda a una mejor organización de los centros donde realizan su labor docente, para que

sean más inclusivos, como señalan otros estudios (Durán y Giné, 2011). Así, en base a los datos en la escala total de educación inclusiva, se concluye que se es más inclusivo a mayor formación se tenga, lo que corrobora estudios anteriores (Avramidis et al., 2000). Los resultados animan a pensar que el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario aumentaría con la pertinente formación. Si la institución por excelencia, donde se forma a los especialistas y profesionales superiores de la sociedad, ofrece una formación basada en la educación inclusiva, se está generando un cambio social de magnitud considerable.

Además de indagar sobre la formación, se recabó información sobre la experiencia investigadora sobre diversidad. Estudios previos señalan que la experiencia en investigación sobre diversidad favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Echeita, 2013; Santos-Rego, Cernadas-Ríos, y Lorenzo-Moledo, 2014). Si bien, no se puede afirmar tal relación en esta investigación. Los datos sí señalan que a mayor experiencia en investigación sobre diversidad mejor didáctica inclusiva, dimensión que engloba las prácticas inclusivas en el aula, es decir, cuanto más se investiga sobre diversidad más prácticas inclusivas se pueden poner en marcha en el aula por parte del investigador. Sin embargo, tener mayor o menor experiencia en investigación sobre diversidad no favorece significativamente una organización de centro para la inclusión. Según los datos en la escala total de educación inclusiva, se puede concluir que, a mayor experiencia en investigación sobre diversidad, más inclusivo se reconoce el profesorado universitario.

El tamaño de la universidad está relacionado con que el profesorado sea más o menos inclusivo. Las universidades de tamaño grande tienen un profesorado con menor nivel de educación inclusiva que las universidades de tamaño mediano y pequeño. Y de hecho la didáctica inclusiva es más alta entre las universidades de tamaño pequeño que las de tamaño grande. Resulta muy interesante esta conclusión y sugiere seguir indagando sobre las características de las instituciones. Quizá la cohesión social y el número de estudiantes de la universidad podrían estar relacionados con el nivel de educación inclusiva del profesorado y sus prácticas en el aula.

Se observa que el profesorado tiene un nivel distinto de educación inclusiva según su centro de trabajo, paralelismo encontrado en estudios sobre estudiantes universitarios (Gómez e Infante, 2004). Los centros de trabajo (Facultades y Escuelas Superiores) más

inclusivos (Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales) están más vinculados a la formación y a la investigación de la Educación Inclusiva. Y aquellos profesores que trabajan en centros menos centrados en la inclusión (Ingeniería y Arquitectura) son algo más ajenos a este campo.

Evidentemente, el estudio tiene limitaciones por la dificultad del muestreo, si bien, el número de participantes aporta una gran solidez estadística al estudio. Sería interesante estudiar con detenimiento las diferencias del profesorado según el género y si hay otras variables implicadas. Otra limitación es que el cuestionario recoge datos del nivel autopercebido, para futuros estudios se deberían confirmar estos resultados usando heteroinformes, midiendo por ejemplo la percepción del alumnado, y buscando la triangulación de los resultados originados por distintos instrumentos.

Estas conclusiones tienen claras implicaciones en la formación del profesorado universitario y en la implantación de la educación inclusiva en el sistema educativo. Por un lado, se ha demostrado la clara relación entre la educación inclusiva con la formación del 800 profesorado, su investigación sobre diversidad y su centro de trabajo. Hay que insistir que las dimensiones más destacadas en estos casos son las relativas a las prácticas curriculares y organizativas (didáctica inclusiva y organización de centro para la inclusión), justamente aquellas que se quieren potenciar en el profesorado desde las instituciones universitarias, en particular, y las autoridades educativas, en general. Resulta evidente que una formación sustentada en el conocimiento científico del área de Didáctica y Organización Escolar mejoraría la práctica, la gestión y la coordinación educativas.

Por otro lado, las actitudes serían más positivas si se mejora la visión personal. Queda constatada la relación entre las actitudes y la sensibilización con las minorías, ya sea por experiencias previas o por convivencia en el domicilio. Por tanto, se podrían promover actitudes positivas hacia la diversidad y, por extensión, hacia la inclusión a partir del contacto con personas o grupos de otras minorías (Allport, 1954; Ruck, Park, Killen, y Crystal, 2011; Schmid, Hewstone, Tausch, Cairns, y Hughes, 2009), medida a considerar también en otros niveles educativos.

Como propuesta de mejora se plantea seguir ampliando este estudio a otras variables sociométricas con el fin de establecer un mapa general de la situación actual del

nivel de educación inclusiva que alcanza el profesorado universitario en España, incluyendo a todas las universidades. Discerniendo entre titularidad pública o privada. También sería necesario realizar estudios cuasi-experimentales donde se puedan estudiar diferentes características de la formación y su influencia en la educación inclusiva. Finalmente, si realmente se tiene la convicción política e institucional para desarrollar la educación inclusiva y crear universidades inclusivas, se debe aportar por profesores con un perfil inclusivo. Tendría que apostarse por acciones formativas para el profesorado, como por ejemplo incluir un curso específico para los docentes de cada universidad, que se deberían incluir como un requisito en las plazas de contratación. También se podrían regular su relevancia en las políticas de contrataciones y en la evaluación del desempeño del docente por parte de las universidades. En definitiva, aún queda mucho por hacer para definir adecuadamente la educación inclusiva y aumentar la fundamentación científica que apoyen medidas necesarias para hacerla realidad en las aulas universitarias.

4.1.7 Referencias bibliográficas

- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Alcaín, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 4-19.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 627-645.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713663717>. doi: 10.1080/713663717
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 151-161.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Erlbaum.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la Educación Inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7 (1), 3-22.
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educative. *Ensaio*, 25 (94), 7-25.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J., y Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do Research and Administrative Duties Affect University Professors’ Teaching? *Journal Applied Economics* 47 (45), 4868-4883. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2133898>
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-384.
- Hilt, L. T. (2015). Included as Excluded and Excluded as Included: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 165-182.
- INE (2016). Estadística de Personal de las Universidades. Curso 2015–2016. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9deae03-09cf-4f4c-b760-77fdfbb6cab/nota-epu-2015-2016.pdf>
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers’ attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377. doi: 10.1080/13603110903030097
- Llorent, V. J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *CADMO*, 24 (2), 91-101.
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 25 (99), 187–208.

- Llorent-Bedmar, V. y Llorent, V. J. (2012a). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 43-59.
- Llorent-Bedmar, V. y Llorent, V. J. (2012b). El papel de la mujer en el cristianismo y en el islam. Aspectos educativos. En J. L. Álvarez, y M. Á. Essomba (Coords.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 169-185). España: Graó.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2015). FACTOR 10. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html>.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (3 y 4), 201-223.
- Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom?: Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities, *Teaching and Teacher Education*, 54, 128-138. doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.004.
- Miskovic, M. y Curcic, S. (2016). Beyond Inclusion: Reconsidering Policies, Curriculum, and Pedagogy for Roma Students. *International Journal of Multicultural Education*, 18 (2), 1-14.
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), 5-25.
- Moriña, A., Cortés M. D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability and Society*, 29 (1), 44-57.
- Navas, L., Torregrosa, G. y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 159-171.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 3 (1), 155-171.
- Parra, A. M., Pasuy, L. J., Flórez, J. A. y Isaza, G. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla educativa*, 10 (2), 126-150.
- Reynaga, C. G., Hernández, I., Rico, J. N. y Treviño, D. (2013). Educación científica de niños con o sin discapacidad visual por medio de representaciones táctiles-auditivas y actividades multisensoriales. *Enseñanza de las Ciencias (Número extra)*, 2997-3001.
- Ruck M. D., Park, H., Killen M. y Crystal, D. S. (2011). Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and

adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 40 (6), 633-643. doi: 10.1007/s10964-010-9600-z

Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la Universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131. doi: 10.18172/con.2752

Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. y Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.

Schmid, K., Hewstone, M., Tausch, N., Cairns, E. y Hughes, J. (2009). Antecedents and consequences of social identity complexity: Intergroup contact, distinctiveness threat, and outgroup attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35 (8), 1085-1098. doi: 10.1177/0146167209337037

Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.

Taylor, R.W. y Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion, *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-32. doi.org/10.5539/hes.v2n3p16

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Versión en castellano: Repensar la educación: ¿Hacia un bien común universal? París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

ESTUDIO 2

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millan, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23 (1), 297-318. Doi: 10.5944/educXX1.23687

4.2 Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España

4.2.1 Resumen

Estudios científicos muestran que las competencias socioemocionales en los docentes se relacionan con el éxito educativo del alumnado. Tanto la UNESCO como la OCDE señalan que para que se dé una formación integral deben desarrollarse tanto áreas académicas como sociales y emocionales. Hay iniciativas políticas para incluir las competencias socioemocionales en el currículum universitario, pues el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias en educación superior podrían generar futuros profesionales más capacitados, lo que tendría un impacto positivo en la sociedad. No obstante, se sabe muy poco sobre el nivel de estas competencias en el profesorado de las diferentes ramas del conocimiento. El presente estudio tiene como objetivo describir el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado universitario, mediante encuesta donde han participado 1252 profesores de 49 universidades de España. Los resultados mostraron que el profesorado se percibe con un nivel elevado en las competencias socioemocionales, si bien sigue habiendo posibilidad de mejorarlas. Los resultados de este estudio muestran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en las *competencias socioemocionales* y sus factores *autoconocimiento* y *conciencia social* y *prosocialidad*, pero no en *toma de decisiones responsable*. También se hallan diferencias significativas según el macro área de conocimiento, donde el profesorado de Ciencias de la Salud señala mayores puntuaciones que el resto. A raíz de esta investigación se recomienda llevar a cabo acciones formativas para promover las competencias socioemocionales en la universidad, comenzando por su valoración en la evaluación en todo el profesorado universitario.

Palabras clave: Competencias emocionales; competencias sociales; Universidad; profesor universitario.

4.2.2 Abstract

Scientific studies show that socio-emotional competencies in teachers are related to the educational success of students. Both the UNESCO and the OECD point out that comprehensive education requires the developmental of both academic and socio-affective competencies must be developed. There are political initiatives to implement socio-emotional competencies in the university curriculum, and these competences in higher education would help to generate future professionals more emotionally capable, which would have a positive impact on society. Very little is known about the level of these competences in the teaching staff of the different branches of knowledge in the universities. The objective of this study is to describe the level of social-emotional competences of university teaching staff. This survey study was filled in by 1,252 professors from 49 universities in Spain. The results showed that the professors self-report a high level of these competences, although there is still the possibility of improving them. The results of this study show that women score higher than men in socio-emotional competencies and in its factors self-awareness and social awareness and prosociality, but not in decision-making. There are also significant differences according to the macro area of knowledge, where academics in Health Sciences indicate higher scores. It is recommended to carry out training actions to promote socio-emotional skills in the university, starting with its promotion in all the university teaching staff.

Key words: Emotional competences; social competences; University; professors.

4.2.3 Introducción

Desde finales del siglo XX los docentes han ido tomando conciencia de la importancia de la promoción del desarrollo integral del alumnado, incluyendo las competencias académicas y las competencias socioemocionales (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Esto coincide con la línea marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que señala que las enseñanzas deben adaptarse para facilitar la adquisición de competencias socioemocionales por parte de los estudiantes, facilitar la movilidad y el aprendizaje continuo (MECD, 2003; Martínez, 2005; Valcárcel, 2005). De esta forma, se pretende dar respuesta a las demandas socio-profesionales que requieren de un nivel alto en las competencias socioemocionales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Las competencias socioemocionales se han estudiado desde distintas perspectivas desde que Mayer y Salovey (1997) propusieron el concepto de inteligencia emocional y diseñaran el instrumento para identificarlo y medirlo. Estos autores definieron, por un lado, la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, utilizar, expresar y regular las emociones, basándose en el paradigma cognitivo de la educación, atendiendo exclusivamente a las habilidades de procesamiento de la información emocional. Por otro lado, la competencia emocional ha sido definida como habilidades y conocimientos emocionales con fines sociales de acuerdo al contexto social (Saarni, 1997, 1999).

Autores como García (2003) definen las competencias socioemocionales como un conjunto de habilidades sociales y emocionales para lograr un objetivo tanto en el ámbito personal como profesional. Para los autores Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p.3) son *“la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”*. Así, se entiende que las competencias socioemocionales son conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales, puestos en práctica en la vida real de las personas (López-Goñi y Goñi, 2012). Las competencias socioemocionales suponen concepto más amplio que la inteligencia emocional, ya que derivan de las investigaciones sobre habilidades sociales, teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, psicología positiva, autoestima, entre otros. En esta línea, algunos autores proponen un conjunto de competencias que incluyen el autoconocimiento, el

autocontrol, la conciencia social y prosocialidad, y la toma de decisiones responsable (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2017).

Las competencias socioemocionales juegan un papel importante en el desarrollo de las actividades profesionales de calidad (Repetto y Peña, 2010). En esta línea, se sugiere que un alto nivel en competencias socioemocionales es fundamental como herramienta catalizadora de los rápidos cambios sociales (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). Las competencias socioemocionales son importantes tanto en el ámbito académico (González y Wagenaar, 2003), como en el profesional (McClelland, 1999), pudiendo ser un predictor del vínculo entre las necesidades de las organizaciones, el rendimiento y el éxito profesional.

Además de estas competencias, la importancia del desarrollo de las emociones en educación ha sido estudiada por numerosos autores. Así, encontramos estudios que señalan que altos niveles de inteligencia emocional en los estudiantes se relacionan con mejores calificaciones y mayor control de las emociones (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Trentacosta y Izard (2007) demostraron que las competencias socioemocionales del alumnado de escuelas infantiles predicen su rendimiento académico en la infancia. Si bien Ferragut y Fierro (2012) hallaron correlaciones significativas y positivas entre bienestar e inteligencia emocional, y entre rendimiento académico y bienestar, pero no entre inteligencia emocional y rendimiento académico en preadolescentes.

Otra serie de estudios muestra la relación entre las competencias socioemocionales en los docentes y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como así señalaron Garrido y Gaeta (2016) sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales docentes y su relación con cierto grado de éxito. Alexis-Byd (1998) demostró que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad docente puede afectar negativamente a la vida emocional del docente. Por ello, este autor sugería la necesidad de desarrollar programas para la formación de los docentes en el manejo de las emociones en su actividad profesional. A su vez el profesorado aún no posee la formación necesaria para incluir la educación emocional en la práctica docente (Hué, 2007). Así lo corroboran algunos estudios que señalan que el profesorado de Educación Secundaria tiene poca formación en competencias socioemocionales y languidece de formación permanente en competencias

socioemocionales (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014). Por otro lado, antes de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones conviene formar al profesorado que va a impartirlo (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). En esta línea, sería oportuna una formación inicial de los futuros docentes en las Facultades de Ciencias de la Educación y una formación posterior de carácter permanente en competencias socioemocionales (Palomera et al., 2008). Un alto nivel de competencias socioemocionales en el profesorado es necesario para establecer un ambiente de clase que garantice la implementación con éxito de programas de desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula (Jenning y Greenberg, 2009).

Los docentes son agentes importantes a la hora de promover las competencias socioemocionales en el alumnado. Durlak et al. (2011) señalan que los programas de aprendizaje socioemocional implementados por docentes son más efectivos que aquellos implementados por personal no académico. Dado que el nivel de competencias socioemocionales en el profesorado se relaciona con un nivel alto en estas competencias en el alumnado (Sutton y Wheatly, 2003), es importante describir y promover estas competencias en el profesorado. A pesar de su importancia, todavía se sabe muy poco sobre este tema (Boyatzis, 2008) y menos aún en el profesorado universitario. El interés por el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación superior queda patente en el Espacio Europeo de Educación Superior, donde se realizan propuestas concretas (González y Wagenaar, 2003) para el desarrollo de programas educativos basados en competencias entre las que destacan las socioemocionales. Numerosas universidades fuera de Europa implantan en sus currículos dichas competencias, como la Harvard Business School de la Universidad de Harvard, en EEUU (Cantero, Miñano y Gilar, 2008), la Griffith University, en Queensland, o la University of South Australia (Nunan, George y McCausland, 2000). Por ello, parece necesario describir el nivel de competencias socioemocionales en el profesorado universitario debido a su importante papel como formadores de futuros profesionales de la sociedad.

Los estudios anteriores sugieren una serie de variables a tener en cuenta para la descripción de las competencias socioemocionales en el profesorado. Con respecto al género, diversos estudios muestran que el nivel en estas competencias es mayor en mujeres. Molero, Ortega y Moreno (2010) encontraron diferencias significativas en las subescalas percepción o atención a los sentimientos y regulación o reparación de las

emociones mayor en las mujeres de una muestra de estudiantes universitarios. Por su parte, Zych et al. (2017) señalan que las adolescentes mostraban mayores niveles que los adolescentes varones en conciencia social y prosocialidad y en la puntuación total de competencias socioemocionales. Aunque por otro lado también hallaron que los adolescentes varones presentaban mayor nivel que las mujeres en autoconocimiento y motivación. Con respecto a la edad, los hallazgos son contradictorios. Algunos estudios encuentran que, a mayor edad, mayor regulación emocional (Márquez-González, Izal, Montorio y Losada, 2008), mientras otros señalan lo contrario (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011).

Se requiere de formación para afrontar los problemas derivados de la actividad docente en entornos inclusivos, a partir de un buen nivel de competencias socioemocionales (Echeverría, 2005). La educación inclusiva implica considerar y responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, garantizando el éxito de todos (Llorent, López y Gavilán, 2012). Para ello, se requiere de un buen manejo de relaciones interpersonales, sensibilidad hacia las emociones del otro y capacidad de gestión emocional (Vaello, 2009). En este sentido, resulta interesante describir el nivel en competencias socioemocionales teniendo en cuenta si el profesorado universitario tiene formación y/o desarrolla sus líneas de investigación en relación con la educación inclusiva.

Además de la formación, el perfil investigador del docente universitario es una parte de sus competencias que lo define como profesional. Autores como Pirela y Prieto (2006) establecen la relación entre el nivel de competencias necesarias para la investigación con la producción intelectual. Por su parte, la investigación de García-Gallego, Georgantzis, Martin-Montaner y Perez-Amaral (2015) establece que los mejores docentes son aquellos que más investigan. En este sentido, habría que desarrollar una línea de investigación para determinar si aquel profesorado universitario que más investigue sobre diversidad desarrolla más competencias socioemocionales, y se convierte así en más inclusivo. Sería interesante establecer si estarían más preparados para formar a ciudadanos más prosociales (Durlak et al., 2011; Heckman y Kautz 2012; Levin 2012).

También otras variables pueden tenerse en cuenta a la hora de describir el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario. Algunos estudios muestran

que convivir con minorías puede suponer un cambio en las actitudes de las personas (Navas, Torregrosa y Mula, 2004; Suriá, Bueno y Rosser, 2011), al igual que el hecho de haber realizado estancias en el extranjero (Hall, 2007). Por ello, resulta interesante comprobar si el convivir con minorías o haber realizado estancias en el extranjero por parte del profesorado universitario se relaciona con su nivel de competencias socioemocionales.

Por otro lado, estudios como el de Castejón, Cantero y Pérez (2008) tratan de determinar el perfil de competencias socioemocionales según el ámbito científico con una muestra de estudiantes universitarios de distintos ámbitos, y en relación a las variables: atención emocional; claridad emocional; control emocional; intrapersonal; interpersonal; manejo estrés; adaptabilidad emocional; estado de ánimo y total de inteligencia emocional. Hallaron que los estudiantes de ciencias jurídicas muestran niveles más altos en todas las variables estudiadas a excepción del manejo del estrés. Los estudiantes de ciencias de la salud, por el contrario, muestran niveles más bajos en todas las variables excepto en manejo del estrés. Los estudiantes de ciencias y tecnología mostraron un nivel bajo de atención emocional en relación con el resto de los ámbitos de estudio.

Así, resulta interesante discernir entre los diferentes campos de conocimiento donde el profesorado universitario desarrolla su labor docente, para poder analizar las diferencias en diferentes componentes de las competencias socioemocionales. Esto ayudaría a proponer programas docentes que desarrollen dichas competencias, poco o nada presentes en los programas universitarios (Echeverría, 2002), y a eliminar la resistencia a incorporarlas al propio currículum académico de los docentes universitarios, lo que según los autores Corominas, Tesauro, Capell, Teixido, Pèlach y Cortada (2006) se puede atribuir a posibles carencias en la formación docente.

Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo principal determinar el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario. Estas competencias se describirán en su conjunto y también teniendo en cuenta diferentes características sociolaborales tales como el género, la edad, su formación en educación inclusiva, su experiencia en investigación sobre diversidad, el hecho de convivir con minorías, las estancias en el extranjero en su labor docente y el área de conocimiento donde ejerce la docencia.

4.2.4 Método

4.2.4.1 Participantes

La muestra total es de 1252 profesores de universidad de una población de 118.094 profesores (INE, 2016), pertenecientes a 49 universidades españolas de las cuales el 14,29% (7) son de titularidad privada. De la muestra el 50.6% son hombres (634) y el 49.4% mujeres (618), con una edad media de 47 años (DT = 10.04). El 45.4% de la muestra (568) tiene alguna formación en Educación Inclusiva frente a un 54.6% (684) que no tiene ninguna. El 18.7% (234) cuenta con experiencia en investigación sobre diversidad, mientras que un 81.3% (1018) no tiene ninguna. Sólo el 8.7% (109) cuenta con alguna experiencia con minorías frente a la mayoría, el 91.1% (1141) que no tiene ninguna, existiendo un 0.2% (2) que no responde. Del total de la muestra, un 69.4% (869) tienen estancias en el extranjero superiores a 10 días, frente al 29.6% (370) que no han tenido ninguna, con un 1% (13) de sujetos que no responde. La muestra se agrupa por macro-áreas donde ejerce la docencia con 20.8% (260) en Ingenierías o Arquitectura, 15.9% (199) en Ciencias Educación, 15.2% (190) en Ciencias Jurídicas, 13.8% (173) en Ciencias de la Salud, 12.8% (160) en Humanidades, 10.6% (132) en Ciencias Experimentales, 6.7% (84) en Ciencias Sociales y un 4.2% (52) que no especifica su macro-área de trabajo.

4.2.4.2 Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2016/2017. Se contactó con los Vicerrectores con competencias en formación del profesorado de todas las universidades españolas. Se les solicitó la difusión entre el profesorado universitario de un texto que incluía la descripción del instrumento y un enlace a un cuestionario online. Se explicó de forma detallada el objetivo de la investigación, las características del cuestionario, garantizando que los datos obtenidos serían trabajados según la ley de protección de datos, sólo con fines científicos y el compromiso ético del equipo de investigación. El enlace dirigía a un cuestionario que se respondía en aproximadamente 15 minutos. Se trata de un estudio descriptivo transversal *ex post facto*, realizado con un cuestionario respondido por una muestra incidental.

4.2.4.3 Instrumento

El instrumento está formado por dos partes. La primera parte del cuestionario recoge información relativa al género, la edad, la universidad donde desarrolla su labor docente, los años de experiencia, el nivel de formación en Educación Inclusiva, la experiencia en investigación sobre diversidad, y su convivencia con algún tipo de minoría, si ha tenido estancias en el extranjero superior a 10 días y el área de conocimiento donde ejerce la docencia.

En una segunda parte, se ha utilizado la escala competencias socioemocionales, creada y validada por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent (2018) para medir las competencias socioemocionales, y consta de 16 ítems con escala de Likert de 1 y 5.

En este estudio, como en el estudio original, los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio mostraron para este estudio cuatro factores: *autoconocimiento* ($\alpha = .82$), *autocontrol* ($\alpha = .91$), *conciencia social y prosocialidad* ($\alpha = .82$) y *toma de decisiones responsable* ($\alpha = .82$), y un valor total de *competencias socioemocionales* ($\alpha = .89$). El análisis factorial confirmatorio mostró que esta estructura factorial tiene unos excelentes índices de ajuste ($SB \chi^2 = 4142.159$; $gl = 120$; $p < .01$; $NFI = .91$; $NNFI = .92$; $CFI = .93$; $RMSEA = .05$, 90% $CI = .04 - .05$) lo que coincide con los datos del estudio de validación de Zych et al. (2018).

4.2.4.4 Análisis de datos

Los cálculos de fiabilidad se realizaron con el software FACTOR y los análisis factoriales confirmatorios para determinar si la estructura de factores es adecuada para los datos con el software EQS 6.2. Para el resto de cálculos estadísticos de relación entre variables se utilizó el software SPSS v20.

Para estudiar posibles diferencias entre grupos se utilizó el ANOVA y la prueba *t* de Student, en caso de dos grupos. Se calculó el tamaño del efecto, así como los intervalos de confianza (*IC*) del 95%, con el estadístico *d* de Cohen, con la calculadora *Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator*.

4.2.5 Resultados

4.2.5.1 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según el género y la edad

Se ha valorado el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario a través de la media de cada factor (ver Tabla 1).

Tabla 1. Puntuación en competencias socioemocionales obtenida según las medias y número de ítems en las dimensiones de estudio

	<i>Media (DT)</i>	<i>Puntuación ponderada sobre 5</i>
Autoconocimiento	17.28 (2.69)	4.32
Autocontrol	13.18 (1.97)	4.40
Conciencia social y prosocialidad	25.44 (3.26)	4.24
Toma de decisiones responsable	12.77 (2.19)	4.25
Total Competencias Socioemocionales	68.66 (8.21)	4.29

Como se puede observar el valor de la media total para cada factor dividido entre el número de ítems se encuentra cerca del valor 4 según la escala de Likert.

La Tabla 2 muestra que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el total de las *competencias socioemocionales, autoconocimiento y conciencia social y prosocialidad*, pero no en *toma de decisiones responsable*.

Tabla 2. Competencias Socioemocionales del profesorado universitario según el género

	Hombres <i>N = 634</i> <i>M (DT)</i>	Mujeres <i>N = 618</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> ₁₂₅₀	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>IC (95%)</i>
Autoconocimiento	16.94 (2.80)	17.63 (2.52)	4.56**	.000	.26	.15-.37
Autocontrol	13.17 (1.94)	13.18 (1.99)	.11	.910	.005	.11-.16
Conciencia social y prosocialidad	25.04 (3.26)	25.84 (3.21)	4.40**	.000	.25	.14-.36
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.17)	12.72 (2.20)	.73	.464	.04	.07-.15
Total Competencias Socioemocionales	67.96 (8.15)	69.38 (8.21)	3.06**	.002	.17	.06-.28

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

La variable edad se organizó en dos grupos divididos por la media: Menores o igual a 47, y mayores de 47 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Competencias Socioemocionales del profesorado universitario según la edad

	≤ 47 <i>N = 596</i> <i>M (DT)</i>	> 47 <i>N = 656</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> ₍₁₂₄₆₎	<i>P</i>	<i>d</i>	<i>IC (95%)</i>
Autoconocimiento	17.38 (2.68)	17.19 (2.70)	1.27	.203	.07	-.04-.18
Autocontrol	13.07 (2.02)	13.28 (1.90)	-1.86	.063	-.11	-.22-.00
Conciencia social y prosocialidad	25.59 (3.21)	25.29 (3.31)	1.61	.108	.09	-.02-.20
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.20)	12.74 (2.17)	.57	.567	.03	-.08-.14
Total Competencias Socioemocionales	68.86 (8.15)	68.50 (8.29)	.76	.445	.04	-.07-.15

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.5.2 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según la formación en educación inclusiva

Para la variable formación en educación inclusiva, el cuestionario preguntaba si se tenía “ninguna formación”, “formación general” o “formación específica”. Los análisis no hallaron diferencias significativas entre formación general o específica, por lo que se buscaron diferencias entre tener formación o no tenerla, no existiendo diferencias significativas para los grupos en ninguna de las dimensiones (ver Tabla 4).

Tabla 4. Competencias socioemocionales del profesorado universitario según formación en Educación Inclusiva

	Con formación N = 568 M (DT)	Sin formación N = 684 M (DT)	$t_{(1250)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.36 (2.69)	17.21 (2.69)	.93	.351	.06	-.05-.17
Autocontrol	13.24 (2.04)	13.12 (1.90)	1.03	.302	.06	-.05-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.63 (3.39)	25.28 (3.15)	1.90	.057	.10	-.00-.22
Toma de decisiones responsable	12.81 (2.21)	12.73 (2.17)	.68	.500	.04	-.07-.15
Total Competencias Socioemocionales	69.04 (8.69)	68.35 (7.78)	1.49	.137	.08	-.03-.19

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.5.3 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según su experiencia en investigación sobre diversidad

Los análisis realizados con la variable experiencia en investigación, a través de las comparaciones de las medias, t de Student y tamaño del efecto con d de Cohen, no muestran diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las dimensiones (ver Tabla 5).

Tabla 5. Competencias socioemocionales del profesorado universitario según experiencia en investigación sobre diversidad

	Con experiencia N = 234 M (DT)	Sin experiencia N = 1018 M (DT)	$t_{(1250)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.37 (2.72)	17.26 (2.68)	.58	.561	.04	-.10-.18
Autocontrol	13.23 (1.96)	13.17 (1.97)	.43	.666	.03	-.11-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.50 (3.51)	25.42 (3.20)	.31	.757	.02	-.12-.17
Toma de decisiones responsable	12.74 (2.27)	12.78 (2.17)	.25	.801	-.02	-.16-.12
Total Competencias Socioemocionales	68.83 (8.79)	68.62 (8.07)	.35	.727	.03	-.12-.17

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.5.4 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según la experiencia personal con minorías

Las personas con mayor experiencia con minorías informan de una menor competencia para la *toma de decisiones* percibida en comparación con personas sin experiencia con minorías (ver Tabla 6).

Tabla 6. Competencias socioemocionales del profesorado universitario según experiencia con minorías

	Con experiencia N = 109 M (DT)	Sin experiencia N = 1141 M (DT)	$t_{(1248)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.45 (2.61)	17.26 (2.70)	.69	.493	.07	-.13-.27
Autocontrol	13.12 (2.02)	13.18 (1.96)	.32	.746	-.03	-.23-.17
Conciencia social y prosocialidad	25.14 (3.42)	25.46 (3.25)	1.00	.318	-.10	-.29-.10
Toma de decisiones responsable	12.29 (2.47)	12.82 (2.15)	2.39*	.017	-.24	-.44-.05
Total Competencias Socioemocionales	68.00 (8.85)	68.73 (8.15)	.88	.377	-.09	-.29-.11

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.5.5 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según las estancias en el extranjero

El profesorado que ha realizado estancias en el extranjero informa sobre un mayor *autocontrol* en comparación con el profesorado sin estancias (ver Tabla 7).

Tabla 7. Competencias Socioemocionales y sus dimensiones según estancias en el extranjero superiores a 10 días

	Con estancias N = 869 M (DT)	Sin estancias N = 370 M (DT)	$t_{(1237)}$	p	d	IC (95%)
Autoconocimiento	17.25 (2.75)	17.36 (2.50)	.62	.538	-.04	-.16-.08
Autocontrol	13.24 (1.97)	13.00 (1.94)	1.98*	.048	.12	.00-.24
Conciencia social y prosocialidad	25.35 (3.36)	25.65 (3.01)	1.48	.138	-.09	-.21-.03
Toma de decisiones responsable	12.74 (2.20)	12.83 (2.16)	.71	.475	-.04	-.16-.08
Total Competencias Socioemocionales	68.58 (8.42)	68.84 (7.73)	.51	.612	-.03	-.15-.09

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.5.6 Las competencias socioemocionales del profesorado universitario según el macro-área de conocimiento

Según el centro de trabajo, se crearon siete macro-áreas o ámbitos de conocimiento (Ciencias Experimentales, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación). La

prueba de Levene mostró varianza heterogénea ($p < .05$) en todas las dimensiones y por ello se utilizó la ANOVA de Welch (ver Tabla 8).

Tabla 8. Competencias socioemocionales y sus dimensiones según el marco-área de conocimiento

	Ciencias Educación <i>N</i> = 199	Ciencias Sociales <i>N</i> = 84	Humanidades <i>N</i> = 160	Ciencias Experimentales <i>N</i> = 132	Ingeniería y Arquitect. <i>N</i> = 260	Ciencias Salud <i>N</i> = 173	Ciencias Jurídicas <i>N</i> = 190	<i>p</i>	<i>F</i>
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)		
Autoconocimiento	17.43 (2.81)	17.64 (2.27)	17.62 (2.46)	17.14 (2.71)	17.16 (2.52)	17.46 (2.74)	16.75 (2.89)	.185	1.57
Autocontrol	13.21 (1.98)	13.33 (1.52)	13.41 (1.87)	13.17 (2.04)	13.01 (1.87)	13.46 (1.92)	12.87 (2.18)	.237	1.42
Conciencia social y prosocialidad	25.80 (3.08)	26.02 (2.85)	25.63 (3.03)	25.10 (3.63)	25.02 (3.00)	26.02 (3.21)	24.93 (3.54)	.039	2.48*
Toma de decisiones responsable	12.89 (2.22)	12.51 (2.20)	13.13 (2.12)	12.61 (2.27)	12.60 (2.13)	13.04 (2.17)	12.47 (2.13)	.099	1.93
Total Competencias Socioemocionales	69.33 (8.11)	69.51 (6.70)	69.78 (7.14)	68.02 (9.35)	67.78 (7.04)	69.98 (8.27)	67.02 (9.30)	.042	2.43*

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$, Anova de Welch

Según los resultados de la prueba *post-hoc* de Games-Howell el grupo que trabaja en Ciencias de la Salud informó que su nivel de *conciencia social y prosocialidad* era mayor que los grupos que trabajan en Ingenierías y Arquitectura ($d = .32$; 95% IC: .13-.52). En el total de *Competencias socioemocionales* el grupo que trabaja en Ciencias de la Salud informó que su nivel era mayor que el grupo que trabajaba en Ciencias Jurídicas ($d = .34$; 95% IC: .13-.54).

A continuación, se muestra un ranking de competencias socioemocionales, en función del ámbito de conocimiento (ver Tabla 9).

Tabla 9. Ranking de competencias socioemocionales del profesorado universitario según el campo de conocimiento

<i>Campo de conocimiento</i>	<i>Competencias Socioemocionales</i> <i>M</i> (<i>DT</i>)
Ciencias Salud (<i>N</i> = 173)	69.98 (8.27)
Humanidades (<i>N</i> = 160)	69.78 (7.14)
Ciencias Sociales (<i>N</i> = 84)	69.51 (6.70)
Ciencias de la Educación (<i>N</i> = 199)	69.33 (8.11)
Ciencias Experimentales (<i>N</i> = 132)	68.02 (9.35)
Ingeniería y Arquitectura (<i>N</i> = 260)	67.78 (7.04)
Ciencias Jurídicas (<i>N</i> = 190)	67.02 (9.30)

4.2.6 *Discusión*

Un alto nivel en competencias socioemocionales en el profesorado resulta útil para su labor docente en diversos contextos y ante diversos tipos de alumnado (Vaello, 2009, 2011). Además, el profesorado universitario necesita desarrollar sus competencias científicas, profesionales y de investigación que se relacionan con sus competencias socioemocionales (Hué, 2007).

Este estudio ha analizado el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario atendiendo a las dimensiones autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y prosocialidad, toma de decisiones responsable y la calculada del total de la escala competencias socioemocionales, en función de variables sociolaborales que requerían de un estudio exhaustivo. Pues tal y como se señala en la introducción, a pesar del interés por facilitar el desarrollo de las competencias socioemocionales en la Universidad, aún no existen suficientes datos sobre el impacto que éstas tienen en la labor docente, ni cuáles son las lagunas formativas dentro del profesorado universitario.

Los resultados de este estudio muestran que el nivel autopercebido de competencias socioemocionales del profesorado universitario es bastante alto. Este es un dato alentador, pues parece que el profesorado tiene las competencias que podría permitir la formación de ciudadanos emocionalmente más competentes en las distintas dimensiones estudiadas. No obstante, aún siendo alto, su nivel probablemente pueda mejorarse para llegar a ser muy alto. También hay que tener en cuenta que se trata de nivel autopercebido y los futuros estudios deberían confirmar estos resultados midiendo, por ejemplo, la percepción del alumnado sobre las competencias de su profesorado.

Las mujeres obtienen una mayor puntuación que los hombres en autoconocimiento, lo que corrobora los resultados de otros estudios que señalan que las mujeres presentan mayor nivel de percepción de las emociones (Bueno, Teruel y Valero, 2006; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera et al., 2006). Las mujeres también obtienen una mayor puntuación en conciencia social y prosocialidad, en línea con estudios previos (Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro, 2013). Con respecto al total de la escala, las mujeres son significativamente más competentes socioemocionalmente que los hombres, lo que corrobora resultados previos (Rendón, 2015).

Con respecto al autocontrol, los mayores de 47 años presentan un nivel más alto que las personas más jóvenes. Lo que está en consonancia con estudios similares como el de Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado (2012) que muestra que el nivel de autocontrol mejora con la edad. Resultados que contradicen otros estudios como los de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), que encontraron que, a mayor edad, menor regulación emocional. Es posible que el autocontrol en los docentes sea diferente al autocontrol en la población general y quizás las personas con mayor experiencia docente universitaria hayan adquirido esta competencia. Futuros estudios podrían confirmar esta posibilidad.

Se hace necesario identificar, evaluar y desarrollar competencias socioemocionales en los contextos educativos de la enseñanza superior (Castejón et al., 2008). Si bien el presente estudio no ha encontrado diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales en relación con la formación específica en educación inclusiva, ni a la experiencia en investigación sobre diversidad, ni a las estancias en el extranjero. Futuros estudios podrían señalar qué otros los factores que afectan a las competencias socioemocionales y de qué manera.

El profesorado sin experiencia con minorías puntuó más alto que el profesorado con experiencia con minorías en la toma de decisiones responsable percibida. Teniendo en cuenta que se trata de una valoración autopercebida, es posible que las personas que conviven con minorías perciban más dificultad a la hora de tomar decisiones, quizás por tener que considerar mayor diversidad de necesidades y puntos de vista. Estudios futuros podrían confirmar esta posibilidad.

Con respecto al macro-área en el que se incluye el centro de trabajo, el profesorado presenta mayores niveles de competencias socioemocionales en centros vinculados con la salud y el bienestar (Ciencias de la Salud y Humanidades), seguidos de aquellos centros vinculados al servicio social y a la educación (Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación). Quienes trabajan en Ciencias de la Salud, presentan mayores puntuaciones en competencias socioemocionales que los que trabajan en Ingenierías y Arquitecturas en la dimensión de conciencia social y prosocialidad y que los que trabajan en Ciencias Jurídicas en competencias socioemocionales. Por ello, podría ser conveniente reforzar la formación en las competencias socioemocionales en los campos del conocimiento donde su nivel es más bajo.

Las universidades tienen la responsabilidad de formar a ciudadanos prosociales, más allá de especialistas y técnicos en cualquier macro-área. Así, como propuesta de mejora se plantea ampliar este estudio a otras variables a fin de establecer un mapa general de la situación actual del nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario en España, que involucre a todas las universidades. Podría ser conveniente realizar estudios cuasi-experimentales donde se puedan promover las competencias socioemocionales del profesorado e incorporarlas en el currículum universitario, a partir del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, una mayor formación en el colectivo podría suponer una reducción de diferencias entre grupos, por ejemplo, en género (Llorent y Álamo, 2016). Pero no basta con aplicar programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, si no van acompañados de un proceso de evaluación que determine su validez (Pérez-González, 2008).

En definitiva, aún queda mucho por hacer en el campo de investigación centrado en las competencias socioemocionales para aumentar la fundamentación científica que apoye medidas necesarias para hacerlas realidad en las aulas universitarias. Por lo que sería conveniente realizar estudios de carácter experimental, que determinen los mecanismos a través de los cuales actúan las competencias socioemocionales adquiridas y ver qué efectos producen en la vida de los docentes y su actividad profesional. Y a su vez, si dichos efectos provienen de los programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales o de otras prácticas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

4.2.7 Referencias bibliográficas

- Alexis-Byd, L. (1998). The emotional life of teachers: A heuristic inquiry. Tesis doctoral University of Cincinnati. *Digital Dissertations*, N° AAT 991992.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14 (1), 1-23.

- Cantero, M. P., Miñano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), 493-504.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 339-362.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-42.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 27-32.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martin-Montaner, J. y Perez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47 (45), 4868-4883.
- Garrido, P. y Gaeta, M. L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*, (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Hall, M. R. (2007). The Impact of the U.S. Peace Corps at Home and Abroad. *Journal of Third World Studies*, 1 (24), 53-57.
- Heckman, J. J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19 (4), 451-464.
- Hué, C. (2007). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluvert.
- Jenning, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Levin, H. M. (2012). More Than Just Test Scores. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42 (3), 269-284.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*, (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Llorent, V. J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Cadmo*, 2, 91-101. doi: 10.3280/CAD2016-002008.
- Llorent, V. J., López, M. y Gavilán, M. L. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado. En L. Rodríguez y A. R. Roldán, (coord.), *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar*, (pp. 55-80). Córdoba: Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I. y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20 (4), 616-622.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades para formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*, (pp. 93-106). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Mathiesen, M. E., Castro, G., Merino, J. M., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 199-211.

- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer.
- MECD, Documento-Marco (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de http://www.mecd.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11 (4), 1263-1275.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Navas, L., Torregrosa, G. y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 159-171.
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51 (6), 704-708. doi: 10.1016/j.paid.2011.06.012
- Nunan, T., George, R. y McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. En S. Fallows y C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*, (pp. 57-66). Londres: Kogan Page.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 523-546.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22 (50), 1-12.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), 237-256.

- Repetto, E. y Peña, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8 (5), 82-95.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 35-66). Nueva York, Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York: Guilford Press.
- Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.
- Sutton, R. y Whealtley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Trentacosta, C. J. y Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Vaello, J. (2009). *El profesorado socio-emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 86-93. doi: 10.1016/j.psicod.2017.12.001
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (2), 98-106.

ESTUDIO 3

ELABORADO EN INGLÉS

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO VARIABLES PREDICTORAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PRACTICADA POR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Varo-Millán, J. C., Llorent, V. J. y Zych, I. (2021). Social and emotional competencies as predictors of inclusive education practiced by Spanish academics. En revisión.

4.3 Social and emotional competencies as predictors of inclusive education practiced by Spanish academics

4.3.1 Abstract

Despite the importance of inclusive education and social and emotional competencies in educational contexts, there are still few studies focused on their possible benefits in academics. This paper evaluates the relation between the level of self-perceived social and emotional competencies of academics in Spain and their level of inclusive education. The objective was to discover if being social and emotionally competent favours the practice of inclusive education, as well as determining which are the socio-labour variables that predict high levels of both, social and emotional competencies and inclusive education. This study used a survey filled in by 1,252 academics from 49 universities in Spain. The results showed that a high level of social and emotional competences of academics was related to more inclusive education. A linear regression analysis showed that social awareness and prosocial behaviour of scholars was the best predictor of high levels of inclusive education. Other social and emotional competencies, training about diversity, age and sex were also predictors of inclusive education. Considering the relation between high social and emotional competencies and high level of inclusive practices, it is recommended to implement programs to promote social and emotional competencies in the university context.

Keywords: Inclusive education, higher education, academic personnel, social and emotional competencies.

4.3.2 *Resumen*

A pesar de la importancia de la educación inclusiva y las competencias sociales y emocionales en los contextos educativos, aún existen pocos estudios centrados en sus posibles beneficios en el ámbito académico. Este artículo evalúa la relación entre el nivel de competencias socioemocionales autopercebidas por el profesorado universitario en España y su nivel de educación inclusiva. El objetivo fue descubrir si la competencia socioemocional favorece la aparición de prácticas de educación inclusiva, así como determinar cuáles son las variables sociolaborales que predicen altos niveles de competencias socioemocionales como de educación inclusiva. Este estudio utilizó una encuesta cumplimentada por 1.252 profesores universitarios de 49 universidades de España. Los resultados mostraron que un alto nivel de competencias socioemocionales en el profesorado universitario estaba relacionado con una educación más inclusiva. Un análisis de regresión lineal mostró que la conciencia social y prosocialidad del profesorado universitario era el mejor predictor de altos niveles de educación inclusiva. Otras competencias socioemocionales como la formación sobre diversidad, edad y sexo también fueron predictores de la educación inclusiva. Considerando la relación entre altos niveles en competencias socioemocionales y las prácticas inclusivas, se recomienda implementar programas para promover las competencias socioemocionales en el contexto universitario.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación superior, profesorado universitario, competencias socioemocionales.

4.3.3 Introduction

A scientific and professional interest in social and emotional competencies and inclusive education in the educational context has increased in recent years because of their benefits for success in school and in life. Inclusive education is defined as a process that aims to minimize and, if possible, eliminate barriers that could limit the learning and participation of all students in their own educational process (Booth and Ainscow, 2002). Some authors relate inclusion to positive school climate, assuming the importance of interpersonal relationships among all members of the school community (Ortega-Ruiz and Zych, 2016). The teacher is the backbone member of the school community that can promote an inclusive education (Low, 2007).

In higher education, inclusive education is an indicator of excellence that promotes the development of the potential of all students (UNESCO, 2009). Students' development is comprehensive within the context of inclusive education, where diversity is addressed, complying with the challenges established by the European Higher Education Area (EHEA) (Llorent-Bedmar and Llorent, 2012). This approach promotes changes in the higher education system, including a generic competency learning system, a new accreditation system for university academic staff, innovation, research, and educational quality, among others (Ainscow et al., 2006, UNESCO, 1998).

Zins et al. (2004) pointed out that developing program to promote social and emotional learning in education increases cognitive development, student motivation, improves teacher-student relationships, and helps increase student confidence and success. Jennings and Greenberg (2009) found that teacher training in social and emotional competencies helps to implement educational practices that promote these competencies in students. However, Palmer (2003) warned that the emotional development of teachers in their initial training was scarce or non-existent in teacher training programs.

Some studies indicate that people with a high level of social and emotional competencies are also more inclusive (Milicic, 2011). It has been suggested that social and emotional competencies are related to psychological well-being (Lacunza and González, 2011; Segrin et al., 2007). Therefore, higher education teachers should be trained to promote social and emotional competencies in all their students and promote

inclusive education. Moreover, university academic staff need to develop their own social and emotional competencies (Llorent et al., 2020b; Schonert-Reichl et al., 2016) and improve their inclusive education practice (Llorent et al., 2020a), but the number of studies focused on these topics in higher education is still very low.

Thus, it is necessary to provide academics with training in different disciplines or areas of knowledge and also in social and emotional competencies necessary for the comprehensive development of students (Rué, 2007). Pertegal-Felices et al. (2011) compared the level of social and emotional competencies of working and prospective teachers, and found that the level of social and emotional competencies of university students was lower than the level of social and emotional competencies of working teachers. Therefore, students do not reach the level they need in their future professional activity which confirms the importance of training of university teachers in social and emotional competencies (Imbernón, 2000; Palomera et al., 2008).

A high level of training is related to positive attitudes towards inclusive education (Avramidis et al., 2000). On the other hand, the attitudes of intern teachers regarding inclusion do not seem to have a direct relationship with their field experience with students with some type of disability (Kim, 2011). The training variable seems to be related to social and emotional competences, thus when a teacher is trained in these competences, his personal development increases and better educational results will be achieved (Hernández, 2017).

Despite the general interest in social and emotional competencies the level of social and emotional competencies of teachers still needs to be studied (Boyatzis, 2008).

Although a lot of knowledge on inclusive education has already been gathered, it is still necessary to discover if the level of social and emotional competencies of university academic staff is related to inclusive education in the university. According to Milicic et al. (2014), social and emotional learning should be a fundamental part of the teaching curriculum. Thus, from a social and emotional learning paradigm, the university academic staff could encourage inclusion processes in the higher education context.

Regarding predictors of inclusive educational practice, there are different studies that found sex differences in the level of inclusive education, but with inconclusive results. Álvarez and Buenestado (2015) found that women show more positive attitudes

towards inclusion than men, while Suriá (2012) found the opposite and Clavijo et al. (2016) did not find differences in attitudes towards inclusion in relation to sex. In relation to sex differences in social and emotional competencies, most of the studies showed higher scores in women compared to men (Pena, 2007). Women also showed higher levels of empathy and self-control than men (Tapia and Marsh, 2006); as well as greater emotional expression and perception, and interpersonal ability (Lafferty, 2004).

Some studies found sex differences in certain emotional intelligence factors where women scored higher in emotional awareness, perception, understanding and expression of emotions; while men scored higher in impulse control skills, stress tolerance, personal security, independence and optimism (Caballero, 2004). In this line, Alcalá et al. (2006) pointed out that studies on sex differences in social and emotional competencies show contradictory findings, but in their study with university students, secondary education and adult education, women scored higher than men in positive emotions such as joy and happiness. These findings are consistent with the results of Llorent et al. (2020b) who found that women are socially and emotionally more competent than men.

Age is another variable studied in relation to inclusive education and findings on the topic are rather contradictory. Suriá (2012), and Llorent and Álamo (2016) found that older participants report more positive attitudes towards diversity, but Nowicki (2006) found the opposite. In relation to social and emotional competencies, findings focused on age are also diverse. Some studies found a positive relations where emotional regulation increases with age (Márquez-González et al., 2008), while others reported the opposite (Nolen-Hoeksema and Aldao, 2011).

Authors such as García-Gallego et al. (2015) assert that if teachers carried out more research they could improve their teaching quality, in this sense, it is of interest to determine to what extent a teacher's research experience influences the relationship between their level of inclusive education and their level of social competencies and emotional.

An efficient and effective higher education is the key to achieving social and economic development objectives and among the functions of universities is also to train teachers to guarantee their qualification and teaching competence. This process is evaluated and supervised by different university bodies and external institutions in Spain,

such as the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA). This generates an increase in bureaucratic work that according to Knight (2005) affects university teachers who must dedicate time to tasks other than teaching and research, such as meetings, computer applications or administrative procedures, among others (Currie, 1996). It is possible that those teachers who carry out their work in larger universities have less possibility of acquiring socio and emotional competencies due to a greater bureaucratic burden, thus configuring another variable to study.

Arias et al. (2013) point out that those primary school teachers who have had some type of previous contact with people with disabilities have more positive attitudes towards inclusion than those who lack such experience. On the other hand, Hall (2007) pointed out that stays abroad change perspectives towards personal values and even customs, causing more receptive attitudes. For this reason, it is interesting to verify whether living with minorities or having made stays abroad by university teachers influences the relationship between their level of inclusive education and that of socio-emotional competencies.

Therefore, it has been found that a high level of social and emotional competencies has important benefits for education, work and for life in general. At the same time, promotion of inclusive education is one of the priorities in today's universities. However, the number of studies on social and emotional competencies in university academic staff and inclusive education at university level is still low. It is still necessary to discover whether the level of social and emotional competencies of teachers is related to their inclusive practices. Therefore, this study hypothesizes that a high level of social and emotional competences is related to a high level of inclusive education at the university level. The objective of this study was to describe the relation between the level of social and emotional competences of university academic staff and inclusive education. This is done by analyzing a direct relation between social and emotional competencies and inclusive education, and also controlling for other socio-demographic and professional factors.

4.3.4 Method

4.3.4.1 Participants

This study has been conducted with a national sample of 1,252 academics out of a population of 118,094 academics who work in the Spanish Universities according to the National Institute of Statistics in Spain (INE, 2016). These academics belonged to 49 Spanish universities, including all fields of knowledge, public (85.71%) and private (14.29%) institutions. Taking into account the data collection procedure, the sampling error was 2.76%, with 95% confidence intervals. Among the participants, 50.6% were men (634) and 49.4% were women (618), the mean age was 47 years ($SD = 10.04$) with an age range between 22 and 70 years. Regarding training in inclusive education, 45.4% of the sample (568) indicated that they had some training and 54.6% (684) indicated that they did not have any.

4.3.4.2 Procedure

Data collection was carried out during the second quarter of the 2016/2017 academic year. The Vice-rectors of academic and professional training of all the Universities participating in this study were asked to collaborate with the study. They disseminated the instrument through a link to an online questionnaire among university academic staff, which was answered in approximately 15 minutes. After explaining the objective of the research and the characteristics of the questionnaire, participants were informed that the data obtained would be treated anonymously and only for scientific purposes. The project followed all the national and international ethical standards such as Helsinki Declaration and the Data Protection and Digital Rights Law. It is a descriptive, cross-sectional *ex post facto* study, carried out with a questionnaire answered by a convenience sample.

4.3.4.3 Instrument

The Inclusive Education Scale at the University, designed and validated by Llorent et al. (2020a), has 29 items grouped in three factors: *Attitudes towards inclusive education* (8 items, $\alpha = .95$, $\Omega = .95$), *Inclusive didactics* (12 items, $\alpha = .89$, $\Omega = .89$) and *Educational management for inclusion* (9 items, $\alpha = .93$, $\Omega = .93$). This questionnaire is answered on a five-point Likert response scale ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). The data from this study show an excellent fit to the trifactorial structure of the instrument ($SB \chi^2 = 41614.78$; $gl = 406$; $p < .01$; $NFI = .98$; $NNFI = .98$; $CFI = .98$;

RMSEA = .038, 90% CI = .035 - .041) with excellent reliability values of the full scale ($\alpha = .94$, $\Omega = .94$).

The Social and Emotional Competencies scale designed and validated by Zych et al. (2018) measure social and emotional competencies. It consists of 16 items and four factors including *Self-awareness* ($\alpha = .82$), *Self-management* ($\alpha = .91$), *Social awareness and prosocial behaviour* ($\alpha = .82$) and *Responsible decision-making* ($\alpha = .82$). Resulting in a final scale with excellent results in goodness of fit (SB $\chi^2 = 4142.159$; $gl = 120$; $p < .01$; NFI = .91; NNFI = .92; CFI = .93; RMSEA = .05, 90% IC = .04 - .05) and high reliability ($\alpha = .92$, $\Omega = .89$).

4.3.4.4 Data analysis

Reliability coefficients including Cronbach's alphas and McDonald's omegas of each scale were calculated using the FACTOR 10.4 software and confirmatory factor analyzes were performed with the EQS 6.2 software.

Correlations between different factors and the total scores in social and emotional competencies and in inclusive education were calculated with the Pearson's correlation coefficient. In addition, a lineal regression analysis has been carried out to discover which social and emotional competencies of university academic staff are uniquely related to *inclusive education*, controlling for other personal and demographic variables. The control variables were *sex*, *age*, *having lived with minorities*, *size of the university*, *field of knowledge*, *numbers of academic visits abroad*, *experience in research on diversity*, *training in inclusive education*, *as well as self-awareness*, *self-management*, *social awareness and prosocial behaviour* and *responsible decision making*. Correlation and regression analyzes were carried out with SPSS 23 software.

Variables such as *sex*, *having lived with minorities*, *training in inclusive education*, and *experience in research on diversity* were dichotomized by assigning the values (0, 1), where 0 was assigned as "no" and 1 as "yes" (e.g., being a man, yes = 1, no = 0; having training in inclusive education, 1 = yes, 0 = no).

4.3.5 Results

Pearson's correlations among the study variables are shown in Table 1.

Table 1. Correlations among inclusive education and social and emotional competences including their subscales

	Self-awareness	Self-management	Social awareness and prosocial behavior	Responsible decision making	Social and emotional competencies (Total)
Attitudes towards Inclusive Education	.466**	.515**	.552**	.369**	.593**
Inclusive Didactics	.382**	.337**	.452**	.269**	.457**
Educational management for inclusion	.216**	.228**	.331**	.233**	.319**
Inclusive Education (Total)	.426**	.417**	.542**	.350**	.548**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 1 shows significant positive correlations between high scores in *Social and Emotional Competencies*, including all its factors, and high scores in *Inclusive education* and its factors. These correlations are moderate and strong, confirming the hypothesis of this study.

Table 2 shows the results of a linear regression analysis performed to discover which competencies are uniquely related to *Inclusive education*, controlling for other variables ($R^2 = .39$, $F = 64.93$, $p < .001$).

Table 2. Social and emotional competencies and demographic characteristics as predictive variables of inclusive education

	Total Inclusive Education		Attitudes towards inclusive education		Inclusive didactics		Educational management	
	B (SE)	B	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
Sex	-1.63 (.75)	-.05*	.01 (.16)	.00	-.93 (.44)	-.05*	-.70 (.45)	-.04
Age	.12 (.04)	.07**	.01 (.01)	.03	.05 (.02)	.05*	.06 (.02)	.08**
Having lived with minorities	-.68 (1.29)	-.01	.36 (.28)	.03	.60 (.76)	.02	-1.65 (.78)	-.06*
Size of the university	-.76 (.57)	-.03	-.04 (.12)	-.01	-.33 (.33)	-.02	-.40 (.34)	-.03
Field of knowledge	-.67 (.17)	-.09***	-.05 (.04)	-.03	-.40 (.10)	-.10***	-.21 (.11)	-.06*
Numbers of academic visits abroad	-.83 (.79)	-.02	-.28 (.17)	-.04	.11 (.46)	.01	-.67 (.48)	-.04
Experience in research on diversity	3.59 (1.03)	.09**	.18 (.22)	.02	3.47 (.61)	.15***	-.06 (.62)	-.003
Training in inclusive education	5.38 (.79)	.17***	-.51 (.17)	-.08**	3.71 (.47)	.21***	2.17 (.48)	.13***
Self-awareness	.67 (.18)	.11***	.15 (.04)	.12***	.49 (.11)	.15***	.04 (.11)	.01
Self-management	.57 (.26)	.07*	.39 (.06)	.23***	.13 (.15)	.03	.05 (.16)	.01
Social awareness and prosocial behaviour	1.78 (.16)	.37***	.32 (.03)	.31***	.83 (.09)	.30***	.63 (.10)	.25***
Responsible decision making	.57 (.20)	.08**	.09 (.04)	.06*	.16 (.12)	.04	.31 (.12)	.08**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 2 shows that *Social awareness and prosocial behaviour* is the variable that explains best the level of *Inclusive education*, followed by *Diversity training*, and *Self-awareness* as the third predictor variable. A high level in all factors of the *Social and Emotional Competencies* was uniquely related to *Inclusive education*. It was also found that the female sex and older age were linked to more *Inclusive education*.

An in-depth study of every factor of *Inclusive education* shows relationships with *Inclusive Education*. As can be seen in table 2, *Attitudes towards inclusive education* is predicted by *Training in inclusive Education* and the four factors of *Social and Emotional Competencies* ($R^2 = .37$, $F = 60.74$, $p < .001$).

Table 2 also shows that *Inclusive didactics* was predicted by being a *Women*, older *Age*, *Field of knowledge*, *Experience in research on diversity*, *Training in inclusive education*, *Self-awareness*, and *Social awareness and prosocial behaviour* ($R^2 = .34$, $F = 53.03$, $p < .001$).

Educational management for inclusion was predicted by older *Age*, not having *Lived with minorities*, *Field of knowledge*, *Training in inclusive education*, *Social awareness and prosocial behaviour*, and *Responsible decision making* ($R^2 = .15$, $F = 17.80$, $p < .001$).

4.3.6 Discussion

This study focused on the relation between social and emotional competencies and inclusive education in university academic personnel. It made it possible to discover predictors that can be promoted through training of university teachers who, at the same time, are the main agents in the education of future professionals and citizens. The most important finding of the current study showed a positive relation between social and emotional competencies and inclusive education in university academic personnel.

Through a linear regression analysis, it has been found that, among the variables included in this study, the strongest predictor of inclusive education in academics is their level of social awareness and prosocial behaviour. This can be attributed to the fact that scholars who are sensitive to social relations are inclined to promote inclusive education. As suggested by Ogelman and Secer (2012), social skills can increase with inclusive

didactics in classroom. Along these lines, it should be noted that both a high level of social awareness and prosocial behaviour, and responsible decision making appear as predictor variables of more inclusive didactics and also the total score in inclusive education. Therefore, it would be convenient to promote these social and emotional competencies to improve inclusive education in the university.

A high level of responsible decision making was found to predict more inclusive education. Oliver (2009) pointed out that, continuous and comprehensive training including professional experiences and personal motivation can improve decision making in teachers. Therefore, it would be convenient to promote responsible decision making to improve inclusive education at the university. Probably, inclusive universities require social and emotional training of their personnel.

Training in inclusive education is another predictor of inclusive practice in academics discovered by the current study. This finding is in line with similar studies such as Avramidis et al. (2000), who found that trained teachers were more positive towards inclusion and such training also boosted their level of confidence in meeting the requirements of the educational program. These results are aligned with the work of Kim (2011), who found that intern teachers who were trained through programs that combined mainstream and special education had significantly more positive attitudes towards inclusion than those with separate programs.

Training in diversity may facilitate more inclusive practices in university academic staff, which is expected to promote a better training of students in inclusive values (Prieto et al., 2013). Universities, taking into account their responsibility in the society, should consider progressing towards permanent teacher training in inclusive education, restructuring the current culture, policies and training practices (Ainscow and Miles, 2008, Llorent-Bedmar and Llorent, 2012). Other researchers such as Swain et al. (2012) pointed out that training and previous experience in inclusive practices positively influences attitudes towards inclusion (Llorent and López-Azuaga, 2012) or towards cultural diversity (Llorent and Álamo, 2016). At the same time, the current study found that training in inclusive education predicted attitudes towards inclusive education after controlling for other variables. It is possible that training focused on inclusion promote critical thinking and awareness of different social and interpersonal situations, generating

willingness to improve the educational context. In any case, more studies are needed to explore these relations in more detail.

Self-awareness is another predictor of inclusive education. As self-awareness is related to self-regulation (Hansen and Thompson, 2007), it is possible that it increases acceptance of self and others.

Age has also been found among the predictors of inclusive education, with older participants reporting a higher level of inclusive education. This coincides with similar studies such as Vicuña (2013), which found that older teachers had more favourable attitudes towards inclusion. Suriá (2012) and Llorent and Álamo (2016) found that younger participants had more negative attitudes towards diversity.

The results also showed that having lived with minorities is a predictor of inclusive practices, which is an expected result. Knowing a socio-pedagogical reality predisposes to carry out activities related to inclusion. As pointed out by Arnaiz (2003), inclusive education must focus on all the members of the school community, taking into account different realities that occur in a classroom, and that form its social context, promoting the formation of social groups with their own identity, and contributing to the transformation of the economic, social and political contexts of these minorities.

Being a woman was found to be related to higher levels of inclusive education, in agreement with the results of a previous study by Llorent et al. (2020a) and Chiner's (2011), and the study by Petrides and Furnham (2000) who found that sex was a significant predictor of self-reported emotional intelligence. Nevertheless, similar studies such as those conducted by Clavijo et al. (2016), Parasuram (2006) or Sánchez (2011), did not find sex differences in any factor related to inclusion. A study by Álvarez and Buenestado (2015) discovered that women reported more positive attitudes towards inclusion than men, contrary to others, who found that men reported more positive attitudes towards inclusion than women (Alemany and Villuendas, 2004; Suriá, 2012).

Women were also found to report higher levels of social and emotional competencies, which is consistent with previous studies such as Llorent et al. (2020b), Molero et al. (2010) and Beltrán-Catalán et al. (2017). Possibly the social and emotional component is key in inclusive education and specific training could be useful to reduce sex differences. This study supports the idea that women are emotionally more competent

than men (Spalek et al., 2015). This sex difference generates inequality that should be reduced through a curricular training in social and emotional competencies. This training could help reduce sex differences and improve inclusive practices. At the same time, the existing relationship between both, social and emotional competencies and inclusive education, should be taken into account in the university academic personnel training which would contribute to a more inclusive society.

The field of knowledge is another predictor of inclusive education. Similar studies such as Dickens-Smith (1995) that focused on attitudes of mainstream and special educators towards inclusion and found that inclusive attitudes improved in both groups after an intervention program. Nevertheless, the mainstream teacher showed a greater change, which shows that teachers' environment is related to the levels of inclusive education. In this research study, it was found that academics that work in the field of education showed higher scores in their levels of inclusive education than those who work in other fields. Almeida and Alberte (2009) claimed that it is important to relate research with training to improve inclusive practices in the classroom, which is probably more common in academics who work in education.

This study has some limitations. Although the sample is large, it could be interesting to conduct cross-national comparative research, together with experimental studies. Experimental research would make it possible to establish causal relations and discover the mechanisms through which social and emotional competencies influence inclusive education of university academic personnel and its relation to educational quality. Another limitation is the use of self-reports that should be supplemented in future with other-reports, for example, by students and direct observation.

This study has some important implications for policy and practice. Based on its results, training programs could be developed to facilitate and enhance positive development and increase the levels of inclusion in the university. It is suggested to carry out programs that promote social and emotional competencies in university academic personnel, in order to promote inclusive education at university.

Future studies could focus on interventions to promote social and emotional competencies and inclusive education, discover the most effective program components, and universities could design specific courses to foster these competencies. This study

found that training, and social and emotional competencies are important elements to improve of inclusive education. These conclusions have political and academic implications. It is suggested to implement training policies and practice that take into account our findings. Therefore, the conclusions are inspiring in the process of consolidation of gender equality and equal opportunities in general, making it possible to increase diversity in the university which could be transferred to other educational levels and the society as a whole.

4.3.7 References

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38 (1), 15-44.
- Aleman, I. & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Almeida, M. & Alberte, J. R. (2009). *Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J. & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18 (1), 143-148.
- Álvarez, J. L. & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 627-645.
- Arias, B.; Verdugo, M. A.; Gómez, L. & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad.” En M. A. Verdugo, & R. Schalok. “Discapacidad e inclusión. *Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru Ediciones, Colección Psicología.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AA.VV., *Actas de la Conferencia Internacional*

Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera, (pp. 546-550). La Coruña: Universidad de Coruña.

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la Educación Inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7 (1), 3-22.
- Currie, J. (1996). The effects of globalisation on 1990s academics in greedy institutions: Overworked, stressed out and demoralized. *Melbourne Studies in Education*. 37 (2), 101-128.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. ERIC Document No. ED 332 802.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martin-Montaner, J. & Perez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47 (45), 4868-4883. doi: 10.1080/00036846.2015.1037438.
- Garzón, P., Calvo, M. I. & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. doi: 10.5569/2340-5104.04.02.02
- Hall, M. R. (2007). The Impact of the U.S. Peace Corps at Home and Abroad. *Journal of Third World Studies*, (24)1, 53-57.
- Hansen, K. & Thompson, R. (2007). *The Development of Self-Conscious Emotions: Cognitive Processes and Social Influences*. En Tracy, J., Robins, R. y Tangney, J. (Eds). *The self-conscious emotions: Theory and Research*. (pp.91-113). New york, NY: The Guilford Press.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 37-46.
- 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.
- Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Ed. Narcea.

- Lafferty, J. (2004). The relationships between sex, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (12), 6377B.
- Lacunza, A. B. & González, N. C. de. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Llorent, V. J. & Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *CADMO*, 24 (2), 91-101.
- Llorent, V. J. & López-Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15 (3). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Llorent, V. J., Zych, I. & Varo-Millán, J. C. (2020a). Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la Universidad de España. *Cultura y Educación*, 32 (1), 147-181. doi: 10.1080/11356405.2019.1705593
- Llorent, V. J.; Zych, I. & Varo-Millán, J. C. (2020b). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23 (1), 297-318. doi: 10.5944/educXX1.23687
- Llorent-Bedmar, V. & Llorent, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de educación inclusiva*, 5 (2), 43-59.
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Londres: Routledge.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I. & Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20 (4), 616-622.
- Milicic, N. (2011). El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva. En *VI Jornadas de Cooperación Educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago: OREALC / UNESCO.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Publicas em Educacao*, 21 (81), 645-666.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional: Programa BASE (Bienestar y aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Paidós: España.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. & Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.

- Nolen-Hoeksema, S. & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and individual differences*, 51 (6), 704-708. doi: 10.1016/j.paid.2011.06.012
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 335-348. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 63-75.
- Ortega-Ruiz, R. & Zych, I. (2016). *Convivencia escolar: Manual para docentes*. Madrid: Grupo 5.
- Palmer, P. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of teacher education*, (54) 5, 376-385.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6-2), 437-454.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21 (3), 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Pena, M. (2007). La Orientación y Formación en competencias socio-emocionales en función del género, el curso académico y la dedicación a la lectura. En F. Etxeberría, L. Sara-sola, J.F. Lukas, J. Etxeberría y A. Martxueta (coords.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE (Libro en CD-Rom; ISBN: 978-84-9746-382-9).
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Prieto, M, Mijares, B. & Llorent, V. J. (2013). Competencias Profesionales en Docentes Universitarios del Programa Ciencias Económicas y Sociales, Núcleo Costa Oriental del Lago, Universidad del Zulia. *Negotium*, 24 (9), 161-180.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress.

Anxiety, Stress, & Coping, 20 (3), 321-329. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/10615800701282252>

- Spalek, K., Fastenrath, M., Ackermann, S., Auschra, B., Coynel, X., Frey, J., Gschwind, L., Hartmann, F., Van Der Maarel, N., Papassotiropoulos, A., De Quervain, D. & Milnik, A. (2015). Sex-Dependent Dissociation between Emotional Appraisal and Memory: A Large-Scale Behavioral and fMRI Study. *Journal of Neuroscience*, 35 (3), 920-935. Doi: 10.1523/jneurosci.2384-14.2015.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion." *Preventing School Failure*, 56 (2), 75-81.
- Tapia, M. & Marsh, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Vicuña, K. D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula (tesis de maestría)*. Universidad Casa Grande, Ecuador.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. & Llorent, V. J. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 86-93. doi: 10.1016/j.psicod.2017.12.001
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (1 y 2), 98-106.

5. DISCUSIÓN

5 DISCUSIÓN

El objetivo general de esta tesis doctoral fue conocer el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario de España, así como su nivel de competencias socioemocionales. Igualmente, se ha pretendido descubrir la relación existente entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva del profesorado universitario.

5.1. Educación inclusiva en la universidad española

Para conocer el nivel de educación inclusiva en el profesorado universitario, se diseñó y validó un instrumento llamado Escala de Educación Inclusiva en la Universidad. Los análisis factoriales mostraron la existencia de tres factores: *actitudes hacia la educación inclusiva*, *didáctica inclusiva*, y *organización de centro para la inclusión*. Los análisis de fiabilidad mostraron excelentes resultados tanto en la escala total de educación inclusiva, como en sus factores. Así, se diseñó y validó un instrumento útil para conocer el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario. Esto puede ser especialmente importante porque servirá para evaluar si existen prácticas inclusivas en las aulas universitarias, y permitirá observar cómo son esas prácticas inclusivas en la Educación Superior. Además, es una herramienta que facilitará el análisis de las políticas organizativas en el seno de la universidad, lo que puede ayudar al desarrollo de nuevas políticas más inclusivas, para conseguir no sólo un cambio de funcionamiento en las propias universidades, sino una transformación que implicaría a toda la comunidad educativa y que conllevaría un impacto en el entorno social de la propia universidad (Castro, 2012; Gairín, 2012).

A partir de la información recogida, se ha estudiado el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario de España en relación a diferentes variables sociolaborales como sexo, edad, formación, experiencia con minorías, experiencia en investigación sobre diversidad, centro de trabajo y tamaño de la universidad en la que se trabaja, y el ámbito o macro-área donde ejerce su labor docente e investigadora. Pues, aunque se han encontrado numerosos trabajos que abordaron el estudio de la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Superior, estos se centran en el estudio de grupos en riesgo de exclusión por razones de discapacidad o pertenencia a minorías. En esta tesis

doctoral se ha realizado un estudio de la educación inclusiva en la universidad desde una perspectiva global, con el profesorado universitario como epicentro, como una línea de investigación en la que sería interesante continuar profundizando, siempre en consonancia con los fundamentos teóricos de la herramienta que sirvió como origen para la EIU (Booth y Ainscow, 2000).

Se realizó un cálculo de la puntuación en educación inclusiva según las medias y número de ítems en las dimensiones de estudio, obteniendo altos valores en la media para cada factor. Este dato es alentador, pues parece que el nivel de educación inclusiva señalado por parte del profesorado universitario es suficientemente alto como para ser optimistas, en relación a que el profesorado podría tener las competencias necesarias en las distintas dimensiones estudiadas para formar a ciudadanos inclusivos. Los resultados del proyecto *Teacher Education for Inclusion* (TE4I) señalaban la importancia de que el profesorado universitario tuviera una formación prioritaria en el ámbito de la educación inclusiva, al ser un elemento esencial de la inclusión social (Meijer, 2011). Para Ainscow (2001), Beyer (2001) o Llorent-Bedmar y Llorent (2012), el profesorado debe estar capacitado para atender a la diversidad del aula, de ahí la importancia de los altos valores en la media para cada factor obtenidos en este estudio.

Se estudió la relación de la educación inclusiva con las distintas variables sociolaborales. En relación al sexo, las mujeres puntúan más alto que los hombres en las dimensiones, *didáctica inclusiva* y *organización de centro para la inclusión*, así como en el total de *educación inclusiva*, lo que coincide con estudios similares (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Si bien, no puntúan más alto que los hombres en *actitudes hacia la educación inclusiva*, factor en el que no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, como ya advertían estudios previos (Clavijo et al. 2016; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Suriá, 2012).

Esta investigación encontró que el sexo sirve como variable predictora de prácticas inclusivas, hallando brecha de género, en tanto que las mujeres puntúan más alto que los hombres, por un lado, en *educación inclusiva*, en consonancia con estudios previos (Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez y Buenestado, 2015; Chiner, 2011; Suriá, 2012). Y, por otro lado, en *competencias socioemocionales*, en línea con otros estudios (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010; Petrides y Furnham, 2000; Zych et al., 2017). Aunque estos resultados ponen en duda estudios similares que no hallan diferencias en

función del género, como los de Clavijo et al. (2016), Parasuram (2006) o Sánchez (2011), parece lógico pensar que una formación basada en la perspectiva de género, ayudaría a mitigar por un lado, la brecha inclusiva de género, y por otro, la brecha socioemocional de género, que a la vista de los resultados parece que presenta el profesorado universitario. Por tanto, con una formación adecuada sobre educación inclusiva, centrada en la variable del sexo, estas diferencias entre hombres y mujeres se verían reducidas como apuntan Llorent y Álamo (2016).

Con respecto a la variable edad, las personas mayores de 47 años mostraron mayor puntuación en la dimensión *organización de centro para la inclusión*, en comparación con las personas de menos de 47 años. Al no hallar diferencias en el resto de factores, no se puede descartar que dicha diferencia se deba a una mayor formación más que a la edad en sí, lo que estaría en consonancia con estudios similares con estudiantes universitarios que atribuyen a tener una mayor edad actitudes más positivas hacia la inclusión (Llorent y Álamo, 2016).

En esta investigación la edad también se situó como variable predictora, señalando que a mayor edad, mayores niveles en educación inclusiva. En consonancia con estudios similares (Suriá, 2012; Vicuña, 2013) que señalan que aparecen actitudes más favorables hacia la inclusión, a mayor edad de los docentes, y contradice otros (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Llorent y Álamo, 2016), por lo que esta variable necesita de un estudio más profundo para determinar las causas por las que se relaciona con la aparición de prácticas de educación inclusiva.

Otra variable estudiada en esta investigación fue la formación, fundamental para establecer diferencias entre el profesorado universitario en los niveles de educación inclusiva. Como cabía esperar, se hallaron diferencias entre el grupo sin formación y los grupos con formación general y formación específica. El profesorado sin formación obtuvo niveles significativamente menores en *didáctica inclusiva* que aquellos profesores que tienen algún tipo de formación, resultados que coinciden con otros estudios (Kim, 2011). Lo mismo sucede en la dimensión de *organización de centro para la inclusión*, en la que el grupo sin formación presentó niveles significativamente menores con respecto a los niveles del grupo con formación general y formación específica, lo que corrobora estudios anteriores (Durán y Giné, 2011). Además, el nivel de *educación inclusiva* total del grupo sin formación era menor que en el grupo con formación general y formación

específica, lo que indica que cuanta más formación tiene un profesor, más inclusivo es (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000).

Aquellos participantes que tenían experiencia con minorías presentaron niveles menores en la dimensión de la *organización del centro para la inclusión* en comparación con personas sin experiencia con minorías. Este inesperado resultado contradice anteriores investigaciones afines (Dias, 2017; Moreno et al., 2006). Esto implica que una mayor experiencia parece hacer tener una visión más crítica sobre la organización del centro para la inclusión.

Cuando atendemos a la variable experiencia en investigación sobre diversidad, encontramos que tenerla ayuda a ser más inclusivo, pues el grupo con poca o ninguna experiencia informó que su nivel de *didáctica inclusiva* era significativamente menor que el grupo con experiencia media y el grupo con mucha experiencia en investigación sobre diversidad. En la misma línea, aquellos con experiencia media informaron que su nivel de *didáctica inclusiva* era significativamente menor que en el grupo con mucha. Estudios similares señalan que la experiencia en investigación sobre diversidad favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Echeita, 2013; Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014), pero de esta investigación, sólo se puede afirmar que la dimensión *didáctica inclusiva* implica prácticas inclusivas, es decir, cuanto más se desarrolla su faceta investigadora sobre diversidad, más aumenta su labor docente inclusiva. Por ello, tal y como cabía esperar, en *educación inclusiva* total, el grupo con poca o ninguna experiencia en investigación puntuaba significativamente menos que el grupo con experiencia media y el grupo con mucha experiencia en investigación sobre diversidad.

Una variable novedosa es el tamaño de la universidad donde el profesorado ejerce su labor docente e investigadora. Los resultados de esta tesis muestran que, cuando se trabaja en universidades de menos de 1.000 profesores, se favorece la aparición de prácticas más inclusivas en los profesores, lo que podría deberse a que en una comunidad pequeña se está más expuesto, y esto impulsa al profesorado a realizar prácticas socialmente más aceptables (Alfageme y Caballero, 2010; Becher, 2001; Schön, 1992). Esto concuerda con los resultados de Etzkowitz (1992) que señala cómo en los grupos de investigación universitarios se establece una relación cuasi familiar. Parece lógico pensar que en universidades de menos de 1.000 profesores la presión social provocará en el

profesorado actitudes y prácticas inclusivas socialmente aceptadas (Eisenberger, Leiberman y Williams, 2003; Eisenberger, 2012). Esto convierte el tamaño de universidad donde el profesorado ejerce su labor docente e investigadora en una variable interesante sobre la que profundizar.

El ámbito de trabajo también fue una variable de peso en esta investigación. Se pudo determinar que los valores en educación inclusiva variaron en función de la especialidad del profesor universitario. Así, se halló que aquellos que ejercen en Ciencias de la Educación son los que mayor nivel presentan tanto de *didáctica inclusiva*, como de *educación inclusiva*, seguidos de aquellos que ejercen en Ciencias Sociales, y Ciencias de la Humanidad, lo que corrobora estudios similares sobre estudiantes universitarios (Gómez e Infante, 2004). Parece que el profesorado más inclusivo es aquel que ejerce en ámbitos relacionados con la formación y la investigación sobre diversidad.

La importancia de ejercer en un ámbito con enfoque inclusivo como elemento predictor de la aparición de altos niveles de *educación inclusiva* en el profesorado coincide con estudios similares como Forlin (2010, 2012), Donnelly y Watkins (2011), y Engelbrecht (2013) que señalan la importancia de que el profesorado tenga una formación sobre diversidad para generar una identidad inclusiva.

Para la variable *organización de centro para la inclusión* es el profesorado de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales, el que presenta mayor nivel en comparación con el resto. Esto parece implicar que la organización para la inclusión será mayor en facultades de ámbitos relacionados con la formación y trabajo con minorías que aquellas cuyo ámbito sea de índole técnica. Parece necesario que el profesorado de ámbitos más técnicos asuma como propio el compromiso de responsabilidad social que recae sobre las universidades (Álferez, 2014; y Boéssio, 2011).

La universidad requiere una reconversión integral, atendiendo a tres puntos clave: la formación, la investigación, y el compromiso social. La universidad debe centrar sus esfuerzos en reforzar su proyección social, en dar una formación integral a los futuros profesionales de la sociedad (Michavila, 2012). Para ello, es necesario desarrollar programas de formación del profesorado universitario que lo capacite para atender a la diversidad presente en las universidades, que a la vista de los resultados debería centrarse en todo el profesorado, con el especial énfasis en el profesorado de ámbito técnico.

Requiere incentivar la investigación sobre diversidad para generar conocimiento útil para una inclusión efectiva. Igualmente, es necesario cumplir con el compromiso que la Educación Superior tiene con la sociedad de ser garante de desarrollo humano integral, además de la formación a nivel técnico (Florian, 2012; Florian, Young y Rouse, 2010; y Meijer, 2011).

5.2. *Competencias socioemocionales del profesorado universitario*

La información recogida del cálculo de la puntuación en competencias socioemocionales según las medias y número de ítems en las dimensiones de estudio, ayudó a encontrar que el nivel autopercebido de competencias socioemocionales del profesorado universitario es suficientemente alto como para ser optimistas también en relación a que el profesorado podría tener las competencias necesarias para desarrollar la formación de ciudadanos emocionalmente más competentes en las distintas dimensiones estudiadas. Esto es importante pues lo capacita para atender a la diversidad del aula (Vaello, 2009, 2011), y a trabajar en diferentes contextos científicos, profesionales y de investigación (Hué, 2007). El alto nivel de competencias socioemocionales detectado en el profesorado universitario juega un importante papel en la aparición de actividad docente de calidad (Repetto y Peña, 2010). Además, es un elemento catalizador de los cambios sociales que la Educación Superior debe promulgar (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000) como parte de su responsabilidad social.

Aunque se han encontrado numerosos trabajos que abordan el estudio de las competencias socioemocionales en el ámbito de la Educación Superior, estos no aclaran el impacto que estas tienen en la labor docente, ni cuáles son las necesidades formativas del profesorado universitario. En esta tesis doctoral se ha realizado un estudio de las competencias socioemocionales en la universidad desde la perspectiva del profesorado universitario, como una línea de investigación en la que sería interesante profundizar, y en consonancia con los fundamentos teóricos de la herramienta utilizada (Zych, et al., 2018).

Se encontraron diferencias en cuanto al sexo en los factores estudiados de competencias socioemocionales, donde las mujeres puntúan más alto que los hombres en *competencias socioemocionales* lo que apoya estudios previos (Rendón, 2015). Además,

también puntúan más alto que los hombres en *autoconocimiento* lo que está en línea con estudios previos (Bueno, Teruel y Valero, 2006; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006) y en *conciencia social y prosocialidad* corroborando estudios anteriores (Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro, 2013).

En este estudio se observó que las mujeres no puntuaron más alto que los hombres en toma de *decisiones responsable*. Esto podría estar motivado por el tradicional rol que se da a las mujeres en el que deben centrarse en aspectos como la belleza, la sensibilidad, frente al que se da a los hombres de desarrollar sus capacidades con el objetivo de alcanzar un mayor prestigio social y laboral. Esto exige una formación centrada en el género que promueva un cambio profundo en el docente, tanto a nivel de creencias como de metodologías, para generar un impacto en sus prácticas educativas que generen cambios en la sociedad, en la política, e incluso en la cultura (Rebollo, Jiménez, Sabuco y Vega, 2013). De ahí la importancia de que el profesorado universitario esté formado para poder generar autoconfianza y empoderamiento en el sexo femenino.

Parece conveniente promover una formación en competencias socioemocionales del profesorado universitario, centrada en el género (Llorent y Álamo, 2016). Esto es importante para evitar brechas de género en la transmisión de dichas competencias al alumnado, pues la Educación Superior no puede estar supeditada al sexo del docente para poder garantizar una enseñanza integral de todo su alumnado. Por eso, es necesario que los programas para el desarrollo de las competencias socioemocionales vayan acompañados de un proceso de evaluación que determine su validez (Pérez-González, 2008) teniendo en cuenta esas posibles diferencias de género. Rebollo, Hornillo y García (2003) consideran que, si las emociones se construyen en la interacción social, y esta está afectada por el sexo, se produce lo que denominan socialización de género, que marca una diferenciación en los roles socioemocionales de hombres y mujeres. Una formación adecuada podría inferir en su regulación, lo que justifica un programa de formación de competencias socioemocionales del profesorado universitario (Rebollo y Hornillo, 2010).

Este estudio también halló que, a mayor edad, mayor nivel en *autocontrol*, lo que está en línea con estudios anteriores (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado, 2012) y contradice otros como el de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), que señalan menor regulación emocional a mayor edad. Márquez, Izal, Montorio y Pérez-Rojo (2004) señalan que, a pesar de la inconsistencia en los resultados sobre esta variable, parece que

existe una frecuencia superior de estudios que indican una mayor regulación emocional a mayor edad. A diferencia del resto de estudios, la población de estudio en esta investigación es un colectivo muy concreto, y quizás las personas con mayor experiencia docente universitaria hayan adquirido esta competencia, lo que debería ser confirmado en futuros estudios.

Un resultado llamativo encontrado es que las personas con mayor experiencia con minorías informan de una menor competencia para la *toma de decisiones responsable* en comparación con personas sin experiencia con minorías. Esto concuerda con estudios similares como el Navas, Torregrosa y Mula (2004), y el de Suriá, Bueno y Rosser (2011), ambos señalan que la convivencia con minorías puede suponer cambios en las actitudes. Es posible que las personas que conviven con alguna minoría hayan desarrollado mayor capacidad para valorar un mayor rango de opciones atendiendo a las necesidades de la minoría con la que convive, lo que podría dificultar la toma de decisiones. Ello supone asumir la responsabilidad de tener que decidir considerando aspectos éticos, o de seguridad que afectan a otros individuos y no exclusivamente a uno mismo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Eguren (2005) en su revisión de la literatura sobre la participación y gestión educativa, señala que cuando se deben observar las necesidades y demandas específicas de un grupo, y adaptar las medidas a tomar a las personas y a una diversidad de realidades, se requiere una participación mayor, lo que justifica que la toma de decisiones se vea dificultada por la carga emocional que conlleva tener experiencia de convivencia con minorías.

Se consideró que la variable estancias en el extranjero superiores a 10 días era relevante para esta investigación, teniendo en cuenta la población de estudio, y a que existen estudios que indican que haberlas realizado implica cambios en las actitudes (Hall, 2007). Se ha encontrado que el profesorado que ha realizado estancias en el extranjero informa sobre un mayor *autocontrol* en comparación con el profesorado sin estancias, si bien dicha diferencia no resulta significativa. Estos hallazgos están en consonancia con estudios similares como el de Brown, Barkley y Higginbotham (2011) que señalan que el profesorado universitario con estancias en el extranjero presenta mayores actitudes hacia la inclusión, pues desarrolla empatía hacia los estudiantes extranjeros, lo que según McAllister e Irvine (2002) es un predictor de éxito.

En relación al ámbito de trabajo, el grupo que trabaja en Ciencias de la Salud informó que su nivel de *conciencia social y prosocialidad* era mayor que los grupos que trabajan en Ingenierías y Arquitectura. Este grupo también informa de un nivel más alto en *competencias socioemocionales* totales que aquellos que trabajan en Ciencias Jurídicas. Esto está en consonancia con estudios similares como el de Castejón, Cantero y Pérez (2008), que señalaban que los estudiantes de Ciencias de la Salud puntuaban más alto en competencias socioemocionales como en el manejo del estrés y cociente emocional que los estudiantes de ámbitos más técnicos. Por su parte, Baños y Pérez (2005) destacan la importancia que tienen las Competencias Socioemocionales en la formación de los futuros profesionales de la salud. Aunque es posible que las personas que eligen el ámbito de Ciencias de la Salud lo hagan por vocación, lo que predispone a que estos profesionales a puntuar más alto en estas competencias (Perales, Mendoza y Sánchez, 2013). En cualquier caso, habrá que realizar estudios futuros para confirmarlo.

5.3. Relaciones entre las competencias socioemocionales y la educación inclusiva

Como última parte de la investigación, se intentó descubrir si existe una relación entre la educación inclusiva y las competencias socioemocionales. Así, se determinó que existe correlación positiva entre la educación inclusiva y las competencias socioemocionales en el profesorado universitario, lo que concuerda con estudios similares como el de Cassullo y García (2015).

En esta investigación también se determinaron cuáles eran las variables que mejor funcionan como predictoras de prácticas de educación inclusiva. Se ha encontrado, por ejemplo, que altos niveles de *conciencia social y prosocialidad*, un factor de las competencias socioemocionales, predicen la aparición de prácticas inclusivas del profesorado universitario. Esto concuerda con estudios similares como el de Seibert y Kerns (2015) que comprobaron que comportamientos prosociales se relacionan positivamente con la inhibición de comportamiento de exclusión, por tanto, cabe esperar que en el profesorado universitario facilite la aparición de prácticas inclusivas.

Otro factor de las competencias socioemocionales que se mostró como un buen predictor de prácticas de educación inclusiva fue el *autoconocimiento*, lo que está en

consonancia con otros estudios que señalan que la autoconciencia emocional se relaciona significativamente con la autorregulación (Hansen y Thompson, 2007). Este resultado introduce el concepto de autoconocimiento como elemento esencial de la educación (Herrán, 2004), por lo que sería conveniente tenerlo en cuenta a la hora de diseñar programas didácticos en la educación superior, para garantizar una educación inclusiva.

La formación fue también una de las principales variables encontradas como predictoras de las prácticas inclusivas del profesorado universitario, lo que está en línea con estudios similares que señalan que los docentes más formados en temas relacionados con la diversidad, presentan actitudes significativamente más positivas hacia la inclusión (Avramidis et al., 2000; Kim, 2011; Llorent y Álamo, 2016; Llorent y López-Azuaga, 2012; Prieto, Mijares y Llorent, 2013; Swain, Nordness y Leader-Janssen, 2012). Este hallazgo señala la importancia de implantar un modelo de formación en educación inclusiva en la educación superior, con las implicaciones de cambio que ello supone en las políticas y prácticas inclusivas (Spratt y Florian, 2013).

Esta investigación deja patente la relación existente entre las competencias socioemocionales del profesorado universitario y sus prácticas inclusivas. También queda manifiesto el alto nivel de competencias socioemocionales del profesorado, que se espera desarrolle dichas competencias en el alumnado (Bächler y Pozo 2016; Jennings y Greenberg, 2009; Marchant, Milicic y Álamos, 2013), relacionado a su vez con un mayor número de prácticas inclusivas en su labor docente.

Esto denota la importancia que tiene una formación adecuada en competencias socioemocionales en el profesorado universitario vinculada a las prácticas educativas integrales (Pérez-González, 2008; Zavala, Valdez y Vargas, 2008). Unas prácticas inclusivas que deben darse asociadas a factores socioemocionales para conseguir una docencia universitaria que afronte los desafíos de la atención a la diversidad y la formación de integral de su alumnado.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

6 CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones generales de esta tesis doctoral se derivan de la discusión expuesta sobre los datos de los estudios empíricos.

6.1. Conclusiones generales

La primera conclusión general es que la escala EIU es un instrumento válido y fiable para medir el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario, lo que se deriva del estudio empírico 1, donde se utilizó el cuestionario específico para medir la educación inclusiva en la Universidad (EIU) construido *ad hoc* y validado en el estudio. Se trata de una escala con excelente fiabilidad, dividida en tres dimensiones: *actitudes hacia la educación inclusiva*, *didáctica inclusiva*, y *organización de centro para la inclusión*. Con esta escala se ha podido profundizar en el estudio de la educación inclusiva en el profesorado universitario.

Otra conclusión que se obtiene de esta investigación es que los niveles de educación inclusiva y de competencias socioemocionales autopercebidas del profesorado universitario, medidos a través de las medias de cada factor o dimensión, son altos, como se puede observar en el estudio empírico 1, y en el estudio empírico 2.

En base a este estudio también se puede afirmar que las mujeres son más inclusivas y más competentes socioemocionalmente que los hombres. Esta conclusión se deriva de los resultados obtenidos en los estudios empíricos 1 y 2. Las mujeres puntuaron más alto que los hombres en dos de las tres dimensiones y el total de la escala de *educación inclusiva*, así como en dos de las cuatro dimensiones y el total de la escala de *competencias socioemocionales*. En esta línea, y en función de los resultados del estudio empírico 3, también se concluye que el sexo es un factor diferenciador de prácticas de educación inclusiva por parte del profesorado universitario y de niveles de competencias socioemocionales. A la vista de estos resultados, se confirma que el profesorado universitario presenta altos niveles de educación inclusiva, así como de competencias

socioemocionales en relación con el sexo femenino, lo que constituye una confirmación de las Hipótesis 1 y 2 en este aspecto.

Del estudio empírico 1 se llega a concluir que el profesorado con mayor edad está más preparado para facilitar una organización de centro para la inclusión, aunque no se hallan diferencias significativas en el resto de las dimensiones. Del estudio empírico 2, se obtiene que el profesorado con mayor edad posee mayor *autocontrol*, sin hallar diferencias significativas en el resto de las dimensiones.

Además, según los resultados obtenidos en el estudio empírico 3, se concluye que la edad funciona como predictor de las prácticas de educación inclusiva del profesorado universitario, pues se encuentra que una mayor edad en el profesorado universitario sirve para predecir la aparición de prácticas de educación inclusiva.

En base a estos resultados, se confirma que el profesorado universitario presenta altos niveles de educación inclusiva a mayor edad. De esta manera, en lo concerniente a la edad, se confirma la Hipótesis 1 y también la Hipótesis 2, dado que el profesorado universitario presenta mayores niveles de competencias socioemocionales a mayor edad.

A mayor formación sobre diversidad, más inclusivo es el profesorado universitario. En el estudio empírico 2 no se encuentran diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales en relación con la formación. No obstante, el estudio 1 muestra en dos de las tres dimensiones, así como en el total de la escala para la *educación inclusiva*, que tener formación sobre diversidad se relaciona con ser más inclusivo que aquellos que no tienen ninguna formación. Estos resultados confirman este aspecto de la Hipótesis 1, al hallar que el profesorado universitario presenta altos niveles de educación inclusiva cuanto más formación tiene sobre diversidad. No pudiendo confirmar tal extremo de la Hipótesis 2.

En el estudio empírico 1, los resultados señalan que el profesorado que convivía con alguna minoría puntuaba significativamente más bajo que aquellos que no convivían en la dimensión *organización del centro para la inclusión*. En el estudio empírico 2, los docentes con experiencia con minorías puntuaron más bajo en la dimensión *toma de decisiones responsable*. Por tanto, se concluye que convivir con minorías no se relaciona con mejor percepción de la organización del centro para la inclusión ni una mayor capacidad de toma de decisiones responsable.

Con ello, y a la vista de estos resultados, se rechaza parcialmente la Hipótesis 1 en base a su premisa de que tener experiencia con minorías supondría más altos niveles de educación inclusiva, que no tener experiencia con minorías. Y se rechaza parcialmente también la Hipótesis 2 en relación a esta misma premisa de que el profesorado universitario presentaría altos niveles de competencias socioemocionales en relación al hecho de convivir con minorías.

El estudio 1 también muestra que, a mayor experiencia en investigación sobre diversidad, mayor nivel de *didáctica inclusiva*, y mayor nivel de *educación inclusiva* total. Por ello, se podría entender que la experiencia en investigación sobre diversidad hace que el profesorado se reconozca como más inclusivo y hace que se tenga mejor nivel en didáctica inclusiva. Esto confirma este ámbito de la Hipótesis 1, que incluía como una de sus premisas, que tener mayor experiencia en investigación sobre diversidad estaba relacionado con presentar mayores niveles de educación inclusiva. El estudio 2, por su parte, no encuentra diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales en relación a la experiencia en investigación sobre diversidad, de esta forma se rechaza esta parte de la Hipótesis 2.

Otra conclusión interesante es que ejercer la labor docente e investigadora en universidades pequeñas, con menos de 1.000 profesores, está relacionado con niveles más altos de educación inclusiva. Según los resultados del estudio empírico 1, el profesorado que ejerce en universidades pequeñas presenta mayor *didáctica inclusiva*, que aquellos que ejercen en universidades de mayor tamaño, en relación al número de profesores. Se encuentra que el profesorado de universidades grandes, con más de 2.000 profesores, puntuaron más bajo en el total de la escala de *educación inclusiva*, que aquel que ejerce en universidades medianas o pequeñas. La exploración de las relaciones entre los niveles de educación inclusiva y el tamaño de la universidad donde se ejerce la labor docente e investigadora se realizó con el objetivo de ampliar información para futuras investigaciones, pues es una variable novedosa que necesita de un estudio más profundo.

El estudio empírico 2 no encuentra diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales entre los grupos, en base a la realización de estancias en el extranjero superiores a 10 días. Por ello, se concluye que las estancias en el extranjero superiores a 10 días no mejoran los niveles de competencias socioemocionales señalados por el profesorado universitario. De esta forma, se rechaza parcialmente la Hipótesis 2, en

la medida en que postulaba que el profesorado universitario que hubiera realizado estancias en el extranjero en su labor docente presentaría mayores niveles de competencias socioemocionales.

Por otro lado, ejercer en ámbitos vinculados a la formación y a la investigación de la educación inclusiva está relacionado con un profesorado más inclusivo. Esta conclusión se extrae de los resultados obtenidos en el estudio empírico 1, confirmando esta parte de la Hipótesis 1 y conduce a la siguiente conclusión general de este trabajo. Las Ciencias de la Educación son el ámbito donde mejor nivel de educación inclusiva presenta el profesorado universitario. El ranking de educación inclusiva del profesorado universitario según el campo de conocimiento, obtenido en el estudio 1, señala que el profesorado que ejerce su labor docente e investigadora en Ciencias de la Educación es el más inclusivo dentro de las universidades españolas. Lo que confirma parcialmente la Hipótesis 1, en la medida en que se presumía que el profesorado universitario presentaría altos niveles de educación inclusiva en relación al ámbito científico donde ejerciese su labor, siendo en este caso Ciencias de la Educación.

Una conclusión esperable que se extrae de los resultados obtenidos en el estudio empírico 2 es que, ejercer en ámbitos vinculados con la salud y el bienestar, se relaciona con el mayor nivel de competencia socioemocional en el profesorado. Esto enlaza con la Hipótesis 2 que contiene la premisa de que el área de conocimiento donde se la labor docente e investigadora, está relacionada con los altos niveles de competencias socioemocionales, y conduce a la siguiente conclusión general de este informe. Las Ciencias de la Salud son el ámbito donde mejor nivel de competencias socioemocionales presenta el profesorado universitario. El ranking de competencias socioemocionales del profesorado universitario según el campo de conocimiento, obtenido en el estudio 2, señala que el profesorado que ejerce su labor docente e investigadora en Ciencias de la Salud es el más competente socioemocionalmente dentro de la universidad en España. En base a estos resultados, se confirma que el profesorado universitario presenta altos niveles de competencias socioemocionales en relación con el área de conocimiento donde ejerce la labor docente e investigadora, como parte de la Hipótesis 2.

Por otra parte, en base a los resultados de esta investigación, se puede afirmar que cuanto más competente socioemocionalmente es el profesorado universitario, más prácticas inclusivas lleva a cabo. Esta conclusión se extrae de los resultados obtenidos en

el estudio empírico 3. En él, se encuentra que existe una correlación positiva entre la educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario.

Después del análisis predictivo realizado en el estudio empírico 3, se concluye que la *conciencia social y prosocialidad* es la variable que mejor predice la aparición de prácticas de educación inclusiva del profesorado universitario. De los factores de las competencias socioemocionales, es la mejor variable predictora del desarrollo de prácticas de educación inclusiva por parte del profesorado universitario. De los resultados del estudio empírico 3, también se puede concluir que el *autoconocimiento* es otro factor de las competencias socioemocionales que funciona como predictor de prácticas de educación inclusiva en el profesorado universitario. Otro predictor de prácticas de educación inclusiva del profesorado universitario es la formación sobre diversidad. En base a estos resultados, se confirma que ser socioemocionalmente competente está relacionado con la práctica de la educación inclusiva del profesorado universitario en España, lo que confirma la Hipótesis 3 de esta investigación.

6.2. *Limitaciones de la investigación*

Se trata de un estudio con una amplia muestra de profesorado de 49 universidades españolas. Han participado 1.252 sujetos, donde para estudiar las diferencias entre grupos se asumió como intervalo de confianza del 95%, lo que supone un rango suficiente para atribuirle validez externa (Clark-Carter, 2002; Gardner, 2003).

Esta investigación muestra la necesidad de evaluar los procesos de inclusión en la Educación Superior desde el punto de vista del principal agente de cambio, el profesorado. De esta forma, se avala la importancia de actualizar la formación del docente universitario en competencias socioemocionales y sobre inclusión.

Los numerosos estudios sobre educación inclusiva dejan claro que existe una preocupación generalizada por conseguir una universidad que logre un equilibrio entre el valor académico, y el compromiso de formar ciudadanos inclusivos (Florian, 2012; Holloway, 2001). Así, los resultados de esta investigación pueden ser el punto de partida para fomentar proyectos de innovación y planes de formación que tengan un enfoque inclusivo y una perspectiva transformadora de culturas, políticas y prácticas inclusivas en

el seno de la Educación Superior. Esto coadyuvaría al profesorado a cumplir con la responsabilidad social asociada a su labor docente (Ezcurra, 2011; Ortega, 2004).

Por otro lado, y atendiendo a las limitaciones que plantea la versión original del *Index for inclusion* al no estudiar la inclusión más allá del ámbito educativo del centro donde se aplica (Booth y Ainscow, 2002), la herramienta que surge de esta tesis doctoral ofrece una oportunidad para superar esta limitación, pues al centrar el estudio en el profesorado universitario, se puede formar a este en aquellas necesidades detectadas, de manera que se facilite proyectar los valores inclusivos desde las universidades a su entorno. Así, se podrá crear una sociedad más inclusiva.

La investigación versa sobre un tema novedoso e importante, tal y como se ha descrito en la introducción y comentado en la discusión. No obstante, también ha tenido algunas dificultades y limitaciones. A destacar está la dificultad del muestreo, si bien, el número de participantes aporta una gran solidez estadística al estudio, la muestra es incidental, por la dificultad que supondría un acceso de manera aleatoria al total de la población de profesorado universitario, cifrado en 118.094 docentes (INE, 2016). Por ello, se contactó con los sujetos a través de los vicerrectorados de las universidades. Esto no impide su validez externa, pues posee buena validez ecológica, es decir, la posibilidad de generalizar los datos del estudio a la población total del profesorado universitario (Pereda, 1987).

Una de las ventajas de este estudio es haber medido la convivencia de los participantes del estudio con las minorías, aunque no se haya tenido en cuenta el número de personas de grupos minoritarios con los que se convive. Por ello, en futuras investigaciones habría que dar la posibilidad de cuantificarlo en el propio cuestionario.

Además, hay que tener en cuenta que los datos obtenidos reflejan nivel autopercebido por parte del profesorado universitario, lo que según Price y Murnan (2004) podría representar resultados más significativos de lo que realmente son, por lo que futuros estudios deberían confirmar estos resultados usando heteroinformes, midiendo, por ejemplo, la percepción del alumnado sobre la influencia del nivel de experiencia en investigación sobre la educación inclusiva de su profesorado.

6.3. Futuras líneas de investigación e implicaciones prácticas

Desde el convencimiento de que merece la pena seguir trabajando para conseguir una universidad más inclusiva, se exponen aquí las propuestas de nuevas líneas de trabajo que derivan de esta investigación, y que ayudarían a tan noble objetivo.

La primera línea de investigación que permitirá realizar un diagnóstico más profundo sobre la situación actual del nivel de educación inclusiva y competencias socioemocionales que alcanza el profesorado universitario en España, sería ampliar el estudio que incluya a todas las universidades, y con otras variables sociolaborales como la antigüedad laboral, tipo de contrato, estado civil, y bienestar autopercebido en el puesto de trabajo. En base a este estudio, se podría crear un plan fiable de formación en educación inclusiva y competencias socioemocionales para los docentes de cada universidad, centrado en aquellas variables que más lo necesiten, como por ejemplo ha demostrado esta investigación, en el sexo.

Partiendo de la premisa de la imposibilidad de enseñar competencias que previamente no se han adquirido, sería relevante realizar estudios longitudinales conjuntos en diversos países de carácter experimental, o cuasi-experimental para determinar qué mecanismos consiguen que las competencias socioemocionales afecten al nivel de educación inclusiva del profesorado universitario. Esto puede ser especialmente interesante para descubrir el orden temporal de la aparición de los fenómenos y, por tanto, diferenciar los predictores de las variables relacionadas.

Esta nueva línea de investigación serviría para averiguar qué es necesario incluir en los planes de formación de manera permanente, en base a su influencia para que se desarrollen prácticas más inclusivas en aula, y su impacto en la mejora de las competencias socioemocionales.

La formación adecuada del profesorado universitario es esencial para conseguir una educación inclusiva donde además se desarrollen las competencias socioemocionales necesarias. Por ello, una de las implicaciones prácticas de esta investigación es la necesidad de desarrollar una propuesta de formación en educación inclusiva y competencias socioemocionales en base a las conclusiones de estudio. Y hacerla formar parte de las políticas de contrataciones y de evaluación del desempeño del docente.

Así, consiguiendo que la formación se convierta en el principal eje de las políticas de contratación, se conseguiría naturalizar las prácticas de la educación inclusiva y las competencias socioemocionales en el aula del docente universitario. Esto evidenciaría un compromiso institucional con la enseñanza inclusiva y de calidad por parte de las universidades.

6.4. Reflexiones

Sería deseable que los resultados obtenidos en esta investigación tuvieran rentabilidad científica y práctica, a modo de planes de formación del profesorado universitario en educación inclusiva y competencias socioemocionales, centrados en aquellas variables que se han señalado como necesarias.

Conseguir que esta investigación sea un instrumento al servicio de la inclusión (Parrilla, 2009) ha sido una motivación constante. Así, su naturaleza es servir al fin último del profesorado universitario, que es formar a ciudadanos socioemocionalmente competentes e inclusivos, para con ello contribuir a la construcción de una sociedad que facilite el proceso emancipatorio de todas aquellas personas en riesgo de exclusión social por pertenecer a una minoría (Leiva, 2011).

Para ello, y entendiendo que no es posible transmitir aquello que no se sabe, esta investigación ha evidenciado la necesidad de una formación adecuada, centrada en las variables que se necesitan, y de carácter permanente, para todo el profesorado universitario de España, en materia de educación inclusiva y en competencias socioemocionales.

7. REFERENCIAS

7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Alcaín, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 4-19.
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*, Valencia: Universitat de València.
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 27-39.
- Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 271-294.
- Alfárez, A. (2014). *La participación social curricular en la Responsabilidad Social Universitaria: El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya* [tesis doctoral, Universidad Internacional de Catalunya]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283417/Tesi_Azul_Alf%C3%A9rez_Villareal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Ali, M. M., Mustapha, R. y Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 36-44.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y

Acreditación (ANECA). Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf

- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 627-645.
- Álvarez, T. (2016). Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 36, 3-39.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arró, M., Bel, M. C., Cuartero, M., Gutiérrez, M. D. y Peña, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I.
- Augusto, J. M., López, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Bächler, R. C. y Pozo, J. I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39 (2), 329-348.
- Baker, E. T., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning, *Educational Leadership*, 52 (4), 33-5.
- Baños, J. E. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8 (4), 216- 225.

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (5), 840-858.
- Bayliss, P. (1999). So, what is inclusion ...?. *Discover*, 9, 12-13.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F C. y Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 151-161.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*, (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista Participación Educativa: Todos Iguales Diferentes*, 18, 46-59.
- Boéssio, B. M. (2011). Enseñanza Superior: responsabilidad social, selección docente y profesores principiantes. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Comunicación presentada en Barcelona, 1-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (versión original publicada en Bristol: CSIE, 2000).

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers. *Psychology of Schools*, 47 (4), 406-417.
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-20.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Brown, S., Barkley, R. y Higginbotham, J. (2011). Pre-service teachers' attitudes towards teaching diverse learners. *Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-30.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 339-362.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 339-362.
- Castro, D. (2012). Micropolítica: dinámicas informales en las estructuras universitarias. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 59-73). Madrid: Pirámide.
- Castro, L., Carvajal, C. y Ugarte, J. (2004). *La cultura de la investigación científica en la educación superior en Colombia. Una aproximación desde seis universidades del país*. Programa de Maestría en Dirección Universitaria. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Cheney, D. y Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 174-182.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Cook, L., Rumrill, P.D. y Tankersley, M. (2009). Priorities and Understanding of Faculty Members regarding College Students with Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 84-96.
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-15.
- Comisión Europea (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas.
- Costa, G. y Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: Conceções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educacao*, 34 (34), 161-179.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México, Oxford University Press.
- Clouder, C. (coord.) (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En Fundación Marcelino Botín (Ed.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín, 2008* (pp.19-42). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7 (1), 13-22.

- Croll, P. y Moses, D. (2003). Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 9 (5), 731-747.
- Crouch, R. Keys, C.B. y McMahon, S. D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42 (1), 20-30.
- Dias, P.C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio*, 25 (94), 7-25.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Domingo, S. J. (1999). Comprender la Cultura de la Escuela. *Revista de Educación de la 21 Universidad de Granada*, 12, 183-199.
- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 123-134.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special NEEDs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eguren, M. (2005). Nociones básicas en torno a la participación. Revisión de la literatura. En Carmen Montero (ed.). *Escuela y participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: IEP.
- Eisenberger, N. I., Leiberman, M. D. y Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290-292.
- Eisenberger, N. I. (2012). Broken hearts and broken bones: A neural perspective on the similarities between social and physical pain. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 42-47.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115-118.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Etzkowitz, H. (1992). Individual investigators and their research groups. *Minerva*, 30 (1), pp. 28-50.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS y CONADU.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 11-28.

- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Londres: Routledge.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2014). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19 (3), 314-331.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (1), 50-65.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 109-120.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275-285.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 286-294.
- Florian, L., Young, K. y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 709-722.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment. *Disability and Society*, 19 (5), 455-468.
- Gairín, J. (2012). La transformación en la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 25-39). Madrid: Pirámide.

- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate'. *Disability and Society*, 16 (5), 637-654.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 27-32.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J. y Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47 (45), 4868-4883.
- García-Sancho, E., Salguero, J. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19 (5) 584-591.
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. México, Pearson Educación de México.
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. y Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 129-146.
- Gibson, S. (2015). When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 875-886.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students, *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-384.

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38.
- González, A. C. (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 3 (2), 125-135.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Breien, M. U., Zins, J., Fredericks, L. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D. Adam D. y Merbler J. B. (2008). Preservice Teacher Preparation for Inclusion. An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 20 (10), 1-11.
- Heck, R. H. y Marcoulides, G. A. (1996). School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 76-95.
- Henríquez, S.S., Azárraga, M.G. y cóppola, I.B. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42 (147), 884-899.
- Herrán, A. de la (2004). El Autoconocimiento como Eje de la Formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50.
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad.

Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9 (5), 49-64.

Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability and Society*, 16 (4), 597-615.

Hue, C. (2007). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluvert.

ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE - Vicerrectorado Ordenación Académica - Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad. ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.

Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.

Johnson, D. R. y Nord, D. (2011). Students with Disabilities in Higher Education: Participating in America's Future. *Impact*, 23 (3), 2-3.

Jordan, A., Glenn, C. y Mcghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.

Kearney, C. A. y Durand, V. M. (1992). How prepared are our teachers for mainstreamed classroom settings? A survey of postsecondary schools of education in New York State. *Exceptional Children*, 59 (1), 6-11.

Keefer, K. V., Parker, J. D. A. y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham, Suiza: Springer.

Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11 (2), 151-165.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56 (1), 1-14.
- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (3), 605-630.
- Leiva, J. J. y Gómez, M. Á. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (2), 185-200.
- Lewis, A. y Norwich, B. (2005). Overview and Discussion: Overall Conclusions. En A. Lewis y B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children?*, (pp. 206-221), Milton Keynes: Open University Press.
- Little, M. E. y Robinson, S. M. (1997). Renovating and refurbishing the field experience structures for novice teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 433-441.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. y Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27, 394-419.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 455-472.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.

- Llorent, V. J. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *CADMO*, 24 (2), 91-101.
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence, *Psicothema*, 32 (1), 47-53.
- Llorent-Bedmar, V. y Llorent García, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 43-59.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*, (pp. 7993). New York, USA: Teachers College Press.
- Luque, A. y Gutiérrez, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 153-175.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 167-186.
- Machera, R. P. y Machera, P. C. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 461-471.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.
- Márquez, M., Izal, M., Montorio, I. y Pérez-Rojo, G. (2004). Emoción en la vejez: una revisión de la influencia de los factores emocionales sobre la calidad de la vida de las personas mayores. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 39 (3), 44-51.

- Martínez, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista de Educación Especial*, 25, 83-98.
- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/21599919.pdf>
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades para formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior* (pp. 93-106). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Martínez, P. y González, N. (2018) Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21 (1), 231-262.
- Mayer, J. D. y Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McAllister, G. F. y Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 433-443.
- McClelland, D. C. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer.
- Medina-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.
- Meijer, C. (2011). *Teacher Education for Inclusion (TE4I)* (folleto). European Agency for Development in Special Needs Education (UE).
- Michavila, F. (2012). Prólogo. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.

- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70 (34), 109-128.
- Moliner, O., Sales, M. A. y Moliner, L. (2011). Prácticas inclusivas en el aula. Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 15.
- Montanez-Torres, M.-L. (2016). Reseña de tesis: Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 106-113.
- Moreno, J. F., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), 5-25.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17.
- Moriña, A., Cortés M. D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29 (1), 44-57.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 159-171.
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE, París.
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Cómo? Guía sobre competencias clave*. Ginebra, Suiza.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.

- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Papay, C. y Griffin M. (2013). Developing Inclusive College Opportunities for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (2), 110-116.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21 (3), 231-242.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37 (7), 1321-1330.
- Parra, A. M., Pasuy, L. J., Flórez, J. A. y Isaza, G. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla Educativa*, 10 (2), 126-150.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pegalajar, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Perales, A., Mendoza, A. y Sánchez, E. (2013). Vocación médica en médicos de prestigiada conducta profesional. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74 (4), 291-300.
- Pereda, S. (1987). *Psicología experimental. I Metodología*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Pérez, J. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2). 252-257.

- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71 (1), 97-113.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 523-546.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Porras, R., González, O. y Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Valladolid, España: MCEP
- Price, J. H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38 (1), 81-96.
- Rebollo, M. A., Hornillo, I. y García, R. (2003). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 7 (2), 32-41.
- Rebollo, M. A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, 353, 235-263.
- Rebollo, M. A., Jiménez, R., Sabuco, A. y Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. Profesado. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 17 (1), 43-56.

- Reed, F. y Monda-Amaya, L. E. (1995). Preparing pre-service general educators for inclusion: A survey of teacher preparation programs in Illinois. *Teacher Education and Special Education*, 18, 262-274.
- Repetto, E. y Peña, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8 (5), 82-95.
- Repetto, E., y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- Rinta, T., Purves, R., Welch, G., Stadler, S. y Bissig, R. (2011). Connections between Children's Feelings of Social Inclusion and their Musical Backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2 (2), 35-57.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), 237-256.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61 (1), 164-178.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37, 86- 102.
- Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L. y Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación, *Acción Pedagógica*, 26, 120-129.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying, competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48, 71-79.
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. (2005). The positive psychology of emotional intelligence. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.). *The Handbook of Positive Psychology*, (pp. 178-191). New York: Oxford University Press.
- Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 149-182.

- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sánchez, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sánchez-López, D., Renán, S. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4 (15), 126-132.
- Santos-Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, V. y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20 (2), 1-33.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Sebba, J. y Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's.
- Seibert, A., y Kerns, K. (2015). Early mother-child attachment longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39 (2), 130-138. doi: 10.1177/0165025414542710
- Shaw, J. (2009). The Diversity Paradox: Does Student Diversity Enhance or Challenge Excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 321-331.
- Sharma U., Forlin C. y Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1). 12-21.
- Souto, M., Torres-Coronas, T. y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158.

- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149.
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning to Action. Supporting Each Individual in the Context of 'Everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Sutton, R. y Whealtley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. y Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75-81.
- Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. En M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (Eds.), *Widening Higher Education Participation*, (pp. 135-159). Oxford: Elsevier.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (eds) (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Tortosa, M. T. y Álvarez, T. (2009). *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: UNESCO.
- Vaello, J. (2009). *El profesorado socio-emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.
- Van-der, C. J. y Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 119-139.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.
- Vicuña, K. D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula* [tesis de maestría, Universidad Casa Grande, Ecuador]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/124>
- Vivas, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *I Jornadas Universitarias sobre Competencias Socio-Profesionales de las Titulaciones de Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Wehman, P. (2006). Transition: the bridge from youth to adulthood. En P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fourth edition* (pp. 3-34). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Weissberg, R. P. y O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97.

- Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G. S. y Buys, N. (2016). Understanding the Early Transition Needs of Diverse Commencing University Students in a Health Faculty: Informing Effective Intervention Practices. *Studies in Higher Education*, 41 (6), 1023-1040.
- Wong, C. y Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zavala, M. A., Valdez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 15, 6 (2), 319-338.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2017). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 86-93.
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (2), 98-106.

8. ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Informe con el factor de impacto y cuartil de los estudios publicados

Estudio empírico 1	Indexación	Factor de impacto	Estado
Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la Universidad en España. <i>Cultura y Educación</i> , 32 (1), 147-181.	<ul style="list-style-type: none"> • Academic Search Complete • Academic Search Premier • Education Research Complete • ERIH • IRESIE • ISOC • LATINDEX • Social Sciences Citation Index • SCOPUS 	<p>JCR 2019: 229/263 0.727 (Q4)</p> <p>SCOPUS 2019: Q2 - CiteScore 1.40</p> <p>SJR 2019: Q3 - 0.33</p>	Publicado

Culture and Education informatic x +

tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=rcye20

Taylor & Francis Online Log in Register Cart

Journal **Culture and Education** >
Cultura y Educación

Enter keywords, authors, DOI, ORCID etc This Journal

Submit an article Journal homepage New content alerts RSS Subscribe Citation search

Current issue Browse list of issues

This journal

- [Aims and scope](#)
- [Instructions for authors](#)
- [Society information](#)
- [Journal information](#)
- [Editorial board](#)
- [Advertising information](#)

Journal information

Print ISSN: 1135-6405 Online ISSN: 1578-4118
4 issues per year

2018 Impact Factor: **0.885**
© Clarivate Analytics – 2019 Journal Citation Reports

Cultura y Educación is currently indexed in:

- Social Sciences Citation Index
- Scopus
- Academic Search Complete
- Academic Search Premier
- Education Research Complete
- ERIH
- IRESIE
- Latindex
- ISOC

Fundacion Infancia y Aprendizaje and our publisher Taylor & Francis make every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in our publications. However, Fundacion Infancia y Aprendizaje and our publisher Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Fundacion Infancia y Aprendizaje and our publisher Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Fundacion Infancia y Aprendizaje and our publisher Taylor & Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to, or arising out of the use of the Content. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>.

Publication history



University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (*Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España*)

Vicente J. Llorent , Izabela Zych  and Juan-Carlos Varo-Millán

Universidad de Córdoba

5

ABSTRACT

Inclusive education is a new pedagogical vision of the education system that fosters social cohesion and equality. There are numerous political initiatives to implement inclusive education in different educational stages, including university. However, the scope of these initiatives and the influence of the change agents, university faculty, are still not known. The objective of this study was to determine faculty's perception of inclusive education at university. It also aimed to analyse which socio-labour variables were significantly related to the vision of inclusive education in university faculty. Three factors were determined: *attitudes towards inclusive education*, *inclusive didactics* and *educational management for inclusion*, as well as the total *inclusive education scale*. A total of 1,252 university academic personnel from 49 universities in Spain participated in this survey-based study. The results showed that a higher level of inclusive education in the university faculty significantly correlated with socio-labour variables such as gender, age, previous experience with minorities, training, experience in research on diversity, size of the university and the field of knowledge in which they teach. The conclusions of this study include recommendations of continuous training in inclusive education in higher education, with the consequent implications on institutional policy.

RESUMEN

La educación inclusiva como nueva visión pedagógica del sistema educativo fomenta la cohesión social y la igualdad. Existen numerosas iniciativas políticas para implantar la educación inclusiva en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Si bien aún no se conoce el alcance de estas iniciativas ni la influencia que tienen los agentes de cambio, el profesorado. El presente estudio tenía como objetivo determinar la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad. Y también se pretendió analizar qué variables sociolaborales estaban relacionadas significativamente con la visión de educación inclusiva en el profesorado. Se determinaron tres factores: *actitudes hacia la educación inclusiva*, *didáctica inclusiva* y *organización de centro para la inclusión*, y el

ARTICLE HISTORY

Received 9 February 2018
Accepted 13 December 2019

KEYWORDS

inclusive education;
minorities; university
academic personnel; training

10

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva;
minorías; profesorado
universitario; formación

15

20

25

30

35

40

CONTACT Vicente J. Llorent  vjllorent@uco.es  Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Avda. San Alberto Magno s/n, 14071, Córdoba, España.

English version: pp. 1–14 / *Versión en español*: pp. 15–27

References / *Referencias*: pp. 28–30

Translated from Spanish / *Traducción del español*: Mary Black

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

Estudio empírico 2	Indexación	Factor de impacto	Estado
<p>Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. <i>Educación XX1</i>, 23 (1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ANEP: A+ • a360° • CARHUS PLUS • CCHS • CIRC: A • DIALNET • DOAJ • EBSCO • ERIH PLUS • ESF • Google Académico: Índice H - 26 • HEDBIB • IBEDOCs • IRESIE • ISOC • LATINDEX • MIAR: 10,8 • PSICODOC • RedALyC • REDINED ULR ICH'S Global Serials Directory 	<p>JCR 2020: 66/264 3.265 (Q1)</p> <p>SCOPUS 2020: Q1 - CiteScore 3.9</p> <p>SJR 2020: Q1 - 0.75</p> <p>ANEP: A+ Sello de Calidad de la FECYT Q1</p>	Publicado

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

(SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES SELF-PERCEIVED BY THE
UNIVERSITY PROFESSORS IN SPAIN)

Vicente J. Llorent
Izabela Zych
Juan Carlos Varo-Millán
Universidad de Córdoba

DOI: 10.5944/educXX1.23687

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687

Llorent, V.J.; Zych, I. & Varo-Millán, J.C. (2020). The skill of learning to learn at university. Proposal for a theoretical model. *Educación XX1*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687

RESUMEN

Estudios científicos muestran que las competencias socioemocionales en los docentes se relacionan con el éxito educativo del alumnado. Tanto la UNESCO como la OCDE señalan que para que se dé una formación integral deben desarrollarse tanto áreas académicas como sociales y emocionales. Hay iniciativas políticas para incluir las competencias socioemocionales en el currículum universitario, pues el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias en educación superior podrían generar futuros profesionales más capacitados, lo que tendría un impacto positivo en la sociedad. No obstante, se sabe muy poco sobre el nivel de estas competencias en el profesorado de las diferentes ramas del conocimiento. El presente estudio tiene como objetivo describir el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado universitario, mediante encuesta donde

Estudio empírico 3	Indexación	Factor de impacto	Estado
Varo-Millán, J. C., Llorent, V. J. y Zych, I. (2021). Social and emotional competencies as predictors of inclusive education practiced by Spanish academics. <i>International Journal of Education</i> . En revisión.	<ul style="list-style-type: none"> • Google Scholar • EBSCO • IEEE • SCImago • SCOPUS • SNIP • Springer • Taylor & Francis. • WILEY-BLACKWELL 	JCR 2019: 71/264 1.363 (Q1) SCOPUS 2019: Q2 - CiteScore SJR 2019: Q1	En revisión

8.2. Anexo II: Cuestionario.

CUESTIONARIO

Escala de Educación Inclusiva en la Universidad (EIU) ©
Llorent et al. (2020)

Estimado/a profesor/a:

Este cuestionario tiene como objetivo principal estudiar la inclusión en la educación universitaria.

En este contexto, consideramos imprescindible identificar cuáles son las principales expectativas y opiniones que el profesorado tiene sobre este tema.

Dado que su Universidad ha sido seleccionada en un muestreo aleatorio para realizar esta investigación, para el éxito de este proyecto, su participación es fundamental.

Por ello, pedimos su colaboración para responder a este cuestionario con total sinceridad. La información que nos proporciona será tratada de forma confidencial y totalmente anónima.

Gracias por su colaboración.

Dr. Vicente J. Llorent, Dra. Izabela Zych, D. Juan Carlos Varo Millán (Universidad de Córdoba)

DIDÁCTICA INCLUSIVA

Las siguientes preguntas están relacionadas con su práctica docente, valores inclusivos y prácticas inclusivas.

Por favor, recuerde que le haremos preguntas en relación a “MINORÍAS” en su sentido más amplio, refiriéndonos a: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.

Ahora, lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Evalúo teniendo en cuenta las características de la “minoría” presente, de manera que puedan desarrollar sus habilidades.....	O	O	O	O	O
2. Para mis clases parto del conocimiento y experiencias previas del alumnado perteneciente a una “minoría” y adapto el contenido para que su inclusión educativa sea exitosa.....	O	O	O	O	O
3. Mi formación ayuda a dar respuesta a la diversidad.....	O	O	O	O	O
4. Valoro la situación personal de mis alumnos para enseñarles mejor.....	O	O	O	O	O
5. Utilizo la diversidad de mi alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.....	O	O	O	O	O
6. Mi planificación y el desarrollo de mis clases responden a la diversidad del alumnado presente.....	O	O	O	O	O
7. Modifico los programas en función de los resultados de evaluación para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado.....	O	O	O	O	O
8. Para mí la diversidad no es un obstáculo sino un elemento enriquecedor.....	O	O	O	O	O
9. Tengo en cuenta en los alumnos extranjeros el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y a la participación.....	O	O	O	O	O
10. Modifico mis actividades docentes en función de recomendaciones pertinentes de compañeros para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado pertenezca o no a una “minoría”.....	O	O	O	O	O
11. Distribuyo todos los recursos de los que dispongo de forma justa para fomentar la inclusión educativa.....	O	O	O	O	O
12. Mi evaluación es útil para estimular los logros de todo mi alumnado, pertenezca o no a una “minoría”.....	O	O	O	O	O

ACTITUDES HACIA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las siguientes preguntas están relacionadas con sus actitudes hacia la Educación Inclusiva.

Por favor, recuerde que le haremos preguntas en relación a “MINORÍAS” en su sentido más amplio, refiriéndonos a: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.

Ya casi hemos terminado, ahora lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
13. Trato con respeto al alumnado independientemente de que pertenezca o no a una “minoría”	O	O	O	O	O
14. Admito a todo tipo de alumnado sin ningún tipo de discriminación.....	O	O	O	O	O
15. Procuro que todo el alumnado se sienta aceptado, independientemente de que pertenezca o no a una “minoría”.....	O	O	O	O	O
16. Procuro que todo el alumnado participe en las actividades de aprendizaje.....	O	O	O	O	O
17. Intento que todo el alumnado esté presente, participe y progrese en mi asignatura.....	O	O	O	O	O
18. Para mí todos los estudiantes deben tener la posibilidad de participar en su propio aprendizaje.....	O	O	O	O	O
19. Motivo a mis estudiantes para que tengan altas aspiraciones sobre su aprendizaje independientemente de si pertenecen o no una “minoría”.....	O	O	O	O	O
20. Hago mis clases accesibles a todo tipo de alumnado.....	O	O	O	O	O

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

Esta breve batería de preguntas está relacionada con la organización de centro, valores inclusivos y prácticas inclusivas en el centro en el que trabaja (Facultad, Centro donde desarrolla su principal labor docente).

Por favor, recuerde que le haremos preguntas en relación a “MINORÍAS” en su sentido más amplio, refiriéndonos a: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.

Ahora, lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
21. Mi centro tiene en cuenta las “minorías” a la hora de organizar los espacios.....	O	O	O	O	O
22. En mi centro existen políticas de apoyo emocional, psicológico y/o pedagógico orientadas a la inclusión educativa.....	O	O	O	O	O
23. Las normas de inclusión educativa de mi centro están dirigidas a aumentar la participación de todos.....	O	O	O	O	O
24. Las funciones de los órganos de gobierno de mi centro ayudan a la inclusión educativa.....	O	O	O	O	O
25. Mi centro se organiza de manera que el alumnado de cualquier “minoría” se sienta valorado.....	O	O	O	O	O
26. La información sobre inclusión educativa está presente y es accesible a todo el mundo en mi centro.....	O	O	O	O	O
27. La planificación y el desarrollo las actividades de centro responden a la diversidad del alumnado presente.....	O	O	O	O	O
28. Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad.	O	O	O	O	O
29. Conozco bien las funciones de los órganos de gobierno de mi centro que sirven para ayudar a la inclusión educativa.....	O	O	O	O	O

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (CSE)

Las siguientes y últimas preguntas están relacionadas con USTED en relación a sus emociones.

Con esto ya hemos terminado, lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Sé ponerle nombre a mis emociones.....	<input type="radio"/>				
2. Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones.....	<input type="radio"/>				
3. Diferencio unas emociones de otras.....	<input type="radio"/>				
4. Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago.....	<input type="radio"/>				
5. Sé cómo motivarme.....	<input type="radio"/>				
6. Tengo claros mis objetivos.....	<input type="radio"/>				
7. Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades.....	<input type="radio"/>				
8. Sé lo que la gente espera de los demás.....	<input type="radio"/>				
9. Presto atención a las necesidades de los demás.....	<input type="radio"/>				
10. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan.....	<input type="radio"/>				
11. Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo.....	<input type="radio"/>				
12. Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones.....	<input type="radio"/>				
13. Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan.....	<input type="radio"/>				
14. Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias.....	<input type="radio"/>				
15. Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones.....	<input type="radio"/>				
16. No suelo tomar decisiones a la ligera.....	<input type="radio"/>				

¡HEMOS TERMINADO!

¡MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA!

