



## Educación inclusiva en la universidad ecuatoriana: el papel de las competencias socioemocionales docentes

Vicente J. Llorent<sup>1\*</sup>, M.<sup>a</sup> José Peñaherrera-Vélez<sup>2</sup>, Yolanda Dávila-Pontón<sup>3</sup> y Ximena Vélez-Calvo<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba, Córdoba (España)

<sup>2</sup> Birkbeck University of London, Londres (Reino Unido)

<sup>3</sup> Universidad de Cuenca, Cuenca (Ecuador)

<sup>4</sup> Universidad del Azuay, Cuenca (Ecuador)

### PALABRAS CLAVE

Competencias socioemocionales  
Enseñanza superior  
Inclusión  
Profesorado

### RESUMEN

La consolidación de sistemas universitarios verdaderamente inclusivos requiere una comprensión profunda de las variables personales y contextuales que influyen en las prácticas docentes. El presente estudio tuvo dos objetivos: analizar la educación inclusiva del profesorado universitario ecuatoriano, valorando variables sociodemográficas; y evaluar el papel de las competencias socioemocionales en la educación inclusiva. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo transversal *ex post facto*, con una muestra incidental de 568 profesores universitarios (61% hombres), con una edad media de 43.91 años ( $DT = 9.68$ ). Se aplicó un cuestionario compuesto por tres secciones: datos sociolaborales del profesorado, *Cuestionario de Competencias Socioemocionales y la Escala de Educación Inclusiva*. Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y comparativos con regresiones lineales. Los resultados muestran niveles mayoritariamente positivos en educación inclusiva, con diferencias significativas en función de la edad, la formación en inclusión y algunas dimensiones asociadas al género, la convivencia con minorías y la pertenencia étnico-cultural. La conciencia social y conducta prosocial fue identificado con mayor capacidad explicativa sobre la educación inclusiva. Estos hallazgos pueden ayudar al diseño de políticas institucionales y prácticas docentes orientadas hacia una educación universitaria inclusiva.

## Inclusive education in the Ecuadorian University: The role of academic personnel's social and emotional competencies

### ABSTRACT

The consolidation of truly inclusive university systems requires a deep understanding of the personal and contextual variables that influence teaching practices. The present study had two objectives: to analyze inclusive education among Ecuadorian university faculty and examine differences according to sociodemographic variables; and to evaluate the relationship between socio-emotional competencies and inclusive education in order to determine the explanatory contribution of socio-emotional competencies and sociodemographic variables to levels of inclusive education. A quantitative, descriptive, cross-sectional *ex post facto* study was conducted with an incidental sample of 568 university professors (61% men), with a mean age of 43.91 years ( $SD = 9.68$ ). A questionnaire composed of three sections was administered: socio-occupational data of the faculty, the *Socio-Emotional Competencies Questionnaire*, and the *Inclusive Education Scale*. Descriptive, correlational, and comparative analyses were performed, including linear regression analyses. The results indicate predominantly positive levels of inclusive education, with significant differences according to age, training in inclusion, and some dimensions associated with gender, coexistence with minority groups, and ethnic-cultural background. Social awareness and prosocial behavior emerged as the factor with the greatest explanatory contribution to inclusive education. These findings may contribute to the design of institutional policies and teaching practices aimed at fostering inclusive higher education.

### KEYWORDS

Socio-emotional competencies  
Higher education  
Inclusion  
Academic staff

\* *Autor de correspondencia*: Vicente J. Llorent. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad de Córdoba, C/ San Alberto Magno s/n, 14071 Córdoba, España. [vjllorent@uco.es](mailto:vjllorent@uco.es)

*Cómo citar*: Llorent, V. J., Peñaherrera-Vélez, M. J., Dávila-Pontón, Y, y Vélez-Calvo, X. (2026). Educación inclusiva en la universidad ecuatoriana: el papel de las competencias socioemocionales docentes. *Psychology, Society & Education*, 18(2), 71-81. <https://doi.org/10.21071/pse.v18i2.18454>

*Recibido*: 24 de julio de 2025. *Primera revisión*: 28 de abril de 2026. *Aceptado*: 21 de mayo de 2026.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

ISSN 1989-709X | © 2026. Psy, Soc & Educ.



## Introducción

En la actualidad, la educación superior se enfrenta al reto ineludible de garantizar sistemas de aprendizaje equitativos y de calidad para todo el alumnado. En este contexto, la Educación Inclusiva (EI) ha dejado de ser una política suplementaria o solo escolar para convertirse en un indicador central de la excelencia y responsabilidad social de las instituciones universitarias. Su éxito depende, además de la eliminación de barreras arquitectónicas o curriculares, del factor humano: las actitudes, la didáctica de su profesorado y la organización institucional (Llorent y Núñez, 2023). Particularmente, la EI en la universidad ecuatoriana es reciente en comparación con otros niveles educativos (Aguilera, 2022). Aunque las políticas inclusivas han ampliado el acceso y promovido el sentido de pertenencia (Garcés et al., 2022), las prácticas institucionales siguen en consolidación y no siempre abordan de forma integral la diversidad estudiantil (Delgado et al., 2024). La inclusión plena exige, además del acceso, recursos formativos y socioemocionales que permitan valorar la diversidad como eje del aprendizaje (Garcés et al., 2022). A pesar de los avances en este sentido, en la actualidad persisten lagunas en el conocimiento sobre la relación entre la percepción docente de la EI y el papel de sus competencias socio-emocionales (CSE).

### *La educación inclusiva y las características del docente*

La EI es un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad (Booth y Ainscow, 2015). Las prácticas inclusivas implementadas por el profesorado universitario han demostrado efectos positivos tanto en estudiantes como en los propios docentes, dependiendo de características individuales y contextuales. Estudios previos han encontrado diferencias asociadas a las características sociodemográficas de los docentes; en relación con la edad, los resultados son mixtos. En Ecuador, se reportan actitudes más favorables entre docentes jóvenes (Tárraga-Mínguez et al., 2020), mientras que, en España, la organización de la EI fue mayor en docentes mayores (Llorent, Zych et al., 2020b). Este mismo estudio encontró que las mujeres presentan actitudes más favorables hacia la EI en comparación con los hombres.

La literatura científica también ha explorado si actitudes más favorables hacia la EI se asociaban con la convivencia con minorías, entendidas como colectivos históricamente discriminados por características físicas, culturales o sociales. Trabajos en este ámbito han reportado resultados dispares: mientras que una investigación en México señala que la convivencia favorece la EI (Gutiérrez y Huerta, 2024), un estudio español no encontró relaciones significativas en profesorado universitario (Llorent, Zych et al., 2020b). Por su parte, aunque la investigación sobre docentes universitarios con discapacidad es limitada, la evidencia actual destaca los beneficios de su inclusión, especialmente para promover una representación en positivo de la discapacidad, entendida como una oportunidad para enriquecer

las actitudes de toda la comunidad académica (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Otra variable relevante es la pertenencia a minorías étnico-culturales. La evidencia sugiere que la calidad del contacto intergrupal puede mejorar las relaciones entre estudiantes chilenos pertenecientes y no pertenecientes a minorías (Salazar-Fernández y Saiz, 2024). De manera más amplia, la exposición a la diversidad en el contexto universitario se ha asociado con un mayor desarrollo cívico, la promoción de actitudes democráticas, el fortalecimiento de competencias académicas y la disminución de creencias negativas hacia la diversidad (Castelán-Cargile et al., 2019).

En el ámbito laboral, el profesorado estadounidense con formación en EI o experiencia investigadora en diversidad presenta actitudes más favorables hacia la inclusión (Kyong-Ah et al., 2017). Resultados similares se observan en docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas en España (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015), mientras que en Ecuador se han observado hallazgos comparables en el ámbito de la formación médica (Vélez-Calvo et al., 2019) y, en Brasil, con profesorado de Ciencias Exactas (Brunhara et al., 2019). En conjunto, estos resultados sugieren que las características disciplinares pueden influir en la manera en que se conciben y desarrollan las prácticas inclusivas en la educación superior. En este sentido, identificar posibles diferencias en las dimensiones de la EI según los campos de conocimiento constituye un elemento clave para orientar estrategias de mejora en el sistema universitario (Llorent, Zych et al., 2020a). No obstante, la evidencia empírica sobre este fenómeno en el contexto ecuatoriano sigue siendo limitada, lo que pone de relieve la necesidad de explorar cómo determinadas características sociodemográficas y académicas del profesorado universitario pueden relacionarse con el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

### *Las competencias socioemocionales del profesorado y la educación inclusiva*

Las competencias socioemocionales (CSE) constituyen un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades orientadas al logro de objetivos en diversos ámbitos de la vida. En educación, las CSE son clave para afrontar los retos del contexto y promover competencias docentes adaptativas (Llorent, Zych et al., 2020b). Su impacto trasciende lo individual, al mejorar el clima de aula, el rendimiento académico (Durlak et al., 2011), el desarrollo cognitivo y personal (Llorent, González-Gómez et al., 2020) y el desempeño docente (Garrido y Gaeta, 2016). Las CSE favorecen los procesos inclusivos (Fernández y Malvar, 2020). En el profesorado universitario, se asocian con mejores prácticas inclusivas, por lo que deben integrarse en su formación (Varó-Millán, 2021). En conjunto, estos hallazgos ponen de manifiesto que las CSE constituyen un factor clave para el desarrollo de prácticas docentes inclusivas en la educación superior, lo que subraya la necesidad de profundizar en su análisis dentro del profesorado universitario.

La investigación sobre EI y CSE en profesorado universitario es limitada, pese a su vínculo con valores inclusivos (Varó-Millán, 2021). En Ecuador no se registran estudios pre-

vios que analicen conjuntamente EI y CSE ni su impacto en las prácticas docentes. Su análisis conjunto es necesario, ya que las CSE del profesorado influyen en la implementación de la EI y en la calidad de la experiencia formativa. Examinar su relación permite comprender cómo las disposiciones emocionales y relacionales del docente se traducen en entornos más equitativos y participativos. La evidencia indica que el fortalecimiento institucional de ambos componentes se asocia con mejores trayectorias académicas (Daly et al., 2018) y con prácticas coherentes con la inclusión en educación superior (Varo-Millán, 2021). Su análisis integrado amplía el conocimiento y orienta decisiones formativas y políticas universitarias.

Esta investigación parte del Modelo del Aula Prosocial (Jennings y Greenberg, 2009), el cual postula que las CSE del docente son el factor principal para generar climas de aula positivos e inclusivos. La relación entre CSE y EI no es incidental, sino estructural: la capacidad del docente para regularse emocionalmente y actuar con prosocialidad determina su resiliencia pedagógica ante la diversidad, siendo a su vez un modelo de referencia para el alumnado. El planteamiento de esta investigación se basa en que las relaciones no están aisladas, que hay un sistema donde las características sociodemográficas se relacionan con las CSE, y ambas en conjunto determinan el nivel de consolidación de la EI.

### *El presente estudio*

En este marco, la presente investigación plantea dos objetivos: primero, analizar la EI del profesorado universitario y examinar las diferencias en su desarrollo en función de variables sociodemográficas, formativas y disciplinares; y segundo, examinar la relación entre la CSE y la EI en el profesorado universitario y la implicación de las CSE y las variables sociodemográficas en la EI del profesorado universitario.

En el presente estudio se plantean cinco hipótesis: 1) el profesorado universitario presenta, en términos generales, un nivel alto de EI; 2) existen diferencias significativas en función de variables sociodemográficas, de modo que el profesorado más joven, las mujeres y quienes conviven con minorías tenderán a mostrar mayores niveles de EI; 3) quienes tienen discapacidad, pertenecen a una minoría étnico-cultural, cuentan con formación en inclusión o reportan experiencia en investigación presentan un mayor desarrollo de EI en comparación con sus pares; 4) el nivel de CSE del profesorado se relaciona positiva y significativamente con su nivel de EI, estableciendo una asociación directa entre ambas variables; y 5) las variables sociodemográficas estudiadas y las CSE del profesorado muestran una capacidad explicativa significativa sobre sus niveles de EI.

## **Método**

### *Participantes*

Participaron 568 docentes de dos universidades de Cuenca, Ecuador: una pública (226 profesores; 19,000 estudiantes) y otra privada (345 profesores; 6,500 estudiantes), de una población

nacional de 36,272 docentes (SENESCYT, 2018). El muestreo fue incidental. Tras depurar casos perdidos, el 37% fueron mujeres ( $n = 209$ ) y el 63% hombres ( $n = 358$ ), proporción similar a las universidades ecuatorianas (39% y 61%). La edad media fue 43.91 años ( $DT = 9.68$ ; rango 20-74). El 98% eran ecuatorianos y el 2.3% extranjeros; el 7.4% reportó discapacidad y el 6.6% convivía con personas de grupos minoritarios. Por áreas, el 32.4% pertenecía a Ciencia y Tecnología e Ingeniería Civil; el 18.8% a Filosofía, Psicología y Hospitalidad; el 18.1% a Administración, Economía y Finanzas; el 10% a Ciencias Jurídicas; el 9.2% a Medicina; y el 2.8% a Odontología. El 50.7% no tenía formación en EI, el 19.6% tenía formación general y el 29.7%, formación específica. En investigación sobre diversidad, el 62.1% no tenía experiencia; el 18.8% poca; el 15.2% alguna; el 3% bastante; y el 0.9% mucha.

### *Instrumentos*

El instrumento se compuso de datos sociolaborales: edad, género, nacionalidad de los participantes y sus progenitores, discapacidad, facultad o escuela de trabajo, nivel de formación en EI (1 = *Ninguna formación*, 2 = *Formación general* y 3 = *Formación específica en EI*), experiencia en investigación sobre diversidad (1 = *Poca/Ninguna*, 2 = *Media* y 3 = *Mucha*), y la convivencia con minorías (i.e., “¿Alguna de las personas con las que convive pertenece a una ‘MINORÍA?’”, la respuesta fue dicotómica: 1 = *Sí* y 0 = *No*).

La *Escala de Educación Inclusiva* (Llorent, Zych et al., 2020b) incluye 29 ítems Likert (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 5 = *Totalmente de acuerdo*), organizados en tres factores: actitudes hacia la EI (8 ítems; i.e.: “Hago mis clases accesibles a todo tipo de alumnado”;  $\alpha = .91$ ), organización institucional para la EI (9 ítems; i.e.: “Mi facultad tiene en cuenta las minorías a la hora de organizar espacios”;  $\alpha = .87$ ) y didáctica inclusiva (12 ítems; i.e.: “Mi formación ayuda a dar respuesta a la diversidad”;  $\alpha = .82$ ). La consistencia interna global fue  $\alpha = .88$ .

El *Cuestionario de Competencias Socioemocionales* (SEC-Q; Zych et al., 2018) consta de 16 ítems Likert (1 = *totalmente en desacuerdo* a 5 = *totalmente de acuerdo*) distribuidos en cuatro factores: autoconciencia (4 ítems; i.e. Sé ponerle nombre a mis emociones;  $\alpha = .71$ ), automotivación y autogestión (3 ítems; i.e. Sé cómo motivarme;  $\alpha = .77$ ), conciencia social y conducta prosocial (6 ítems; i.e. Suelo escuchar de manera activa;  $\alpha = .81$ ) y toma de decisiones responsables (3 ítems; i.e. Suelo tomar decisiones a la ligera;  $\alpha = .78$ ). La consistencia interna total fue  $\alpha = .89$ .

### *Procedimiento*

El estudio fue aprobado por el Comité de Investigación del Vicerrectorado de Investigaciones de la Universidad del Azuay, Ecuador (código 2018-0057). Se diseñó como descriptivo transversal ex post facto, con muestreo incidental y técnica de bola de nieve. La recolección se realizó en el primer semestre de 2019, con difusión a través de los vicerrectorados de investigación. El cuestionario se aplicó presencialmente por encuestadores entre-

nados, tras explicar objetivos e instrucciones. Incluyó consentimiento informado y garantizó anonimato y confidencialidad.

### Análisis de datos

Se estimó la fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) y se realizaron análisis descriptivos. Se realizaron análisis comparativos de medias. Se realizaron análisis comparativos de medias. Se evaluó previamente el supuesto de homocedasticidad mediante la prueba de Levene. Para las comparaciones entre dos grupos se utilizó la prueba  $t$  de Student, o el estadístico de Welch en caso de heterocedasticidad. Para las comparaciones entre más de dos grupos se aplicó ANOVA de un factor con contrastes post hoc de Bonferroni, o el estadístico de Welch y la prueba post hoc de Games-Howell en caso de heterocedasticidad. El tamaño del efecto se calculó con  $d$  de Cohen (IC 95%). Se realizaron correlaciones de Pearson y la capacidad predictiva se evaluó mediante regresión lineal, con EI como variable dependiente y como independientes: edad, género, convivencia con minorías, discapacidad, pertenencia étnico-cultural, formación en inclusión, macro-área y las dimensiones de CSE. Se creó una variable mayoría-minoría étnico-cultural combinando nacionalidad propia y de progenitores y pertenencia a pueblos originarios. La edad se dicotomizó ( $0 \leq 47$  años y  $1 > 47$  años), replicando a Llorent, Zych et al., (2020a). La decisión de establecer este punto de corte se basa en que el ciclo vital y el desarrollo profesional tienen ahí su punto de inflexión al ser el inicio de una etapa de madurez y consolidación tanto en las estrategias de regulación emocional como en la identidad docente. Los análisis se realizaron en SPSS v.25.

**Tabla 1**

*Puntuaciones medias de la EI y sus dimensiones*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Actitudes hacia la educación inclusiva	564	37.37	4.48
Organización del centro para la educación inclusiva	561	32.87	8.07
Didáctica inclusiva	547	51.43	7.66
Educación inclusiva	542	121.64	14.8

**Tabla 2**

*EI: comparación según grupo de edad*

	Edad $\leq 47$ <i>n</i> = 193	Edad $> 47$ <i>n</i> = 356	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> (95% IC)
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )			
Actitudes hacia la educación inclusiva	37.07 (4.87)	37.93 (3.61)	-2.37	.018	-0.21 (0.39. -0.03)
Organización del centro para la educación inclusiva	32.35 (8.01)	33.84 (8.12)	-2.09	.037	-0.18 (-0.36. -0.01)
Didáctica inclusiva	51.27 (8.03)	51.7 (6.95)	-0.63	.532	-0.07 (-0.25. 0.11)
Educación inclusiva	120.62 (15.89)	123.53 (12.33)	-2.19	.029	-0.21 (-0.39. -0.04)

## Resultados

### *Puntuaciones de la EI del profesorado universitario*

La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones típicas que se obtuvieron en las distintas dimensiones de la EI. La dimensión de didáctica inclusiva mostró las puntuaciones más altas.

### *Comparaciones de la EI del profesorado según edad, género y convivencia con minoría*

La edad correlacionó positivamente con la dimensión actitudes hacia la EI ( $r = .11, p < .05$ ), organización del centro para la EI ( $r = .12, p < .01$ ) y la puntuación total ( $r = .12, p < .01$ ). Además, los resultados de los análisis comparativos entre ambos grupos de edad muestran niveles más altos entre los docentes de mayor edad ( $> 47$  años) en las dimensiones de actitudes hacia la EI, didáctica inclusiva y la educación inclusiva, así como en la puntuación total (Tabla 2).

En cuanto al género, únicamente se observaron diferencias significativas con niveles más altos en hombres en organización del centro para la EI ( $M_{\text{hom}} = 33.44, DT = 7.79$  vs.  $M_{\text{muj}} = 31.94, DT = 8.47; t_{(558)} = 2.12, p < .05; d = .19, IC 95\% [0.01, 0.36]$ ).

En relación con la variable convivir con una minoría solo se encontraron diferencias en la dimensión de organización del centro para la EI, mostrando niveles más altos aquellos docentes que no conviven con una minoría ( $M_{\text{si conv}} = 29.67, DT = 9.9$ ; vs.  $M_{\text{no conv}} = 33.11, DT = 7.93; t_{(498)} = 2.03, p > .05; d = -.35, IC 95\% [-0.69, -0.02]$ ).

*Comparaciones de la EI del profesorado según discapacidad y pertenencia a grupo étnico-cultural*

La variable tener discapacidad no mostró diferencias significativas para ninguna de las dimensiones (actitudes hacia la EI;  $t_{(560)} = 0.7, p = .98$ ; didáctica inclusiva:  $t_{(543)} = -0.17, p = .58$ ; organización del centro para la EI:  $t_{(557)} = 1.14, p = .09$ ) ni para la escala completa ( $t_{(538)} = 0.75, p = .57$ ).

Se analizaron las diferencias entre la mayoría y la minoría étnico-cultural y se hallaron diferencias significativas en la dimensión de organización del centro para la EI ( $t_{(559)} = 2.57, p = .02$ ;  $d = -.21$ ; IC 95% [-0.4, -0.03]). El profesorado perteneciente a una minoría étnico-cultural obtuvo puntuaciones más altas ( $M_{\text{may}} = 31.79, DT = 8.56$ ; vs.  $M_{\text{min}} = 33.57, DT = 7.68$ ).

*Comparaciones de la EI según la formación en EI y la experiencia en investigación en diversidad*

Se encontraron diferencias con respecto al nivel de formación únicamente en la dimensión actitudes hacia la EI (ver Tabla 3). La prueba post-hoc Games-Howell mostró una media significativamente mayor en el grupo con formación general respecto al grupo con ninguna formación ( $d = 0.33$ , IC 95% [0.11, 0.56]) y al grupo con formación específica ( $d = 0.37$ , IC 95% [0.13, 0.62]). Los resultados de las comparaciones de la variable experiencia en investigación sobre diversidad no reportaron diferencias entre los diferentes niveles.

*Comparación de la EI según macro-área de conocimiento*

Se encontró que los docentes de las macro-áreas de Ciencias Jurídicas y Medicina mostraban mejores niveles en la dimensión de actitudes hacia la EI. Además, los docentes de

**Tabla 3**

*Comparaciones según la formación en EI*

	Ninguna <i>n</i> = 269	General <i>n</i> = 107	Específica <i>n</i> = 164	F
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	
Actitudes hacia la educación inclusiva	37.32 (4.09)	38.55 (2.41)	36.97 (5.12)	4.95 *
Organización del centro para la educación inclusiva	32.6 (7.76)	32.91 (7.44)	33.66 (8.65)	0.9
Didáctica inclusiva	50.94 (7.79)	51.23 (6.05)	52.72 (7.79)	2.96
Educación inclusiva	120.88 (14.19)	122.75 (10.74)	123.17 (15.77)	1.53

\*  $p < .01$ .

**Tabla 4**

*EI según marco-área de conocimiento*

	1 <i>n</i> = 107	2 <i>n</i> = 49	3 <i>n</i> = 103	4 <i>n</i> = 57	5 <i>n</i> = 182	6 <i>n</i> = 47	7 <i>n</i> = 16	F	<i>p</i>	Dif.
	<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> )			
Actitudes hacia la educación inclusiva	37.2 (4.63)	36.51 (3.55)	37.78 (4.24)	34.49 (6.09)	37.99 (3.72)	39.26 (2.23)	35.5 (8.02)	6.50a	<.001	6-1, 6-2, 6-4, 4-2, 4-5
Organización del centro para la educación inclusiva	31.84 (8.64)	32.98 (8.06)	31.43 (7.3)	32.82 (8.52)	33.83 (7.43)	35.19 (8.51)	31.75 (11.33)	1.72	.1	-
Didáctica inclusiva	51.55 (8.18)	52.25 (5.11)	49.51 (8.37)	50.61 (8.68)	51.59 (6.59)	53.51 (7.16)	55.19 (11.67)	2.12	.05	-
Educación inclusiva	120.7 (16.14)	121.63 (10.7)	118.8 (14.33)	117.86 (17.82)	123.24 (12.23)	128.02 (13.59)	122.44 (26.99)	2.55a	.02	6-3, 6-4

*Nota.* a: Anova de Welch y Games-Howell. 1: Filosofía, Psicología y Ciencias de la Hospitalidad 2: Diseño, Arquitectura y Artes 3: Administración, Economía y Finanzas 4: Ciencias Jurídicas 5: Ciencia y Tecnología, Ingeniería Civil 6: Medicina 7: Odontología.

la macro-área de Medicina también mostraron mejores niveles en la escala completa, con una puntuación significativamente más alta cuando se comparó con docentes de las macro-áreas de Administración, Economía y Finanzas y Ciencias Jurídicas (ver Tabla 4).

#### *Puntuaciones de las CSE en el profesorado universitario*

Se analizaron las medias y desviaciones típicas de las distintas dimensiones de las CSE. Para esta variable, la conciencia social y conducta prosocial fue la dimensión con puntuaciones más altas (ver Tabla 5).

#### *Comparación de las CSE del profesorado según las características sociodemográficas*

Se analizó la relación de las variables sociodemográficas con el desarrollo de las CSE del profesorado. Los análisis comparativos entre los dos grupos de edad mostraron niveles significativamente más elevados en las dimensiones de automotivación y autogestión, y de conciencia social y conducta prosocial, así como en los niveles totales de CSE en docentes mayores de 47 años (ver Tabla A1 en Anexos). También se identificaron diferencias en la dimensión de automotivación y autogestión al analizar la convivencia con minorías ( $t_{(514)} = -2.43, p = .04; d = 0.35, IC\ 95\% [0.06, 0.64]$ ); encontrándose niveles más altos entre

docentes que no conviven con minorías ( $M_{si} = 12.69, DT = 2.44$ ; vs.  $M_{no} = 13.54, DT = 1.82$ ). Según la macro-área de conocimiento, docentes de Ciencias Jurídicas, Ciencia y Tecnología, Ingeniería Civil, Medicina y Odontología mostraron un desempeño de las CSE significativamente mayor en comparación con los docentes de la macro-área de Diseño, Arquitectura y Arte (ver Tabla A2 en Anexos). Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ninguna dimensión al comparar las competencias socioemocionales por géneros, tener discapacidad, la pertenecía a una minoría étnico-cultural, formación general o específica en EI ni en función del nivel de experiencia en investigación con diversidad.

#### *Relación entre la EI y las CSE*

La Tabla 6 muestra las correlaciones de la EI y las CSE, evidenciando una asociación positiva y significativa entre todas las dimensiones.

#### *Características predictoras de la EI*

El modelo de regresión lineal fue estadísticamente significativo ( $R^2 = .16, F = 9.11, p < .001$ ). En la Tabla 7 se observa que la conciencia social y conducta prosocial se erige como el principal predictor positivo de la EI, si bien la formación en inclusión muestra una contribución explicativa inversa.

**Tabla 5**

*Puntuaciones medias de la CSE y sus dimensiones*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoconciencia	564	16.96	2.72
Automotivación y autogestión	562	13.43	1.9
Conciencia social y conducta prosocial	562	25.65	3.46
Toma de decisiones responsable	564	13.16	2.08
Competencias socioemocionales	560	69.19	8.2

**Tabla 6**

*Correlaciones entre CSE y EI*

	1	2	3	4	5	6	7	8.
2	.23*							
3	.31*	.29*						
4	.59*	.77*	.77*					
5	.25*	.04	.14*	.17*				
6	.28*	.14*	.19*	.26*	.53*			
7	.34*	.24*	.34*	.42*	.5*	.6*		
8	.27*	.2*	.26*	.33*	.5*	.49*	.62*	
9	.36*	.2*	.3*	.38*	.78*	.77*	.88*	.81*

*Nota.* 1 = Actitudes hacia la educación inclusiva; 2 = Organización del centro para la educación inclusiva; 3 = Didáctica inclusiva; 4 = Educación inclusiva; 5 = Autoconciencia; 6 = Automotivación y autogestión; 7 = Conciencia social y conducta prosocial; 8 = Toma de decisiones responsable; 9 = Competencias socioemocionales.

\*  $p < .01$ .

**Tabla 7***Las características predictoras de la Educación Inclusiva*

	<i>B</i>	ET	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Edad	0.12	0.07	.081	1.88	.06
Género	-0.38	1.29	-.013	-0.29	.771
Convivir con una minoría	-1.4	1.49	-.04	-0.94	.348
Grupo étnico-cultural	-2.45	1.25	-.083	-1.96	.051
Formación en inclusión	-2.15	0.71	-.131	-3.05	.002
Macro-área de conocimiento	0.53	0.35	.068	1.53	.126
Autoconciencia	-0.5	0.28	-.092	-1.82	.069
Automotivación y autogestión	0.07	0.42	.009	0.16	.87
Conciencia social y conducta prosocial	1.34	0.25	.321	5.65	< .001
Toma de decisiones responsables	0.53	0.35	.076	1.51	.131

## Discusión

El estudio analizó la EI en docentes universitarios ecuatorianos, considerando variables sociodemográficas. La primera hipótesis planteó un nivel alto de EI, lo cual se confirmó: la puntuación total y sus dimensiones superaron la media teórica. Además, el valor global fue superior al reportado en estudios previos, como el desarrollado en España con el mismo instrumento (Llorent, Zych et al., 2020a). Estos hallazgos sugieren una percepción favorable de la inclusión en el profesorado ecuatoriano, posiblemente asociada a procesos recientes de sensibilización, desarrollo normativo y legislación en educación superior. A pesar de ello, muchas de las universidades de Ecuador, de forma aislada y desde su autonomía, han tenido que replantearse la práctica educativa, generando acciones inclusivas y políticas internas para dar respuesta a las necesidades del estudiantado. Esta respuesta institucional es fundamental dado que, si bien las políticas nacionales han ampliado el acceso, las prácticas institucionales no siempre logran su consolidación ni su desarrollo con una visión integral (Aguilera, 2022).

La segunda hipótesis planteada no se confirmó. En el caso de la edad, la EI se asoció positivamente con los docentes de mayor edad, lo que sugiere que la experiencia podría fortalecer la respuesta a la diversidad, pero también la madurez profesional (Llorent, Zych et al., 2020b). Por género, los hombres puntuaron más alto en organización institucional para la EI, en contraste con estudios previos que no hallaron diferencias (Tárraga-Mínguez et al., 2020) o que reportaron niveles más altos en mujeres (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Este resultado podría reflejar una percepción más favorable vinculada a su mayor presencia en cargos de gestión, quienes tienden a evaluar con menos criticismo las estructuras que ellos mismos coordinan o representan. La convivencia con minorías evidenció que la organización del centro en relación con la EI fue valorada más positivamente por quienes no mantienen una interacción directa con estos grupos. Este resultado podría explicarse por el hecho de que quienes no experimentan la diversidad en su entorno inmediato tienden

a considerar adecuadas las decisiones y acciones administrativas implementadas. De hecho, se ha señalado que la experiencia directa con la diversidad permite desarrollar una visión más crítica respecto a las deficiencias organizativas (Llorent, Zych et al., 2020b). En Ecuador, ciertos grupos históricamente excluidos, como docentes y estudiantes indígenas, reportan haber sido objeto de discriminación estructural (Arias et al., 2025). En consecuencia, aquellos docentes que conviven con minorías podrían considerar que no es suficiente con la mera presencia de diversidad en los espacios universitarios, sino que es imprescindible promover la interacción, la participación activa y el aprendizaje (Torres, 2019).

La tercera hipótesis fue parcialmente confirmada. Con respecto a tener discapacidad, no se identificaron diferencias en ninguna dimensión de la EI. En estudios previos, los docentes con discapacidad física aludían escasamente a la inclusión, a la formación específica y a la adecuación de aulas y materiales (Dvir, 2015). Este patrón sugiere que la experiencia personal de discapacidad no garantiza una postura más inclusiva. Más bien, podría evidenciar la internalización de un modelo educativo tradicional, que normaliza la homogeneidad y limita las expectativas de transformación institucional. Respecto a pertenecer a minorías étnico-culturales, se encontró que el profesorado que pertenecía a minorías étnico-culturales puntuaba más alto en organización del centro para la EI, sin diferencias en las demás dimensiones. Esto indica que el componente organizativo es el ámbito percibido como más desarrollado en la universidad ecuatoriana, posicionando a la estructura institucional como el eje visible de la inclusión. Sin embargo, su efectividad real depende de su traducción en acciones concretas y no únicamente en declaraciones formales (Moriña y Carballo, 2018). Este hallazgo es crítico, ya que sugiere que, si bien existen marcos normativos y estructuras organizativas que el profesorado minorizado reconoce, esto no se ha reflejado aún con la misma intensidad en las actitudes personales ni en las prácticas didácticas, las cuales requieren de un fortalecimiento intencionado para trascender la mera gestión administrativa.

Respecto a la formación en inclusión se encontraron diferencias en las actitudes docentes hacia la EI, concretamente, los docentes con formación general mostraron niveles más altos que aquellos que no tenían formación o solo formación específica. Esto sugiere un efecto evolutivo: los conocimientos básicos pueden promover adhesión actitudinal, mientras que una formación más profunda favorece posturas críticas frente a las limitaciones del sistema. En Ecuador, la respuesta docente a la diversidad sigue siendo insuficiente, en parte por brechas formativas (Lara et al., 2024). Estos resultados subrayan la importancia de garantizar una formación continua que articule conocimientos, actitudes y prácticas concretas en favor de la inclusión en la comunidad universitaria. Por último, la experiencia en investigación sobre diversidad no se asoció con diferencias en la EI, lo que rechaza la hipótesis propuesta. Aunque otros estudios lo han vinculado con prácticas más inclusivas (Llorent, Zych et al., 2020b), en este estudio estas comprensiones aún no se encuentran plenamente incorporadas en el ideario del profesorado. Además, en este trabajo encontramos mejores resultados para la EI en el profesorado de la macro-área de Medicina, en línea con hallazgos anteriores (Vélez-Calvo et al., 2019). Estos resultados podrían sugerir un posible cambio en la formación médica hacia un modelo que incorpora mejores prácticas inclusivas. No obstante, cabe señalar que en esta carrera no suele registrarse la presencia de estudiantes con discapacidad (Vélez-Calvo et al., 2019), lo que podría limitar la interpretación de estos hallazgos. En este sentido, es posible que las valoraciones reflejen una percepción superficial de la inclusión, al no existir experiencias directas que permitan contrastar las prácticas educativas en contextos reales con estudiantes con discapacidad.

Respecto a las variables sociodemográficas, la edad (especialmente en mayores de 47 años) correlacionó positivamente con la automotivación, autogestión, conciencia social y conducta prosocial. Estudios previos también identifican mayores habilidades de automotivación y autogestión en docentes de mayor edad (Llorent, Zych et al., 2020a), quienes pueden favorecer climas educativos armónicos, empáticos y seguros con su respectiva contribución a procesos inclusivos (Maamari y Majdalani, 2019).

La convivencia con minorías se asoció con menores niveles de automotivación y autogestión; las puntuaciones fueron más altas en quienes no convivían con estos grupos. Este hallazgo podría indicar que la experiencia directa con la diversidad expone tensiones y demandas no siempre reconocidas institucionalmente, lo que impacta en la percepción de recursos personales para gestionarlas. Por macro-área, los docentes de Medicina y Odontología obtuvieron mayores puntuaciones en automotivación, autogestión, conciencia social-conducta prosocial y CSE globales. La diferencia podría explicarse por el giro reciente hacia la incorporación sistemática de CSE en estos programas, impulsado por las demandas del ejercicio profesional contemporáneo (Leo et al., 2019). Ello sugiere un proceso de actualización curricular con efectos perceptibles en el profesorado.

La cuarta hipótesis del estudio sostuvo que el nivel de CSE del profesorado se asocia positivamente con su nivel de EI, en coherencia con el planteamiento teórico de esta investigación y

los resultados de estudios previos (Fernández y Malvar, 2020; Llorent y Núñez-Flores, 2023). Un docente con mayor desarrollo de las CSE es más propenso a identificar las dificultades de aprendizaje que sufren su alumnado. A su vez, estos mismos docentes podrían mostrar más capacidad para afrontar los retos de la diversidad, siendo más eficientes en el diseño y el desarrollo de respuestas educativas.

Finalmente, la última hipótesis propuso que las variables sociodemográficas y las CSE sobre la EI del profesorado mostrarían una capacidad explicativa significativa sobre la EI. Los hallazgos respaldan empíricamente el Modelo del Aula Prosocial al confirmar que la inclusión no es un proceso puramente técnico, sino relacional; identificando la conciencia social y conducta prosocial como la dimensión con mayor impacto explicativo positivo en la EI. A su vez, la formación docente opera como un factor con menor impacto explicativo y de carácter inverso, lo que sugiere que una mayor especialización incrementa el sentido crítico y la exigencia metodológica del profesorado hacia los entornos institucionales. Por su parte, la conciencia social y conducta prosocial, entendida como respuesta empática ante el entorno (Caprara et al., 2005), se asocia con mayor altruismo, empatía y bienestar en contextos de diversidad (Mieres-Chacaltana et al., 2019).

#### *Limitaciones e implicaciones prácticas*

El estudio presenta dos limitaciones principales. Primero, aunque la muestra fue amplia, se circunscribió a dos universidades de Cuenca, lo que restringe la generalización de los resultados. Segundo, pese a la capacidad predictiva observada, se requieren diseños longitudinales para confirmar y ampliar estos hallazgos. Otra limitación del estudio es el uso de instrumentos de autoinforme, lo que podría introducir sesgos asociados a la deseabilidad social en las respuestas de los participantes.

Respecto a las implicaciones prácticas del estudio, los resultados evidencian dos prioridades para el profesorado universitario: por un lado, fortalecer la formación en EI y CSE con énfasis aplicado, y por otro, promover intencionalmente el desarrollo socioemocional del estudiantado. Ello exige integrar estas competencias de forma sistemática en el currículo, más allá de iniciativas individuales.

#### *Conclusiones*

Este estudio sostiene que el profesorado universitario ecuatoriano posee una percepción mayoritariamente favorable de la EI. Los hallazgos identificaron a la conciencia social y conducta prosocial como el principal factor de las CSE para mayor nivel de desarrollo de la EI. En definitiva, se concluye que para lograr una inclusión efectiva es aconsejable trascender las declaraciones formales mediante una formación continua y aplicada que integre sistemáticamente las CSE en el currículo y en la cultura universitaria.

## Declaración de responsabilidad

Conceptualización: V.J.L.

Curación de datos: M.J.P.-V., Y.D.-P., X.V.-C.

Análisis formal: V.J.L., M.J.P.-V., Y.D.-P., X.V.-C.

Metodología: V.J.L., M.J.P.-V., X.V.-C.

Redacción – Borrador original: V.J.L., M.J.P.-V., Y.D.-P., X.V.-C.

Redacción – Revisión y edición: V.J.L., M.J.P.-V., Y.D.-P., X.V.-C.

## Fuentes de financiación

Proyecto “La Educación Inclusiva en el Profesorado Universitario”, financiado por la Universidad de Azuay (Ecuador), 1 de abril de 2018 a 1 de abril de 2019; Código: 2018-057.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no hay conflicto de intereses.

## Declaración de disponibilidad de datos

Acceso bajo petición al autor de correspondencia.

## Referencias

- Aguilera, W. E. (2022). Educación superior en Ecuador con relación a la inclusión de personas con discapacidad. *Scientific*, 7(24), 375-387. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.20.375-387>
- Arias Sinchi, M. E., Pinos Reyes, B. K., y Villarreal Puga, J. (2025). Cifras de la educación intercultural bilingüe. En A. A. Mansutti Rodríguez (Dir.), *Miradas convergentes: la educación intercultural bilingüe en el Ecuador* (pp. 77-121). Editorial UNAE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Grafía.
- Brunhara, J., Berberian, A., Guarinello, A., Biscouto, A., Krüger, S., Da Silva, D., y Da Silva-Ferla, J. B. (2019). Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. *Revista CEFAC*, 21(3), 1-10. <http://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>
- Carballo, R., Molina, V., Cortes-Vega, M.-D., y Cabeza-Ruiz, R. (2023). Students with disabilities at university: benefits and challenges from the best faculty members' experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 110-125, <http://10.1080/08856257.2022.2031104>
- Caprara, G., Steca, P., Zelli, A., y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Castelán-Cargile, A., Mao, Y. & Young, S. L. (2019). What's hard work got to do with it? Diversity course impact on meritocracy beliefs and dialogue about race. *International Journal of Intercultural Relations*, 68, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.10.005>
- Daly, B., Puhly, C., Silverstein, M., Day, C., Mangubat, C., y McCurdy M. (2018). Collaborating with teachers to improve the academic, behavioral, and social success of students of color attending urban elementary schools. *ICERI2018 Proceedings*. IATED. <http://doi.org/10.21125/iceri.2018.1661>
- Delgado, A. (2024). *Promesas de democratización en el sistema universitario ecuatoriano: experiencias de las y los estudiantes de la provincia de Azuay que no ingresan a la universidad pública a través del examen de ingreso (2015-2020)* [Tesis doctoral, Universidad de la Plata].
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dvir, N. (2015). Does physical disability affect the construction of professional identity? Narratives of student teachers with physical disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.001>
- Fernández, M., y Malvar, M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., y Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343.
- Garrido, P., y Gaeta, M. (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*, 137, 108-123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Gutiérrez Ramírez, S., y Huerta de la O, M. V. (2024). Inclusão, educação inclusiva e cultura de paz em duas instituições mexicanas de ensino superior: Universidade Autônoma Metropolitana, Unidade Iztapalapa e Universidade Autônoma do Estado de Morelos, México. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(2), Artículo e0240020. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240020>
- Jennings, 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(1), 491-525. <https://doi.org/cdxv5f>
- Kyong-Ah, K., Soo-Young, H., y Hyun-Joo, J., (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lara, R. U., Erazo, D. G. L., Bustillos-Caranqui, J., Guananga, D., y Peñafiel, J. J. R. (2024). Ciclo progresista e inclusión en la educación superior en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.2.5928>
- Leo, C., Zapata, A., y Esperón, R. (2019). Estudio y desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de medicina. Una aproximación bibliométrica. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 92-102. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.19193>
- 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/10.7334/psicothema2019.106>
- Llorent, V. J., y Núñez-Flores, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.79717>

- Llorent, V. J., Zych, I., y Varó-Millán, J. C. (2020a). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- 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/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Maamari, B. E., y Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179-193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Emotional experience and regulation across the adult lifespan: comparative analysis in three age groups. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Denegri, M., y Riquelme-Zavalla, R. (2019). Prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 63-74.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Salazar-Fernández, C., & Saiz, J. (2024). Contacto social de estudiantes universitarios con indígenas chilenos: estructura y asociaciones con estereotipos. *Revista de Psicología*, 42(1), 503-538. <https://doi.org/10.18800/psico.202401.017>
- Senescyt. (2018). *Estadísticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura.
- Severino-González, P., Pérez-Espinoza, M., Sarmiento-Peralta, G., y Uzcátegui-Sánchez, C. (2024). Responsabilidad social universitaria y autodeterminación de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Formación Universitaria*, 17(3), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000300001>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Torres, H. (2019). *Profesores inclusivos. Una propuesta de formación inicial* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Varo-Millán, J. C. (2021). *Inclusive education and social and emotional competencies of university academic personnel in Spain* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
- Vélez-Calvo, X., Vera-Reino, J., Cabrera, C., y Domínguez, D. (2019). Comunicaciones Integradas de Marketing para la implementación de una cultura inclusiva en la educación universitaria. *Obra Digital: Revista de Comunicación*, 16, 43-61. <https://doi.org/10.25029/od.2019.207.16>
- 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. <http://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

## Anexo

**Tabla A1**

*Comparación de los niveles de CSE según grupo de edad*

	Edad ≤ 47	Edad >47	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> (95% IC)
	<i>n</i> = 193	<i>n</i> = 357			
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )			
Autoconciencia	16.85 (2.78)	17.17 (2.59)	-1.355	.176	-0.12 (-0.30. 0.06)
Automotivación y autogestión	13.28 (1.99)	13.70 (1.71)	-2.507	.012	-0.23 (-0.41. -0.06)
Conciencia social y conducta prosocial	25.4 (3.72)	26.12 (2.87)	-2.552	.011	-0.23 -0.4. -0.5
Toma de decisiones responsables	13.04 (2.187)	13.37 (1.87)	-1.754	.08	-0.17 (-0.34. -0.01)
Competencias socioemocionales	68.57 (8.75)	70.34 (6.96)	-2.45	.015	-0.23 (-0.41. -0.06)

**Tabla A2***Comparación de los niveles de CES según macro-área de conocimiento*

	1 <i>n</i> = 107	2 <i>n</i> = 49	3 <i>n</i> = 103	4 <i>n</i> = 57	5 <i>n</i> = 182	6 <i>n</i> = 47	7 <i>n</i> = 16			
	<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> )	<i>F</i>	<i>p</i>	Diferencias
Autoconciencia	16.93 (3.17)	16.1 (2.52)	17.02 (2.54)	17.23 (3.12)	17.09 (2.41)	17.09 (2.46)	17.75 (2.74)	2.32a	.28	-
Automotivación y autogestión	13.06 (2.26)	12.73 (1.97)	13.57 (1.75)	13.30 (2.39)	13.6 (1.54)	14 (1.56)	14.31 (1.54)	3.03a	<.01	6-2 7-2
Conciencia social y conducta prosocial	25.67 (3.46)	24.2 (3.45)	25.33 (3.14)	25.05 (5.2)	25.88 (2.85)	27.13 (2.97)	28.25 (2.38)	7.25	<.001	6-2 7-2 7-3 7-4
Toma de decisiones responsables	13.05 (2.2)	13.14 (1.58)	12.93 (2.21)	12.91 (2.57)	13.28 (1.93)	13.45 (2.14)	14.13 (1.26)	1.07	.38	-
Competencias socioemocionales	68.7 (8.95)	66.18 (7.31)	68.85 (7.45)	68.49 (12.11)	69.84 (6.65)	71.66 (7.43)	74.74 (6.36)	4.68a	<.001	5-2 6-2 7-2

*Nota.* a: Anova de Welch y Games-Howell. 1: Filosofía, Psicología y Ciencias de la Hospitalidad. 2: Diseño, Arquitectura y Artes. 3: Administración, Economía y Finanzas. 4: Ciencias Jurídicas. 5: Ciencia y Tecnología, Ingeniería Civil. 6: Medicina. 7: Odontología.