



La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela

Mariano Núñez-Flores

Universidad de Córdoba

mail: mariano.nunez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3947-2139>

Vicente J. Llorent

Universidad de Córdoba

mail: vjllorent@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-2933>

RESUMEN

La educación inclusiva se presenta como la actual apuesta del sistema educativo, acompañada por la vehemente convicción política, institucional y jurídica. Pero, es el profesorado quien desarrolla este planteamiento pedagógico en la praxis. Actualmente, se carece de estudios que analicen la situación real de la educación inclusiva en el ámbito no universitario, desde la visión del profesorado. Esta investigación persigue conocer la educación inclusiva en las enseñanzas no universitarias desde la perspectiva del profesorado, y su relación con características sociolaborales y con competencias socioemocionales y morales. Se ha realizado un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal *ex-post-facto* con 301 docentes de etapas educativas no universitarias (70.80% mujeres, 27.90% hombres; $M_{\text{edad}} = 38.33$, $DT = 11.10$): Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Este estudio se ha abordado mediante investigación por encuesta.

El profesorado manifiesta un nivel alto de educación inclusiva, detectándose diferencias significativas según su sexo, edad, años de experiencia en la función docente, etapa educativa, experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y experiencia con alumnado con discapacidad. También se encuentran relaciones positivas y significativas entre la educación inclusiva y las competencias socioemocionales y morales del profesorado. Estos hallazgos plantean implicaciones interesantes para las políticas educativas, las prácticas escolares y la formación docente.

Palabras clave: educación inclusiva, competencias socioemocionales y morales, profesorado, sistema educativo, experiencia docente

Inclusive education and its relationship with the social, emotional and moral competencies of school teachers

ABSTRACT

Inclusive education is presented as the current commitment of the educational system, with vehement political, institutional, and legal conviction. But it is the teachers who develop this pedagogical approach in practice. Currently, there is a lack of studies analyzing the real situation of inclusive education in the non-university environment, from the perspective of the teachers. This research tries to know inclusive education in non-university education from the perspective of teachers, as well as the relationship with their socio-occupational characteristics and with their social, emotional, and moral competencies. A quantitative, descriptive, cross-sectional *ex-post-facto* study has been developed with 301 teachers at non-university educational stages (70.80% women, 27.90% men; $M_{\text{age}} = 38.33$, $SD = 11.10$): Early Childhood, Primary Education and Secondary Education. This study has been approached by survey research.

The teachers show a high level of inclusive education, detecting significant differences according to their sex, age, years of experience in the teaching function, educational stage, experience with students with ethnic-cultural diversity, and experience with students with disabilities. Positive and significant relationship are also found between the inclusive education and the social, emotional, and moral competencies of teachers. These findings raise notable implications for educational policies, school practices, and teacher training.

Keywords: inclusive education; social, emotional, and moral competencies; teacher, education system, teaching experience

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.171-180>



La educación inclusiva es una propuesta pedagógica que se fundamenta en tres principios vertebradores: presencia, participación y aprendizaje de todos los discentes en los distintos procesos educativos (Ainscow et al., 2006); prestando especial atención a quienes por motivos de diversa índole se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad (Llorent et al., 2020b). Es decir, desde la educación inclusiva se persigue siempre el derecho básico a una educación conjunta de todo el alumnado, independientemente de condiciones personales, culturales, sociales o por presentar algún tipo de necesidad educativa (Echeita, 2017). La educación inclusiva no se centra en determinadas minorías o grupos específicos de discentes; sino que, se articula más bien en el reconocimiento y en la respuesta integral a la idiosincrasia de todo el alumnado.

Este planteamiento pedagógico se presenta como la actual apuesta del sistema educativo, acompañada por la vehemente convicción política, institucional y legislativa. Sin embargo, la explicitación de la educación inclusiva en los textos legales es insuficiente y no asegura de forma unívoca su desarrollo en los centros educativos; dado que, el desarrollo de la educación inclusiva en las aulas es posible gracias al profesorado (UNESCO, 2013), con especial atención a sus actitudes hacia dicha propuesta pedagógica (Llorent y Álamo, 2019). En esta línea, Tiwari et al. (2015) señalan que el éxito de la educación inclusiva depende, en cierto modo, del desarrollo en el profesorado de actitudes positivas hacia la propia educación inclusiva.

Diferentes estudios se han centrado en conocer cuáles son las variables que están relacionadas con el nivel de educación inclusiva del profesorado. En concreto, dichas investigaciones se han desarrollado en base a una serie de variables sociolaborales del profesorado, entre otras, se encuentran el sexo, la edad, la experiencia en la función docente, la etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia, y la experiencia con personas con diversidad étnico-cultural, con discapacidad y con diferentes orientaciones sexuales. También se consideran en la literatura científica, de forma teórica, posibles vínculos entre la propuesta pedagógica de educación inclusiva, y el ámbito socioemocional y moral.

Analizando la variable sexo, en relación con el nivel de educación inclusiva del profesorado, se han determinado diferencias significativas entre hombres y mujeres, pero con resultados dispares. Algunos estudios señalan que las mujeres puntúan en educación inclusiva, en líneas generales, más alto con respecto a los hombres (Llorent et al., 2020b); presentando a su vez las mujeres una actitud más proclive hacia la inclusión (Navarro-Mateu et al., 2019; Palavan et al., 2018). De hecho, diversos estudios señalan que los hombres manifiestan más actitudes (Vaz et al., 2015) y creencias (Kwame et al., 2018) negativas hacia la educación inclusiva, en comparación con las mujeres. Sin embargo, otros estudios señalan lo contrario; siendo los hombres más positivos hacia la educación inclusiva que las mujeres (Dorji et al., 2021; Opoku et al., 2020). Frente a estas formulaciones, hay incluso estudios que no encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo que respecta al nivel de educación inclusiva (Adams et al., 2021; Clavijo et al., 2016).

De igual modo, los resultados de los distintos estudios señalan diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado en relación con su edad. En concreto, algunas investigaciones avalan que el profesorado de menor edad, en comparación con el profesorado de mayor edad, tiene una actitud más positiva hacia la diversidad y, por ello, exterioriza una mayor predisposición para ser inclusivo en sus intervenciones docentes (Clavijo et al., 2016). De hecho, distintos estudios señalan que el profesorado de mayor edad, si se compara con el profesorado

de menor edad, presenta peores actitudes hacia la educación inclusiva (San Martín et al., 2021; Vaz et al., 2015). En oposición a otros estudios que señalan que es el profesorado de mayor edad quien desarrolla actitudes más positivas hacia la diversidad, en comparación con el profesorado de menor edad (Llorent y Álamo, 2019). No obstante, también hay investigaciones desde las cuales no se ha encontrado ninguna relación entre la edad del profesorado y sus actitudes hacia la educación inclusiva (Kraska y Boyle, 2014; You et al., 2019).

De ahí que, además de la variable edad, algunos estudios hayan examinado la experiencia docente. De hecho, parece ser que el profesorado con más experiencia en la función docente tiende a presentar actitudes más positivas y favorables hacia la propuesta de educación inclusiva (Dorji et al., 2021; Navarro-Mateu et al., 2019), en comparación con el profesorado que ostenta menos experiencia docente. Pero, otros estudios señalan lo contrario (Kwame et al., 2018; Saloviita, 2018); siendo el profesorado con menos experiencia en la función docente quien realmente expone actitudes más positivas hacia la educación inclusiva.

También hay investigaciones que hallan diferencias en las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la etapa educativa en la cual imparte principalmente su docencia. En concreto, es el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria quien presenta actitudes más positivas hacia la educación inclusiva, en comparación con el profesorado de Educación Secundaria (Collado-Sanchis et al., 2020; Đukičin et al., 2019). De hecho, el profesorado de Educación Secundaria suele percibirse menos eficaz a nivel pedagógico para abordar prácticas inclusivas, frente al profesorado de otras etapas educativas (San Martín et al., 2021). Aunque, el estudio de Galović et al. (2014) matiza que es específicamente el profesorado de Educación Infantil quien presenta actitudes más positivas hacia la educación inclusiva, frente al profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria. No obstante, también hay estudios que no han encontrado diferencias significativas en las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, en relación con la etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia (Kwame et al., 2018).

La experiencia personal con diversidad ha sido también una variable recurrente en los distintos estudios al examinar las actitudes hacia la educación inclusiva. En concreto, las investigaciones señalan que las actitudes positivas hacia la inclusión se han visto incrementadas, en cierta medida, en aquellas personas que tienen más contacto con minorías o grupos étnico-culturales (Mäkinen et al., 2019; Schwarzenhal et al., 2020). A su vez, según los diferentes estudios, la experiencia con personas con discapacidad implica un incremento de actitudes positivas hacia la inclusión (Armstrong et al., 2016; Chae et al., 2019). Aunque, hay investigaciones que no encuentran relación alguna entre la experiencia previa del profesorado con alumnado con necesidades educativas especiales y sus actitudes hacia la educación inclusiva (Adams et al., 2021; Štemberger y Kiswarday, 2017). Además, la disposición del profesorado hacia la educación inclusiva parece estar vinculada, según Meyer et al. (2015), con la pertenencia docente al colectivo LGTBIQ y, según Aguirre et al. (2020), con la experiencia docente con personas de diferentes orientaciones sexuales.

Por otro lado, cabe señalar que la gestión de los diferentes retos que surgen en torno a la educación inclusiva requiere que el profesorado ostente una serie de competencias profesionales. Estas competencias contribuyen en el desarrollo de respuestas eficaces de atención a las características de todo el alumnado. En esta línea, autores como Milicic (2011) plantean, a nivel teórico, que el desarrollo de una atención inclusiva a las características

de todo el alumnado precisa de un mayor desarrollo socioemocional en el profesorado, el cual le permita afrontar este desafío con una actitud proactiva. Los diferentes estudios desarrollados sobre este ámbito han evidenciado que las competencias socioemocionales reducen los síntomas somáticos (Espejo-Siles et al., 2020), mejoran la convivencia escolar (Zych, Beltrán-Catalán et al., 2018) y contribuyen al éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Llorent, González-Gómez et al., 2020), entre otros aspectos.

Sin embargo, aún no se ha comprobado de forma empírica la posible relación existente entre el nivel de educación inclusiva del profesorado y sus competencias socioemocionales. Estas competencias se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales que, aplicado de forma positiva y deseable en el quehacer diario de las personas, facilita la adaptación a diferentes contextos sociales y experiencias emocionales (Gómez-Ortiz et al., 2017). Específicamente, dichas competencias están formadas por 4 dimensiones (Zych, Ortega-Ruiz et al., 2018): autoconciencia, automotivación y autogestión, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones responsable.

También hay investigaciones que destacan la relación entre la educación inclusiva y las emociones morales. De hecho, Gasser et al. (2013) evidencian en su estudio, desarrollado con alumnado de 9 a 12 años, que quienes habían estado inmersos en procesos de aprendizaje inclusivos exteriorizaban más emociones morales. Estas emociones son percibidas como aquellas emociones que están relacionadas con los intereses y el bienestar de las personas (Haidt, 2003); proporcionando el ímpetu necesario para hacer el bien y evitar el mal (Kroll y Egan, 2004). Sin embargo, no se han encontrado estudios específicos que analicen la posible relación existente entre el nivel de educación inclusiva del profesorado y sus emociones morales. A pesar de que el progreso de las relaciones interpersonales y, por ende, la mejora de la convivencia en el aula, precisa trabajar no solo desde una educación social y emocional, sino también moral (Caurín et al., 2019).

Tras la revisión de la literatura, cabe destacar que se carece de estudios concretos que describan la educación inclusiva, de forma holística, en las etapas educativas no universitarias; aunque sí hay estudios específicos sobre el profesorado universitario (Llorent et al., 2020b). Las investigaciones previas con profesorado no universitario se han centrado en analizar sus actitudes hacia la educación inclusiva. Pero, la gestión de la diversidad, utilizando un enfoque inclusivo, implica desarrollar estrategias de aula y de centro, por lo cual se considera necesario contemplar otros factores, tales como los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de los centros educativos (Bergeron, 2015). También se precisa evidenciar qué competencias del profesorado pueden facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en el aula y en el centro educativo. Dado que ya se han revisado las características del profesorado en estudios anteriores, ahora sería interesante comprobar también la relación de sus competencias más vinculadas a la educación inclusiva. En este sentido, se considera relevante examinar la posible vinculación existente entre las competencias socioemocionales y morales del profesorado, y la educación inclusiva.

La educación inclusiva necesita ser estudiada desde su implantación práctica, debido a que los fundamentos teóricos ya han sido establecidos desde la legislación y, en parte, asumidos por la comunidad educativa. Sin embargo, el profesorado evidencia sus propias carencias sobre educación inclusiva (Llorent y López-Azuaga, 2012). De ahí que, el objetivo general de este estudio sea conocer la educación inclusiva en las enseñanzas no universitarias desde la perspectiva del profesorado, y la relación

con sus características sociolaborales y con sus competencias socioemocionales y morales. Este objetivo general se concreta en cuatro objetivos específicos:

- Identificar el nivel de educación inclusiva del profesorado
- Analizar la incidencia de las características sociolaborales del profesorado en su nivel de educación inclusiva
- Examinar la vinculación entre el nivel de competencias socioemocionales y morales del profesorado, y su nivel de educación inclusiva

Se plantean las siguientes hipótesis para este estudio:

- El profesorado tiene un nivel alto de educación inclusiva (Hipótesis 1)
- El nivel de educación inclusiva del profesorado está relacionado con características sociolaborales como el sexo, la edad, los años de experiencia en la función docente, la etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia, la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, la experiencia con alumnado con discapacidad y la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales (Hipótesis 2)
- El nivel de competencias socioemocionales y morales del profesorado está relacionado positivamente con su nivel de educación inclusiva (Hipótesis 3)

Método

Participantes

Los sujetos de este estudio se han seleccionado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia simple; utilizando la técnica bola de nieve (Ruiz, 2008). En concreto, la muestra está constituida por 301 docentes de etapas educativas no universitarias: Educación Infantil (9%), Educación Primaria (60.80%) y Educación Secundaria (28.90% [ESO, Bachillerato y/o Formación Profesional]); mientras que un 1.30 no indica en qué etapa educativa imparte principalmente su docencia. El 27.90% de los participantes son hombres y el 70.80% son mujeres, existiendo un 1.30% que no indica su sexo. La edad media de los sujetos es 38.33 años ($DT = 11.10$), en un rango de edad comprendido entre los 22 y los 66 años. Los sujetos de esta investigación cuentan con una media de 11.65 años de experiencia en la función docente ($DT = 10.63$), en un intervalo que abarca desde 0 hasta 40 años de experiencia en la función docente.

Al analizar la experiencia del profesorado con alumnado con diversidad en general, el 26.20% tiene mucha experiencia en esta variable, en comparación con un 63.80% que presenta poca experiencia en esta variable, existiendo un 10% que no responde. El 40.20% cuenta con mucha experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, frente a un 58.10% que tiene poca experiencia en esta variable, existiendo un 1.70% que no contesta. El 42.20% señala tener mucha experiencia con alumnado con discapacidad, en contraste con un 48.50% que manifiesta tener poca experiencia en esta variable, existiendo un 9.30% que no indica su experiencia en esta variable. El 15.30% tiene mucha experiencia con alumnado de diferentes orientaciones sexuales, mientras

que un 74.80% cuenta con poca experiencia en esta variable, existiendo un 10% que no responde.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y de corte transversal *ex-post facto*; siendo abordado mediante la investigación por encuesta (Hutton, 1990), a través de un cuestionario respondido en línea. La recogida de datos se ha llevado a cabo durante los meses de marzo y abril del año 2020. Para ello se contactó con docentes de etapas educativas no universitarias afines al grupo de investigación. Al profesorado se le solicitó la cumplimentación del cuestionario y la posterior difusión de este entre docentes de las etapas educativas mencionadas. El cuestionario se rellenaba de forma individual en aproximadamente 10 minutos. Desde este instrumento se explicaba el objetivo de la investigación y las características del propio cuestionario. A su vez, se garantizaba que todos los datos obtenidos serían tratados bajo el anonimato y la confidencialidad, exclusivamente con fines científicos, respetando la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y los estándares éticos de la Declaración de Helsinki; obteniendo de forma previa los consentimientos informados correspondientes.

Instrumento

El instrumento empleado en este estudio es un cuestionario segmentado en cuatro partes: un conjunto de ítems que hacen alusión a características sociolaborales del profesorado (sexo, edad, años de experiencia en la función docente, etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia, experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, experiencia con alumnado con discapacidad y experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales), la escala de Educación Inclusiva, la escala de Competencias Socioemocionales y la escala de Emociones Morales.

La escala de Educación Inclusiva ha sido construida *ad hoc* por Llorent et al. (2020b), a partir del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), de una revisión exhaustiva de la literatura científica sobre educación inclusiva y de estudios piloto; siendo validada con profesorado universitario. Se compone de 29 ítems, agrupados en 3 dimensiones, con una excelente fiabilidad en el estudio actual ($\alpha = .92$; $\Omega = .93$): *actitudes hacia la educación inclusiva* (8 ítems; $\alpha = .91$; $\Omega = .97$), *didáctica inclusiva* (12 ítems; $\alpha = .88$; $\Omega = .91$) y *organización del centro para la educación inclusiva* (9 ítems; $\alpha = .93$; $\Omega = .95$). Los datos de esta investigación mostraron, al igual que en el estudio original, un excelente ajuste a la estructura trifactorial de esta escala (SB $\chi^2 = 521.38$; $gl = 374$; $p < .001$; NFI = .96; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .04, 90% IC = [.03, .05]).

La Escala de Competencias Socioemocionales creada y validada con adolescentes por Zych, Ortega-Ruiz et al. (2018), y validada posteriormente con profesorado universitario por Llorent et al. (2020a), para medir las competencias socioemocionales, está conformada por 16 ítems ($\alpha = .91$; $\Omega = .94$), estructurados en 4 dimensiones: *autoconciencia* (4 ítems; $\alpha = .88$; $\Omega = .93$), *automotivación y autogestión* (3 ítems; $\alpha = .83$; $\Omega = .89$), *conciencia social y conducta prosocial* (6 ítems; $\alpha = 0.80$; $\Omega = 0.87$), y *toma de decisiones responsable* (3 ítems; $\alpha = .81$; $\Omega = .89$). Los análisis factoriales confirmatorios de esta escala evidenciaron unos resultados excelentes en la bondad de ajuste (SB $\chi^2 = 111.16$; $gl = 98$; $p = .17$; NFI = .97; NNFI = 1.00; CFI = 1.00; RMSEA = .02; 90% IC = [.00, .04]).

La Escala de Emociones Morales creada y validada por Álamo et al. (2020), con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, es una herramienta que permite conocer desde una perspectiva moral lo que sienten los individuos con respecto a otros; estando constituida por 5 ítems ($\alpha = .76$; $\Omega = .85$). En el análisis factorial confirmatorio esta escala presentó buenos índices de ajuste (SB $\chi^2 = 21.83$; $gl = 5$; $p < .001$; NFI = .97; NNFI = .96; CFI = .98; RMSEA = .11; 90% IC = [.06, .16]).

Los ítems de las tres escalas han sido contestados a través de una escala tipo Likert con 5 opciones posibles de respuesta, que varía de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Análisis de datos

Se comprobaron las propiedades psicométricas de las escalas para la muestra actual con análisis factoriales confirmatorios, usando el software EQS 6.2. Los análisis factoriales confirmatorios se realizaron con el método de máxima verosimilitud, el método robusto y correlaciones policrónicas con rotación promin (Satorra-Bentler chi-cuadrado). Se consideró un ajuste aceptable RMSEA con puntuaciones inferiores a .08, y por encima de .90 en los índices NFI y CFI (Bentler, 1990; Vieira, 2011). Tras ello, se calculó la confiabilidad tipo consistencia interna, a partir del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, calculado con el software SPSS 25, y de los omegas de McDonald, analizados con el software FACTOR 10.10.03.

Después de confirmar que las escalas del cuestionario eran válidas y fiables para la muestra actual, se realizaron con el software SPSS 25 análisis estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y porcentajes) para delimitar las características sociolaborales de los sujetos. Tras ello, se calcularon las puntuaciones medias en educación inclusiva del profesorado. En concreto, el nivel de educación inclusiva del profesorado se ha valorado a través de la puntuación media de cada dimensión. Y, a su vez, el valor de la media total para cada dimensión se ha dividido entre el número de ítems que configuran dicha dimensión, expresando así los valores obtenidos en el nivel de educación inclusiva del profesorado sobre 5 en una escala de tipo Likert.

Seguidamente, se desarrollaron análisis estadísticos comparativos entre grupos, correlacionales e inferenciales de las variables independientes (sexo; edad; años de experiencia en la función docente; etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia; experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural; experiencia con alumnado con discapacidad; experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales, y competencias socioemocionales y emociones morales). Se empleó la prueba de Levene, ANOVA de un factor, comparaciones múltiples post-hoc Bonferroni y correlaciones bivariadas de Pearson. Tras el estudio de las variables relacionadas, se desarrolló un análisis de regresión lineal para identificar el carácter predictivo de relación única de las distintas variables estudiadas con la educación inclusiva. Todas estas pruebas estadísticas se realizaron mediante el software SPSS 25.

El valor de significatividad en todos los análisis estadísticos desarrollados en este estudio ha sido considerado siempre que $p < .05$. Igualmente, en todos los casos, para comparar grupos y mostrar el tamaño del efecto de las diferencias grupales, se ha calculado el estadístico *d* de Cohen con intervalos de confianza (IC) del 95%, mediante la calculadora *Campbell Collaboration Calculator*.

Resultados

El profesorado puntúa alto tanto en la variable *educación inclusiva total* ($M = 123.75$, $DT = 13.32$) = 4.27 sobre 5, como en sus dimensiones integrantes. En concreto, los valores obtenidos sobre 5 para cada dimensión de la escala son los siguientes: *actitudes hacia la educación inclusiva* ($M = 38.60$; $DT = 2.81$) = 4.83; *didáctica inclusiva* ($M = 50.06$; $DT = 6.57$) = 4.17; y *organización del centro para la educación inclusiva* ($M = 35.04$; $DT = 7.50$) = 3.89.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en las dimensiones *actitudes hacia la educación inclusiva* y *didáctica inclusiva*. En la dimensión *organización del centro para la educación inclusiva* y en *educación inclusiva total* no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en base a la variable sexo.

Tabla 1
Educación inclusiva y sus dimensiones según el sexo

	Hombres		Mujeres		<i>d</i>	IC (95%)
	(n = 84)		(n = 213)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Actitudes hacia la educación inclusiva	37.99	4.07	38.85	2.06	0.31	0.06, 0.56
Didáctica inclusiva	48.77	7.11	50.56	6.29	0.27	0.02, 0.53
Organización del centro para la educación inclusiva	34.95	7.99	35.08	7.32	0.02	-0.24, 0.27
Educación inclusiva total	122.09	15.67	124.41	12.25	0.17	-0.08, 0.43

Los análisis desarrollados con la variable edad señalan la existencia de correlaciones significativas entre el profesorado de mayor edad y un nivel alto en la dimensión *organización del centro para la educación inclusiva* ($r = .12$, $p = .04$). Sin embargo, no se encuentran relaciones significativas de la variable edad ni con las dimensiones *actitudes hacia la educación inclusiva* ($r = -.03$, $p = .62$) y

didáctica inclusiva ($r = -.08$, $p = .20$), ni con *educación inclusiva total* ($r = .02$, $p = .78$).

Por otro lado, al examinar la variable años de experiencia en la función docente se evidencian correlaciones significativas entre el profesorado que presenta más años de experiencia en la función docente y un alto nivel en la dimensión *organización del centro para la educación inclusiva* ($r = .14$, $p = .02$). Pero, no se encuentran relaciones significativas de la variable años de experiencia en la función docente ni con las dimensiones *actitudes hacia la educación inclusiva* ($r = -.02$, $p = .72$) y *didáctica inclusiva* ($r = .001$, $p = .98$), ni con *educación inclusiva total* ($r = .07$, $p = .26$).

Según las distintas etapas educativas, el profesorado muestra diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *didáctica inclusiva* (Ver Tabla 2). En concreto, las diferencias se focalizan entre el profesorado de Educación Infantil y de Educación Secundaria ($d = 0.61$, 95% IC = [0.17, 1.05]), y entre el profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria ($d = 0.44$, 95% IC = [0.18, 0.70]); siendo el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria quien presenta puntuaciones más altas, en comparación con el profesorado de la etapa de Educación Secundaria.

La experiencia con alumnado con diversidad en su conjunto se organiza en dos grupos: mucha y poca experiencia. Al analizar dicha variable no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en torno a la educación inclusiva y sus dimensiones integrantes (Ver Tabla 3). Por ello, se ha profundizado en el estudio de estas características del profesorado, y se ha examinado la variable experiencia con alumnado con diversidad en base a la naturaleza de dicha diversidad; distinguiendo tres grupos según el tipo de diversidad del alumnado: con diversidad étnico-cultural, con discapacidad y con diferentes orientaciones sexuales.

El profesorado que tiene mucha experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural informa de un nivel significativamente superior en las dimensiones *didáctica inclusiva* y *organización del centro para la educación inclusiva*, y en *educación inclusiva total*, con respecto a quienes presentan poca experiencia en esta variable (Ver Tabla 4). En cuanto a la experiencia con alumnado con discapacidad cabe señalar que el profesorado que presenta mucha experiencia en esta variable puntúa significativamente más alto en las dimensiones *didáctica inclusiva* y *organización*

Tabla 2
Educación inclusiva y sus dimensiones según la etapa educativa en la cual el profesorado imparte principalmente su docencia

	1		2		3		<i>F</i> ^a (2) (<i>p</i>)	Contrastes post-hoc
	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria			
	(n = 27)		(n = 183)		(n = 87)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Actitudes hacia la educación inclusiva	38.73	2.57	38.52	3.17	38.73	1.99	0.19 (.83)	
Didáctica inclusiva	51.63	5.62	50.84	6.71	47.98	6.12	6.65 (.002)	1-3, 2-3
Organización del centro para la educación inclusiva	35.67	7.34	35.31	7.86	34.27	6.75	0.65 (.53)	
Educación inclusiva total	126.12	12.59	124.71	14.36	121.05	10.84	2.59 (.08)	

^a La prueba de Levene indica que las varianzas son homogéneas ($p > .05$), grupos homogéneos, por lo cual se aplica ANOVA de un factor y análisis post-hoc Bonferroni.

del centro para la educación inclusiva, y en educación inclusiva total, frente a quienes tienen poca experiencia en dicha variable (Ver Tabla 5). Mientras que los análisis realizados en torno a la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales no

señalan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que presenta mucha y poca experiencia en esta variable, en ninguna de las dimensiones constituyentes de *educación inclusiva* ni en el total (Ver Tabla 6).

Tabla 3
Educación inclusiva y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diversidad en general

	Poca (n = 192)		Mucha (n = 79)		d	IC (95%)
	M	DT	M	DT		
	Actitudes hacia la educación inclusiva	38.55	3.08	38.59		
Didáctica inclusiva	50.05	6.66	49.12	6.56	0.14	-0.12, 0.40
Organización del centro para la educación inclusiva	35.39	7.20	34.29	7.54	-0.15	-0.41, 0.11
Educación inclusiva total	124.01	13.42	122.01	12.92	0.15	-0.11, 0.41

Tabla 4
Educación inclusiva y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural

	Poca (n = 175)		Mucha (n = 121)		d	IC (95%)
	M	DT	M	DT		
	Actitudes hacia la educación inclusiva	38.37	3.27	38.95		
Didáctica inclusiva	49.32	6.67	51.08	6.32	-0.27	-0.50, -0.04
Organización del centro para la educación inclusiva	34.12	7.61	36.35	7.16	-0.30	-0.53, -0.07
Educación inclusiva total	121.81	14.18	126.48	11.52	-0.35	-0.59, -0.12

Tabla 5
Educación inclusiva y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con discapacidad

	Poca (n = 146)		Mucha (n = 127)		d	IC (95%)
	M	DT	M	DT		
	Actitudes hacia la educación inclusiva	38.29	3.48	38.87		
Didáctica inclusiva	48.34	6.61	51.51	6.27	-0.49	-0.73, -0.25
Organización del centro para la educación inclusiva	33.63	7.58	36.71	6.61	-0.43	-0.67, -0.19
Educación inclusiva total	120.10	14.30	127.21	10.90	-0.55	-0.80, -0.31

Tabla 6
Educación inclusiva y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales

	Poca (n = 225)		Mucha (n = 46)		d	IC (95%)
	M	DT	M	DT		
	Actitudes hacia la educación inclusiva	38.50	2.95	38.89		
Didáctica inclusiva	49.62	6.54	50.56	7.09	-0.14	-0.46, 0.18
Organización del centro para la educación inclusiva	34.81	7.29	36.26	7.36	-0.20	-0.52, 0.12
Educación inclusiva total	122.89	13.27	125.89	13.19	-0.23	-0.54, 0.09

Se ha estudiado el papel de las *competencias socioemocionales y morales* en relación con la *educación inclusiva*. Las correlaciones entre las *competencias socioemocionales* y la *educación inclusiva*, así como entre todas sus dimensiones, que son positivas y significativas, se muestran en la Tabla 7. También se presentan en esta tabla correlaciones positivas y significativas entre las *emociones morales* y la *educación inclusiva*, considerando todas sus dimensiones integrantes.

El estudio de las relaciones únicas de la *educación inclusiva total* con todas las variables analizadas (Ver Tabla 8), de forma previa, señala que el nivel de educación inclusiva del profesorado está relacionado directamente con su experiencia con alumnado con discapacidad, con su nivel de competencia en la dimensión *conciencia social y conducta prosocial*, y con sus *emociones morales* ($R^2 = .35$, $F = 9.86$, $p < .001$).

Discusión

El profesorado es un elemento clave en el desarrollo de la educación inclusiva (UNESCO, 2013), dado que el logro de esta educación está condicionado, en cierto modo, por las actitudes del propio profesorado hacia dicha propuesta pedagógica (Ti-

wari et al., 2015). Sin embargo, se desconoce la situación actual de la implantación de la educación inclusiva y su nivel entre el profesorado de etapas educativas no universitarias. Al igual que, también se desconoce si el nivel de educación inclusiva de dicho profesorado depende de variables personales, tales como sus competencias socioemocionales y morales. Por esta razón, el presente estudio ha perseguido conocer la educación inclusiva en las enseñanzas no universitarias desde la perspectiva del profesorado, y la relación con sus características sociolaborales y con sus competencias socioemocionales y morales. Cabe matizar que desde este estudio se ha analizado el nivel de educación inclusiva del profesorado atendiendo a las dimensiones actitudes hacia la educación inclusiva, didáctica inclusiva y organización del centro para la educación inclusiva.

Las puntuaciones del profesorado en educación inclusiva son altas. Este hallazgo es muy alentador, en vista de que, parece que el profesorado ostenta un nivel de educación inclusiva que le permite responder con garantías a las características de cualquier conjunto de estudiantes; aceptándose así la Hipótesis 1 de este estudio.

Los resultados obtenidos al analizar el nivel de educación inclusiva del profesorado y la relación con sus características socio-

Tabla 7

Relación entre competencias socioemocionales y emociones morales y, educación inclusiva, considerando todas sus dimensiones constituyentes

	Actitudes hacia la educación inclusiva	Didáctica inclusiva	Organización del centro para la educación inclusiva	Educación inclusiva total
Autoconciencia	.42**	.38**	.13*	.36**
Automotivación y autogestión	.44**	.32**	.22**	.37**
Conciencia social y conducta prosocial	.62**	.49**	.30**	.54**
Toma de decisiones responsable	.36**	.31**	.23**	.36**
Competencias socioemocionales total	.59**	.47**	.28**	.51**
Emociones morales	.49**	.32**	.22**	.40**

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

Tabla 8

Estudio de las variables predictoras de la educación inclusiva

	B	ET	β	t	p
Sexo	0.86	1.67	.03	0.52	.61
Edad	-0.01	0.14	-.01	-0.07	.95
Años de experiencia en la función docente	0.10	0.14	.08	0.72	.47
Etapas educativas	-1.73	1.28	-.08	-1.35	.18
Experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural	1.03	1.65	.04	0.63	.53
Experiencia con alumnado con discapacidad	3.77	1.60	.14	2.36	.02
Experiencia con alumnado con diversidad sexual	-0.54	2.18	-.02	-0.25	.80
Autoconciencia	0.28	0.41	.05	0.68	.50
Automotivación y autogestión	0.49	0.55	.07	0.89	.37
Conciencia social y conducta prosocial	1.42	0.38	.31	3.69	<.001
Toma de decisiones responsable	0.26	0.42	.04	0.62	.53
Emociones morales	0.89	0.30	.19	2.99	.003

laborales permiten extraer las siguientes conclusiones; revisando así la Hipótesis 2 de este estudio.

El sexo del profesorado implica diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva y en la didáctica inclusiva; siendo las mujeres quienes obtienen una puntuación mayor que los hombres en ambas dimensiones. Este hallazgo confirma los resultados de estudios de corte similar, en los cuales las mujeres presentan una mayor predisposición hacia la inclusión, en comparación con los hombres (Navarro-Mateu et al., 2019; Palavan et al., 2018). En línea con este hallazgo cabe señalar que dicha diferenciación entre sexos podría estar motivada por la educación que han recibido las mujeres en el contexto sociocultural (Llorent-Bedmar y Llorent, 2012), la cual les ha predispuesto a ser más sensibles en determinados aspectos relacionados con la educación inclusiva. Estas diferencias entre hombres y mujeres podrían reducirse o incluso erradicarse con una mayor formación docente; neutralizando así las posibles carencias y, sobre todo, mejorando la educación inclusiva en su conjunto, como ya se intuye en estudios previos (Llorent y Álamo, 2016).

El profesorado de mayor edad puntúa más alto en la dimensión organización del centro para la educación inclusiva. Según este hallazgo parece ser que la variable edad predispone al profesorado a facilitar una organización del centro para la educación inclusiva. Este resultado es afín a los hallazgos obtenidos en estudios previos, en los cuales el profesorado de mayor edad exterioriza posturas más favorables hacia la diversidad de su alumnado (Llorent y Álamo, 2019). Resultados similares se han obtenido al analizar los años de experiencia en la función docente. En concreto, el profesorado con más años de experiencia en la función docente presenta puntuaciones más altas en la dimensión organización del centro para la educación inclusiva. De modo que, parece ser que la experiencia en la función docente está relacionada positivamente con la disposición favorable del profesorado hacia la educación inclusiva (Dorji et al., 2021; Navarro-Mateu et al., 2019) y, según este estudio, también hacia la gestión inclusiva de los centros educativos.

Los resultados obtenidos al comparar el nivel de educación inclusiva del profesorado de las distintas etapas educativas son interesantes y coherentes con la realidad existente en el sistema educativo, y con los hallazgos de estudios previos (Collado-Sanchis et al., 2020; Đukičin et al., 2019; Galović et al., 2014). Atendiendo a las puntuaciones medias en educación inclusiva del profesorado de cada etapa, es el profesorado de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria quien se muestra más afín a esta visión pedagógica, frente al profesorado de Educación Secundaria. Este hallazgo podría explicarse porque la formación que reciben los maestros y las maestras es mucho más amplia, con especificación en el ámbito de la atención a la diversidad, que la formación del profesorado de Educación Secundaria. En esta línea, se entiende que en España la formación del profesorado de Educación Secundaria se centra en el conocimiento disciplinar. Dado que, solo la especialización en el máster habilitante para la función docente aporta una breve formación pedagógica que permite adaptar, en cierto modo, las decisiones y las prácticas didácticas para atender a la diversidad (San Martín et al., 2021). Por lo tanto, el diferente modelo de formación del profesorado, según las distintas etapas educativas, parece suponer un elemento clave en la función docente relativa a la educación inclusiva.

La experiencia con diversidad se analiza en primera instancia de forma conjunta, es decir, independientemente de la naturaleza de dicha diversidad, con el propósito de adquirir una percepción integral de esta variable, en relación con la educación inclusiva. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas

entre el profesorado que presenta mucha y poca experiencia con alumnado con diversidad en general, en lo que respecta al nivel de educación inclusiva. De ahí que se haya profundizado en este aspecto y se haya estudiado dicha experiencia según el tipo de diversidad: experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, experiencia con alumnado con discapacidad y experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales.

La experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y con alumnado con discapacidad contribuye favorablemente al desarrollo del profesorado en su didáctica inclusiva, en su organización del centro para la educación inclusiva y, en general, en su educación inclusiva. En ambas situaciones, las evidencias de esta investigación están en línea con estudios similares, tanto en el caso de la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural (Mäkinen et al., 2019; Schwarzenenthal et al., 2020), como en el caso de la experiencia con alumnado con discapacidad (Armstrong et al., 2016; Chae et al., 2019). Este hecho puede explicarse por el contexto de interacción didáctica en el aula. Ya que, cuando el profesorado presenta en sus aulas alumnado con diversidad étnico-cultural y/o funcional tiene que reorientar el desarrollo curricular para atender adecuadamente a todos y a todas, ya sea por diferentes limitaciones en relación con el nivel de competencias clave o por acceso al currículum. Este tipo de experiencias predisponen al profesorado a ser más sensible ante las dificultades que este alumnado puede tener.

Mientras que, contar en el aula con alumnado que presenta diferentes orientaciones sexuales no afecta estructuralmente al quehacer diario del profesorado, ni en el diseño, ni en el desarrollo del currículum en las praxis educativas, lo cual explicaría que no exista ninguna relación significativa entre esta variable y la educación inclusiva. La experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales no muestra diferencias significativas ni en relación con el nivel de educación inclusiva total, ni con sus dimensiones, lo cual no coincide con los hallazgos de investigaciones anteriores (Aguirre et al., 2020; Meyer et al., 2015).

Por lo tanto, la Hipótesis 2 de este estudio se confirma prácticamente en su totalidad, ya que todas las características socio-laborales estudiadas, menos una, están relacionadas con el nivel de educación inclusiva: sexo, edad, años de experiencia en la función docente, etapa educativa en la cual se imparte principalmente la docencia, experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y experiencia con alumnado con discapacidad. Sólo el nivel de educación inclusiva del profesorado no parece estar relacionada con la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales.

Otro hallazgo destacable de este estudio es que las competencias socioemocionales y morales, y todas sus dimensiones, correlacionan positivamente con la educación inclusiva total y con todas sus dimensiones. De modo que, se confirmaría la Hipótesis 3 de este estudio. Se trata de una contribución novedosa, escasamente estudiada y con claras implicaciones en la formación docente y en la adecuada atención a la diversidad del sistema educativo. De hecho, en el análisis más profundo de la combinación de las relaciones de todas las variables estudiadas se detecta que la experiencia con alumnado con discapacidad, la dimensión conciencia social y conducta prosocial, y las emociones morales son las variables que mejor predicen el nivel de educación inclusiva del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones interesantes a nivel práctico y teórico. La práctica escolar debe hacerse eco del potencial de las competencias socioemocionales y morales del profesorado, como base para intervenciones de atención educativa a la diversidad de forma inclusiva. A su vez, los resultados

de esta investigación podrían avalar nuevos planteamientos teóricos para las futuras mejoras en la formación inicial y continua del profesorado, relacionadas con el desarrollo de las competencias socioemocionales y morales.

A pesar de las aportaciones de este estudio, hay que considerar sus limitaciones. La muestra es reducida y no representativa, lo cual limita el impacto de las conclusiones, y el instrumento utilizado solo permite recoger información del nivel autopercebido del profesorado. También cabe señalar que, si bien las variables encontradas tuvieron un poder predictivo considerable mediante el análisis de regresión lineal, se trata de un estudio transversal. Por lo tanto, sería conveniente desarrollar investigaciones futuras con carácter eminentemente longitudinal, las cuales confirmen y complementen los resultados encontrados desde este estudio sobre el potencial de las competencias socioemocionales y morales para la adecuada atención a la diversidad y el desarrollo de la educación inclusiva.

Como futuras líneas de investigación se propone también la ampliación de la muestra objeto de estudio, lo cual permitiría desarrollar generalizaciones a partir de los hallazgos. Además, sería de interés confirmar los resultados de esta investigación a través de heteroinformes, midiendo por ejemplo la percepción del propio alumnado sobre el ámbito objeto de estudio. En concreto, sería relevante desarrollar estudios multinivel, en los cuales se analicen los dos principales agentes educativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, alumnado y profesorado. De este modo, se alcanzaría la triangulación de los resultados originados por distintos instrumentos y perspectivas. De forma paralela se podrían analizar otras características del profesorado, tales como la formación recibida en el ámbito de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad.

No obstante, los hallazgos de esta investigación son de especial interés para el progreso del conocimiento sobre los factores que subyacen en la naturaleza de la educación inclusiva; facilitando un mayor entendimiento de la realidad escolar. Este estudio aporta evidencias notables para la toma de decisiones sobre las políticas educativas, las prácticas escolares y la formación docente en el ámbito de la educación inclusiva. En concreto, dichos procesos de formación docente ayudarían a dar respuesta a las carencias actuales; contribuyendo así en el desarrollo de profesionales de máximo nivel y, por ende, en el logro de una educación inclusiva y de calidad.

Agradecimientos

Este estudio se desarrolla en el marco de las VI Becas "Semillero de Investigación" del Plan Propio de Investigación 2020 de la Universidad de Córdoba (España).

Referencias bibliográficas

- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., y Shareefa, M. (2021). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: Fantasy or possibility? *Educational Studies*, 1-19. <https://doi.org/gcqq>
- Aguirre, A., Moliner, L., y Francisco, A. (2020). «Can anybody help me?» High school teachers' experiences on LGBTphobia perception, teaching intervention and training on affective and sexual diversity. *Journal of Homosexuality*, 1-22. <https://doi.org/gcqc>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, A., Howes, A., y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/gcqh>
- Álamo, M., Llorent, V. J., Nasaescu, E., y Zych, I. (2020). Validación de la Escala de Emociones Morales en adolescentes. En V. Llorent y V. Cobano-Delgado. (Dir. y Ed.), *Congreso Internacional de Transferencia de Conocimientos y Sensibilización Social «Islam y paz a través de voces musulmanas»* (pp. 16-20). Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3zaXzAy>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., y Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879-888. <https://doi.org/gcqq>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/dbj>
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Une logique préventive et proactive. En N. Rosseau (Ed.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 375-397). Presses de l'Université du Québec.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Caurín, C., Morales, A. J., y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <https://doi.org/gcqm>
- Chae, S., Park, E.-Y., y Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343-361. <https://doi.org/gcqn>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22. <https://bit.ly/3eOtM8D>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *EDUCAR*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/gcqp>
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., y Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564. <https://doi.org/gcqd>
- Đukičin, S., Ivkov-Džigurski, A., Ivanović, L., Milanković, J., y Stojičić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-10. <https://doi.org/gcra>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/gcqr>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., y Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271(6), 145-151. <https://doi.org/gcqs>
- Galović, D., Brojčin, B., y Glumbić, N. (2014) The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/ggw4rt>
- Gasser, L., Malti, T., y Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958. <https://doi.org/f4pdpb>

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/gg5s>
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. En C. L. M. Keyes y J. Haidt (Eds.) *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275-289). Association Psychological Association. <https://doi.org/fc3kg5>
- Hutton, P. F. (1990). *Survey research for managers: How to use surveys in management decision-making*. Palgrave Macmillan UK
- Kraska, J., y Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. <https://doi.org/ghv4xj>
- Kroll, J., y Egan, E. (2004). Psychiatry, moral worry, and the moral emotions. *Journal of Psychiatric Practice*, 10(6), 352-360. <https://doi.org/cnsstq>
- Kwame, P., Ampadu, E., y Jenepha, S. (2018). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/ghtx6h>
- Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. BOE núm. 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://bit.ly/3pVhTkl>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/gcqz>
- 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. <https://doi.org/gcqz>
- 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. <https://bit.ly/3x94Pey>
- Llorent, V. J., y López-Azuaga, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34. <https://bit.ly/2RB867d>
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J.-C. (2020a). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <http://doi.org/10.5944/educXXI.23687>
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J.-C. (2020b). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/gcq2>
- Llorent-Bedmar, V., y 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. <https://bit.ly/3di4VJN>
- Mäkinen, V., Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., y Renvik, T. A. (2019). A teacher-led vicarious contact intervention in culturally mixed classrooms with in-and outgroup role models of intergroup friendship. *Journal of School Psychology*, 75(8), 27-40. <https://doi.org/gcq3>
- Meyer, E. J., Taylor, C., y Peter, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234. <https://doi.org/gg9g2g>
- Milicic, N. (2011). El aprendizaje socioemocional: Un aporte para la educación inclusiva. En R. Blanco (Ed.) *VI Jornadas de Cooperación Educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas* (pp. 94-116). UNESCO. <https://bit.ly/39thrTz>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., y Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *Plos One*, 14(12), 1-19. <https://doi.org/gghhgq>
- Opoku, M., Cuskelly, M., Rayner, C., y Pedersen, S. (2020). The impact of teacher attributes on intentions to practice inclusive education in secondary schools in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/gcq4>
- Palavan, Ö., Çiçek, V., y Yildirim, B. A. (2018). Attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Education and Future*, 1(13), 49-63. <https://bit.ly/319z5aS>
- Ruiz, A. (2008). La muestra: Algunos elementos para su confección. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 75-88. <https://doi.org/g5n8>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/ghvwfj>
- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., y Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/gcq7>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., y van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/gdqk>
- Štemberger, T., y Kiswarday, V. R. (2017). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/gjmb>
- Tiwari, A., Das, A., y Sharma, M. (2015). Inclusive education a «rhetoric» or «reality»? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52(11), 128-136. <https://doi.org/gcq9>
- UNESCO. (2013). *Promoting inclusive teacher education-introduction*. UNESCO. <https://bit.ly/3cs22F0>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Plos One*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/7bb>
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice. Getting started with a SIMPLIS approach*. Springer.
- You, S., Kim, E. K., y Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea. *Sustainability*, 11(5), 1-12. <https://doi.org/gjmbg>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/gjwbn3>
- 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. <https://doi.org/gcrd>