



[Cierre de edición el 18 de octubre, 2017]

Sección: Artículos de Investigación. Polyphónias Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

Vol. 1, (2), Agosto-Diciembre 2017, págs. 34-55

ISSN: 0719-7438

*Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva de Chile*

Fecha de envío: 30 de junio, 2017

Fecha primera revisión: 30 de julio, 2017

Fecha segunda revisión: 20 de agosto, 2017

Fecha de aceptación: 15 de septiembre, 2017

Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado

Pilar Colás-Bravo

Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación en la Universidad de Sevilla

E-mail: pcolas@us.es



[Orcid.org/0000-0003-3000-075X](https://orcid.org/0000-0003-3000-075X)

Salvador Reyes de Cózar

Asistente honorario en el Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla

E-mail: sdecozar@gmail.com



[Orcid.org/0000-0001-9602-8988](https://orcid.org/0000-0001-9602-8988)

Jesús Conde-Jiménez

Investigador del Grupo de Investigación, Evaluación y
Tecnología Educativa (HUM-144/GIETE)

E-mail: jconde@uloyola.es



[Orcid.org/0000-0002-4471-5089](https://orcid.org/0000-0002-4471-5089)

Resumen

Las políticas inclusivas y su materialización en acciones prácticas para lograr la inclusión educativa son, en la actualidad, uno de los aspectos y objetivos clave a incorporar en los sistemas educativos en todos los países desarrollados a nivel mundial. Sin embargo, en la última década, la comunidad científica ha puesto la voz de alarma sobre el hecho de que, a pesar de crearse y desarrollarse innumerables actuaciones en este sentido, no hay demasiada constatación de los efectos reales de estas acciones y, esto, puede estar generando grandes pérdidas a los Estados, tanto a nivel social como económico. Por este motivo, el objetivo de este estudio es evaluar los efectos de la implementación de prácticas inclusivas en los centros escolares, desde el punto de vista del profesorado, así como el estado emocional percibido y asociado a las mismas. Para ello, se ha diseñado y validado un cuestionario *ad hoc* que consta de dos escalas. La población objetivo del estudio se compone de 21.606 sujetos, que se corresponde con el número de profesores que imparte docencia en los centros educativos de educación primaria y secundaria en la provincia de Sevilla (Andalucía, España). Mediante un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza del 95% y un error del 7%, la población invitada se concreta en 170 docentes, siendo la muestra final participante de 75 docentes. Los hallazgos revelan un profesorado que no termina de ver con claridad los efectos beneficiosos de sus acciones inclusivas. A pesar de ello, en cuanto al impacto de las prácticas inclusivas a nivel emocional, podemos afirmar como, en líneas generales, el profesorado muestra una buena actitud a la hora de poner en prácticas acciones inclusivas.

Palabras clave: *prácticas inclusivas, inclusión, estado emocional, evaluación de políticas.*

Effects of inclusive practices in educational centers and its impact on the emotional status of teachers

Abstract

Inclusive policies and their implementation in practical actions to achieve educational inclusion are currently one of the key aspects and objectives to be incorporated into education systems in all developed countries worldwide. However, in the last decade, the scientific community has raised the alarm about the fact that, despite the creation and development of innumerable actions in this regard, there is not much evidence of the real effects of these actions and, it may be generating large losses to the states, both socially and economically. For this reason, the objective of this study is to evaluate the effects of the implementation of inclusive practices in schools, from the point of view of teachers, as well as the perceived emotional state associated with them. To this end, an ad hoc questionnaire consisting of two scales has been designed and validated. The study population consists of 21,606 subjects, corresponding to the number of teachers teaching in primary and secondary schools in the province of Seville (Andalusia, Spain). Using a simple random sampling technique, with a confidence level of 95% and an error of 7%, the invited population is specified in 170 teachers, being the final sample of 75 teachers. The findings reveal a faculty who does not quite see clearly the beneficial effects of their inclusive actions. In spite of this, in

terms of the impact of inclusive practices at an emotional level, we can say that, in general terms, teachers show a good attitude when it comes to implementing inclusive actions. The findings reveal how teachers fail to see clearly the beneficial effects of their inclusive actions. In spite of this, in terms of the impact of inclusive practices at an emotional level, we can say that, in general terms, teachers show a good attitude when it comes to implementing inclusive actions.

Keywords: *inclusive practices, inclusion, emotional state, policy evaluation.*

1.-Introducción

Las políticas inclusivas y su materialización en acciones prácticas para lograr la inclusión educativa son, en la actualidad, uno de los aspectos y objetivos clave a incorporar en los sistemas educativos en todos los países desarrollados a nivel mundial (Stevens, 2007; UNESCO, 2010). Sin embargo, en la última década, la comunidad científica ha puesto la voz de alarma sobre el hecho de que, a pesar de crearse y desarrollarse innumerables actuaciones en este sentido, no hay demasiada constatación de los efectos reales de estas acciones y, esto, puede estar generando grandes pérdidas a los Estados, tanto a nivel social como económico (OCDE, 2010). Este creciente interés por constatar los efectos reales de las prácticas inclusivas está generando una línea emergente de investigación orientada a la evaluación del impacto y la efectividad de las mismas como indicador del calado de las políticas de inclusión, demostrado por el incremento meridiano de la producción científica sobre esta temática (Reyes, 2011). Dentro de esta línea de investigación, se enmarca un conjunto de estudios enfocados en la percepción del profesorado sobre los efectos derivados del desarrollo de acciones inclusivas en el ámbito escolar. De este modo, se incluye la visión subjetiva de estos agentes educativos que, en cierto modo, son los que regulan las prácticas inclusivas dentro de las escuelas y que, en palabras de Baker (2006), ha sido el “*componente olvidado*”. Por tanto, este trabajo se inicia con una breve revisión de la literatura existente sobre la evaluación de las prácticas inclusivas de cara a, en primer lugar, tener una visión más amplia sobre modelos evaluativos de la concreción en los centros educativos de las acciones inclusivas, sus consecuencias, sus condicionantes, etc. y, en segundo lugar, conocer, desde el punto de vista del profesorado, los efectos en la comunidad educativa de las prácticas inclusivas que se materializan en los centros escolares, así como el impacto de las mismas sobre el estado emocional de los docentes.

2.-La evaluación de las políticas inclusivas a través de las prácticas

La principal dificultad a la hora de realizar una evaluación de las políticas inclusivas es la ausencia de una Teoría Inclusiva que sirva de modelo base o que guíe o unifique los métodos de la comunidad científica a la hora de evaluar dichas políticas (Smilansky & Smilansky, 1995; Schorr, 2003). Para Temple, Young & Bolton (2008), además, el gran reto de los investigadores educativos es aceptar el desafío de encontrar un punto medio donde situarse entre los dos extremos de los principales protagonistas de las políticas inclusivas. Esto es, ser capaces de conciliar, por un lado, el mensaje del “no hay problema” procedente desde los gobiernos y, por el otro, el de “existe un gran problema” procedente de los agentes integrantes de la comunidad educativa. Esto ha derivado en la generación de diferentes modelos e interpretaciones, por parte de los autores, de cómo debería ser una evaluación que tenga como

objetivo estudiar el impacto, los efectos o las consecuencias de las políticas inclusivas por medio de las prácticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares.

En este sentido, Saunders (2006) propone las características que deben guiar la evaluación de este fenómeno. Para el autor, la evaluación de las prácticas inclusivas debe ser:

- Sistémica: Formando parte de los procesos de inspección propios de un plan de garantía de la calidad educativa.
- Programada: Es decir, que sean las propias políticas educativas las que incluyan como parte de las mismas la propia evaluación del impacto.
- Interna: Realizándose dentro de los propios centros y, a ser posible, desde arriba hacia abajo para detectar puntos fuertes y débiles en la estructura del centro y poder, de esta forma, solventar los obstáculos que se encuentren de manera más eficiente.
- Propia: Se propone la autoevaluación bajo la creencia de que una evaluación que pretenda medir el grado de inclusión no puede ser excluyente con un sector de la comunidad educativa.

Por otro lado, Kinsella & Senior (2008) proponen un modelo conceptual de evaluación que se vertebra a través de tres grandes ejes: experiencias, estructuras y procesos. Estos autores, apuestan por incluir en la evaluación a los propios protagonistas de la escuela, como forma última de inclusión educativa. Estas ideas, centradas en la participación de los agentes de la comunidad educativa, no son nuevas. A principios de la década pasada, Dymond (2001) ya había propuesto un modelo *participacional* para la evaluación de las prácticas inclusivas. Para este autor, las claves para realizar una evaluación de la calidad de estas acciones se centran en: a) el análisis de los procesos y metas que conforman los programas o políticas inclusivas; b) el uso de múltiples métodos y medidas a la hora de recoger la información y c) la necesidad de recoger la opinión de diferentes grupos sociales (incluidos y excluidos), alumnos, docentes, etc. (CISP, 1996; Krajicek, 1996).

Desde un punto de vista más práctico, Bardini (2001) propone un modelo de evaluación secuencial y materializado por pasos, que nos permita realizar una evaluación de las acciones, prácticas o políticas inclusivas. Para el autor, este modelo puede resultar útil, tanto para la comunidad científica educativa como para los propios legisladores. A base de diferentes modelos de gestión de calidad, propone evaluar:

- Las necesidades que cubren las políticas inclusivas.
- Las prácticas inclusivas que compondrán dichas políticas.
- La implementación y viabilidad de los mismos.
- Los resultados a corto plazo.
- Las metas u objetivos a largo plazo.
- El impacto y los factores exógenos que pueden alterar tanto la puesta en práctica como la propia evaluación

Asimismo, el autor ofrece, también, las claves para evaluar las prácticas específicas que se derivan de las políticas. Para Bardini (2001), a la hora de evaluar una acción inclusiva debemos considerar: a) la participación, b) la duración o el tiempo que se dedica en las escuelas a dicho programa, c) estudios de impacto recientes, d) la base científica de los datos a evaluar y e) la modalidad de evaluación que más se adapte y mejor información nos ofrezca en función del programa a evaluar. Además, hace hincapié en la necesidad de establecer un fondo o lista de indicadores inclusivos que faciliten su evaluación.

No obstante, uno de los modelos de mayor impacto a nivel internacional para la evaluación de las prácticas inclusivas es, sin duda, el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002). En él podemos encontrar una serie de recursos y materiales, cuyo objetivo es tanto el de servir a las escuelas para autoevaluarse como el de ofrecer a los evaluadores externos herramientas para detectar el grado de inclusión que presentan los centros y, una vez evaluado, desarrollar y poner en práctica los procesos de mejora (véase Figura 1). El trabajo se estructura en tres dimensiones: a) cultura inclusiva, b) políticas inclusivas y c) prácticas inclusivas; para las cuales se han diseñado los indicadores, respondiendo a la siguiente distribución (Arias *et al.*, 2007; Smith, 2005):

Indicadores de <i>Cultura Inclusiva</i>
A.1 Construir la comunidad. A.2 Establecer valores inclusivos.
Indicadores de <i>Políticas Inclusivas</i>
B.1 Desarrollar una escuela para todos. B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
Indicadores de <i>Prácticas Inclusivas</i>
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje. C.2 Movilizar recursos.

Figura 1. Dimensiones propuestas por el Index for Inclusion (Arias *et al.*, 2007; Smith, 2005).

Otro de los grandes modelos de evaluación de políticas inclusivas es el propuesto por Thurlow *et al.* (1999). Los autores, propusieron una lista de indicadores que permiten la sistematización de la evaluación de las prácticas derivadas de las políticas inclusivas, basándose en las siguientes cinco dimensiones:

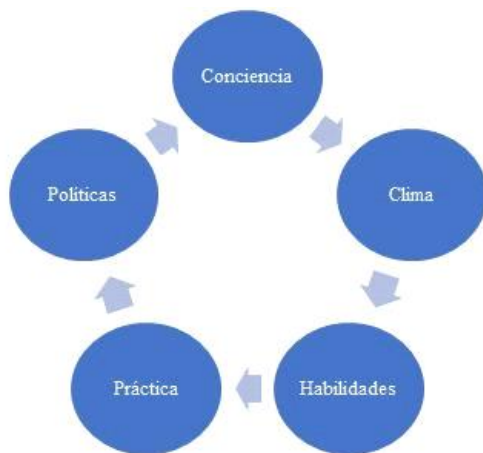


Figura 2. *Indicadores para evaluar la inclusión escolar (Thurlow et al., 1999).*

Según Reyes (2011), en los últimos años, no han surgido nuevos modelos que permitan unificar las dimensiones que, desde el punto de vista científico, componen o podrían componer una evaluación rigurosa de las prácticas y acciones derivadas de las políticas inclusivas. Por esta razón, y basándose en el estudio de Thurlow *et al.* (1999), Reyes (2011) propone las claves que se consideran necesarias para que exista un ajuste correcto entre las políticas promovidas por los gobiernos y su concreción en prácticas y acciones inclusivas en los centros educativos (véase Figura 3).

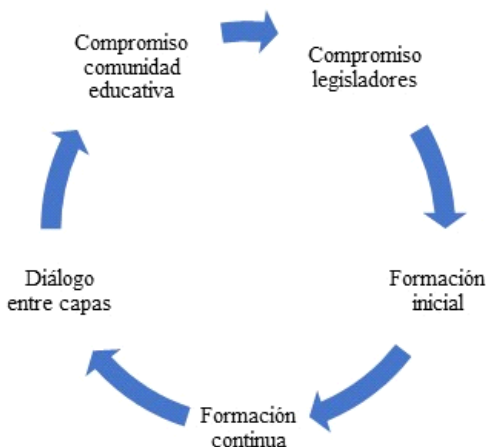


Figura 3. *Claves para el ajuste entre las políticas y las prácticas inclusivas.*

A través de estas claves, anteriormente expuestas, se persigue conseguir: a) un verdadero compromiso por parte los legisladores; b) una adecuada preparación inicial del personal docente y de los equipos de apoyo; c) potenciar la formación continua, el reciclaje y transvase de conocimientos de manera permanente entre los diferentes sectores y, por último, d) el compromiso de la comunidad educativa mediante el desarrollo de un entorno de inclusión satisfactorio.

Sin embargo, resulta llamativo que, precisamente, sea el profesorado el que presente los índices más bajos de expectativas hacia el éxito de las políticas y las prácticas inclusivas

(ThurLOW *et al.*, 1999). Según estos autores, el profesorado alega motivos tales como: la poca disposición de tiempo en las aulas, la falta de preparación y el peligro de reducir las posibilidades de éxito de aquellos alumnos menos necesitados, como factores principales de riesgo a la hora de materializar, de una manera fluida y natural, el desarrollo de la cultura inclusiva en los centros. Compartiendo la preocupación de los autores, y dada la naturaleza de este estudio, se considera necesario profundizar más en la perspectiva del profesorado, a fin de explorar la opinión del mismo sobre el impacto de las prácticas inclusivas, tanto en el seno de la comunidad educativa como sobre su estado emocional.

3.-Los resultados de las prácticas inclusivas desde la mirada del profesorado

Cuando se centra la mirada en cómo las administraciones (gobiernos, ministerios, consejerías, juntas, etc.) promueven las prácticas inclusivas, a menudo, se encuentra desde el punto de los docentes, cierto malestar al considerar que, éstas, están más preocupadas de asegurar que existen todo tipo de leyes o normativas que recojan las directrices de los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, OCDE), que de generar o facilitar las herramientas que posibiliten el cumplimiento de las mismas (Salend, 2000; Schorr, 2003; Smith, 2008; Reyes, 2011).

En este sentido, Smith (2008) incide sobre la importancia que tiene, sobre el impacto de las prácticas inclusivas, que las administraciones sean capaces de generar un “entorno educativo de inclusión” a través del cual exista un diálogo continuo entre todas las partes implicadas en los contextos educativos, es decir, sus funciones deben trascender a lo meramente administrativo y/o burocrático. Para la autora, las administraciones, aunque son los agentes más externos a la realidad educativa, deberían: a) velar por que los docentes obtuvieran la formación necesaria que pueda facilitarles herramientas para atender a su alumnado en las aulas; b) garantizar y potenciar un entorno de relaciones positivas, definiendo estas como un medio donde exista un diálogo continuo entre educadores, educadores especiales y las administraciones, informándose mutuamente sobre los alumnos que requieren atención individual y c) que se les reconozca el esfuerzo, se les apoye con recursos y se les motive a crear programas específicos donde los docentes puedan formarse, inicial y permanente, para el desarrollo, eficaz y eficiente, de prácticas inclusivas, aprendiendo principalmente desde la práctica y no desde la teoría.

En un estudio sobre la evaluación de las prácticas inclusivas en Escocia (Reino Unido), los autores Kane *et al.* (2009) señalan el carácter, a menudo, contradictorio de algunas de las propias políticas educativas. Al igual que Smith (2008), consideran que muchas de estas prácticas tratan de cumplir con los requisitos de la legislación vigente y no se centran en las necesidades reales de la comunidad educativa. Así, ponen de manifiesto cómo, en ocasiones, acciones inclusivas como las relacionadas con la convivencia en los centros, cuyos castigos suelen ser la expulsión del alumnado conflictivo, choca con otras, como el control del absentismo o la prevención del abandono escolar, en las cuales se les otorga un valor prioritario a la importancia de que el alumnado acuda a los centros. Para estos autores, el carácter compartimentado que desprenden algunas normativas en materia de inclusión no favorece ni el éxito de las prácticas inclusivas ni que los docentes terminen de entender qué se entiende por prácticas inclusivas o qué se espera de ellos. Este carácter compartimentado, en opinión de los autores, también se trasmite a la propia escuela donde han de materializarse las

políticas a través de acciones individuales de los docentes. Como Smith (2008), comparten la idea de que los gobernantes y legisladores deberían potenciar el carácter cooperativo de las políticas enfocando planes o programas para la colaboración horizontal (docente-docente, escuela-escuela, comunidad-comunidad, etc.).

A base de lo anterior, los investigadores ponen sobre la mesa la necesidad de responder a algunas de las siguientes cuestiones: ¿Cómo influyen las prácticas inclusivas en el modo de enseñar? ¿Cómo se enfrentan los docentes a sus alumnos con necesidades inclusivas? ¿Qué tipo de estructuras, programas, políticas y soporte tienen los docentes para llevar a cabo prácticas realmente inclusivas? ¿Influye la experiencia docente a la hora de enfrentarse a las prácticas inclusivas? ¿Pueden los docentes de enseñanza general asumir en el aula la diversidad del alumnado de manera individual? (Dover, 2002; King & Youngs, 2003; Sosu, Mtika & Colucci-Gray, 2010; Wilson-Younger, 2009).

Resolviendo algunas de estas interrogantes, para Wilson-Younger (2009) uno de los principales factores que van a influir a la hora de que se materialicen, de manera correcta, las prácticas inclusivas en los centros es la buena disposición del profesorado. Para el autor, en líneas generales, el profesorado muestra ciertas reticencias a incorporar las prácticas inclusivas en el aula. Sin embargo, este hecho se reduce o incluso desaparece cuando los docentes han sido formados en materia de inclusión (Wilson-Younger, 2009). En esta misma línea, se sitúan King & Youngs (2003), quienes detectaron una mejor predisposición y efectividad del profesorado a la hora de asimilarlas y ponerlas en práctica en aquellos docentes que habían recibido instrucción en prácticas inclusivas. Sin embargo, el estudio de MacCarthy (2010) rechaza esta hipótesis afirmando que, si bien el profesorado con más experiencia y más formado en inclusión presenta valores más positivos de éxito y de motivación, las diferencias encontradas con los docentes sin experiencia o menos formados no son significativas.

En síntesis, el profesorado es una pieza clave a la hora de evaluar y concretar las prácticas y acciones derivadas de las políticas inclusivas. No obstante, se ha detectado una laguna en estudios empíricos que arrojen luz sobre la percepción que tiene el profesorado sobre los efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa (Reyes, 2011). Además, atendiendo al estado emocional de los docentes relacionado con la aplicación de políticas y prácticas inclusivas, son varios los autores que coinciden en señalar cómo las acciones inclusivas suponen un reto para el profesorado que, a menudo, afecta su estado emocional (Dover, 2002; Sosu, Mtika & Colucci-Gray, 2010). Para los autores mencionados, resulta vital que los docentes puedan contar con equipos de apoyo que orienten y guíen sus acciones, así como que el propio centro (equipo directivo, compañeros, equipos de apoyo, etc.) estén realmente implicados en los procesos de inclusión. Para King & Youngs (2003), el contexto donde se desarrolle la práctica inclusiva va a determinar de manera profunda el alcance y el éxito de la misma. Es decir, las acciones individuales y llenas de buenas intenciones pueden tener efectos inmediatos, pero no sostenibles y duraderos (Schorr, 2003). Por tanto, esto hace necesario abordar y explorar el impacto de las prácticas inclusivas en los estados emocionales del profesorado, objetivo que se persigue en este trabajo de investigación.

De esta forma, se responde a una necesidad imperante de retroalimentar a las políticas con las visiones de los agentes destinatarios de las mismas (Colás, Conde & González, 2015; González, Colás & Conde, 2015).

4.-Metodología de investigación

El estudio presentado en este artículo se enmarca en el paradigma positivista. Se ha utilizado una metodología de carácter exploratorio y tipo encuesta (*survey*). La finalidad del mismo es la evaluación de los efectos de la implementación de prácticas inclusivas en los centros escolares, desde el punto de vista del profesorado. Específicamente, se concreta en los siguientes objetivos científicos:

- Describir los efectos que provocan las prácticas inclusivas en la comunidad educativa (Mejoras en el profesorado y en la cultura de centro, Mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y Mejoras en el alumnado).
- Conocer el impacto a nivel emocional derivado del desarrollo de las prácticas inclusivas, detectándose si hay diferencias entre profesores y profesoras.

4.1.-Población y Muestra

Para la selección de la muestra participante en el estudio, se aplica la fórmula del muestreo aleatorio simple, tomando como población el número de profesores que impartía docencia en los centros educativos de educación primaria y secundaria en la provincia de Sevilla (Andalucía, España). Según datos de la Consejería de Educación durante el año académico 2010/2011, esta población asciende a 21.606 sujetos. Así, aplicando la anterior fórmula del muestreo (véase Fórmula 1), para un nivel de confianza del 95% y un error del 7%, la población invitada se concreta en 170 docentes.

$$n = \frac{N \times P \times Q}{E^2 \times (N - 1) + \sigma^2 \times P \times Q};$$
$$n = 170$$

Fórmula 1. *Muestreo aleatorio simple y población invitada*

La muestra participante y real se compone de 75 docentes. Desagregados según el género, un 62,6% son profesoras, un 30,6% profesores y un 6,6% de los participantes no especifican su sexo. De esta muestra, casi la mitad de los docentes pertenecen a centros de educación primaria (50,6%), mientras que la otra mitad a centros de secundaria (49,3%).

Finalmente, alrededor del 60% de los docentes pertenecen a centros educativos situados en la capital hispalense, que es donde se concentra la mayoría del profesorado de la provincia de Sevilla. El otro 40% está integrado por profesores vinculados a otras localidades de dicha provincia.

4.2.-Instrumento de recogida de datos

Para recoger los datos se ha diseñado y validado un cuestionario *ad hoc*. El cuestionario está dividido en dos escalas para que la recogida de información satisfaga a los dos objetivos

científicos planteados en este estudio. A continuación, se explican las coordenadas teóricas que han originado a las mismas, así como los aspectos metodológicos más específicos vinculados a su naturaleza, validez y fiabilidad.

4.2.1.-Escala 1: Efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa

Se utiliza una escala tipo Likert (véase Figura 4), con la que se pretende describir las consecuencias de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa. Según Reyes (2011), para realizar una evaluación completa de los efectos de las políticas inclusivas, es necesario la percepción de los docentes que desarrollan las prácticas en los centros sobre los cambios actitudinales y culturales que implican a nivel de centro; la sensibilización de los integrantes del sistema educativo; las implicaciones en la formación del profesorado o las transformaciones en el alumnado, como lo son la mejora de sus niveles de aprendizaje, el aumento de la motivación, la reducción de los estereotipos, etc. Según el autor, esta información, procedente de la práctica educativa, aportará nuevos matices para una evaluación de las políticas de inclusión, desde una perspectiva más global y compleja.

CONSECUENCIAS DE LA PRÁCTICAS INCLUSIVAS:					
Indique o señale con una X el impacto de las prácticas inclusivas que se dan en su centro, valorando de 1 (valor más bajo) a 5 (valor más alto) dicho impacto.	1	2	3	4	5
Sensibilización de la comunidad educativa hacia la inclusión.					
Existe mayor participación de la comunidad educativa.					
Se ha mejorado del nivel de aprendizaje del alumnado.					
Existe mayor compromiso del alumnado.					
Existe mayor compromiso del profesorado.					
Aumento de la colaboración entre el profesorado.					
El profesorado dispone de mejor formación en materia de inclusión.					
Cambio de actitud de la comunidad educativa ante la inclusividad.					
Mejora en la motivación del profesorado.					
Mejora en la motivación del alumnado.					
El centro dispone de mejor proyección externa.					
Mejora en la gestión y generación de recursos.					
Se han desarrollado nuevas metodologías de trabajo.					
Se han reducido los roles estereotipados.					
Se han desarrollado mejoras en las programaciones didácticas.					
Redefinición de las metas y finalidades educativas de la programación didáctica.					
Se han generado mejoras en la forma y frecuencia de la comunicación.					
Transformación de la cultura de aula hacia un clima de inclusión.					

Figura 4. Escala para evaluar los efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa
 Fuente: Reyes (2011:74)

Esta escala cuenta con una buena fiabilidad o consistencia interna, ya que obtiene un valor del estadístico de Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,936$. En cuanto a la validez de constructo, tras realizar un análisis factorial, se comprueba que la escala se compone de tres factores que explican el 67,7% de la varianza con autovalores mayores a 1 (véase Tabla 1). Estos factores se denominan como “Mejoras en el profesorado y en la cultura de centro” (Factor 1, que explica el 48,8%

de la varianza), “Mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Factor 2, que explica el 11,4% de la varianza) y “Mejoras en el alumnado” (Factor 3, que explica sólo el 7,4% de la varianza).

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,798	48,879	48,879	8,798	48,879	48,879
2	2,055	11,419	60,298	2,055	11,419	60,298
3	1,339	7,438	67,735	1,339	7,438	67,735
4	,924	5,131	72,866			
5	,844	4,689	77,556			
6	,647	3,597	81,152			
7	,588	3,267	84,420			
8	,533	2,961	87,380			
9	,521	2,897	90,277			
10	,426	2,368	92,645			
11	,306	1,702	94,347			
12	,286	1,588	95,935			
13	,247	1,371	97,305			

Tabla 1. Factores que integran la escala Efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa y varianza total explicada

Según los datos presentados en la siguiente Tabla 2, derivados de la matriz rotada con método VARIMAX, el factor “Mejoras en el profesorado y en la cultura de centro” queda integrado por 8 ítems al igual que el segundo factor “Mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Sin embargo, el tercer factor “Mejoras en el alumnado” queda integrado únicamente por 2 ítems.

	Factor		
	1	2	3
Existe mayor compromiso del profesorado.	,822		
Sensibilización de la comunidad educativa hacia la inclusión.	,782		
Aumento de la colaboración entre el profesorado.	,761		
Mejora en la motivación del profesorado.	,686		
El centro dispone de mejor proyección externa.	,668		
Transformación de la cultura de aula hacia un clima de inclusión.	,628		
Cambio de actitud de la comunidad educativa ante la inclusividad.	,582		
Mejora en la gestión y generación de recursos.	,547		
Se han desarrollado mejoras en las programaciones didácticas.		,869	
Se han reducido los roles estereotipados.		,837	
Redefinición de las metas y finalidades educativas de la programación didáctica.		,832	
Se han desarrollado nuevas metodologías de trabajo.		,721	
Se han generado mejoras en la forma y frecuencia de la comunicación.		,574	
Mejora en la motivación del alumnado.		,533	
El profesorado dispone de mejor formación en materia de inclusión.		,483	
Existe mayor participación de la comunidad educativa.		,085	
Existe mayor compromiso del alumnado.			,831
Se ha mejorado del nivel de aprendizaje del alumnado.			,550

Tabla 2. Matriz rotada de componentes de la escala Efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa

4.2.2.-Escala 2: Impacto a nivel emocional de las prácticas inclusivas

Conocer el impacto de las prácticas inclusivas en aspectos emocionales se plantea como fundamental para la evaluación de las mismas. Es decir, explorar cómo se sienten los profesores a la hora de enfrentarse o llevar a la práctica las acciones inclusivas aporta una nueva mirada acerca del desarrollo de prácticas inclusivas. Según Reyes (2011), los docentes, diariamente, se encuentran con situaciones problemáticas que les generan conflictos emocionales y que, por ende, pueden afectar su desempeño profesional (Pan, 2014). Así, y de acuerdo con el autor, un docente que no tenga formación en materia de atención a la diversidad e inclusión puede desarrollar estrés y niveles altos de frustración a la hora de enfrentarse en su aula con discentes procedentes de otros países, con necesidades específicas de apoyo educativo o con problemas socio-familiares, entre otros. De igual forma, puede ocurrir que el docente esté formado y preparado para atender a la diversidad, empero se encuentre en un contexto (institución educativa, comunidad, país...) poco flexible a la implementación de prácticas inclusivas, lo que puede provocar también sentimientos negativos.

Para analizar estos estados emocionales generados frente a la puesta en marcha de acciones inclusivas por parte del profesorado, se propone el siguiente diferencial semántico:

IMPACTO EMOCIONAL FRENTE A LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS								
Indique cómo se siente a la hora de proponer o desarrollar prácticas inclusivas. Marque con una X la posición con la que se identifica para cada uno de los siguientes adjetivos.								
	1	2	3	4	5	6	7	
Fatigado/a								Enérgico/a
Inseguro/a								Seguro/a
Desamparado/a								Respaldado/a
Ansioso/a (De ansiedad)								Calmado/a, Tranquilo/a
Frustrado/a								Realizado/a
Desalentado/a								Convencido/a
Insatisfecho/a								Satisfecho/a
Ignorado/a								Reconocido/a
Pasivo/a								Activo/a
Conservador/a								Innovador/a

Figura 5. Escala para evaluar el impacto emocional de las prácticas inclusivas.

Fuente: Reyes (2011: 74)

En cuanto a la consistencia interna de la escala, esta cuenta con una fiabilidad aceptable, obteniéndose un valor de Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,880$. Para conocer la validez del constructo de la escala, se aplica un análisis factorial de componentes principales. Este análisis revela la existencia de tres factores que explican ampliamente el 72,3% de la varianza (véase Tabla 3).

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,833	48,331	48,331	4,833	48,331	48,331
2	1,302	13,017	61,349	1,302	13,017	61,349

3	1,093	10,927	72,275	1,093	10,927	72,275
4	,743	7,430	79,705			
5	,519	5,191	84,896			
6	,474	4,739	89,635			
7	,441	4,410	94,045			
8	,279	2,795	96,839			
9	,225	2,248	99,087			
10	,091	,913	100,000			

Tabla 3. Factores que integran la escala Impacto a nivel emocional de las prácticas inclusivas y varianza total explicada

Sin embargo, es en el primero de ellos en el que se saturan todos los ítems que integran el diferencial semántico (véase Tabla 4). De ese modo, esta escala queda integrada por un único factor denominado “Estado emocional del profesorado asociado a las prácticas inclusivas”.

	Factor		
	1	2	3
Desalentado-Convencido	,822		
Pasivo-Activo	,772		
Frustrado-Realizado	,771		
Desamparado-Respaldado	,740		
Insatisfecho-Satisfecho	,738		
Conservador-Innovador	,712		
Fatigado-Enérgico	,704		
Inseguro-Seguro	,654		
Ansioso-Calmado	,633		
Ignorado-Reconocido	,572		

Tabla 4. Matriz rotada de componentes de la escala Impacto a nivel emocional de las prácticas inclusivas

4.3.-Técnicas para el análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.24). Se aplicó técnicas de análisis estadísticos descriptivos (frecuencias (%) y medias). Además, para satisfacer el segundo objetivo, de cara a detectar diferencias en la percepción del impacto a nivel emocional en función del género, se empleó la prueba paramétrica t de *Student* para el contraste de hipótesis bivariadas. Para ello, se establecen la hipótesis nula (H_0) y de investigación (H_1), tal como sigue:

H_0 : No existen diferencias significativas en función del género del profesorado.

H_1 : Existen diferencias significativas en función del género del profesorado.

5.-Resultados

5.1.-Efectos de las prácticas inclusivas en la comunidad educativa según el profesorado

Los resultados obtenidos del análisis para la distribución del impacto que tienen en la comunidad educativa las acciones inclusivas (Figura 5) llaman la atención por los bajos porcentajes obtenidos en los extremos. Tal como puede observarse en la tabla propuesta, los valores intermedios (3) y medios-altos (4) dominan los porcentajes en todos los ítems, obteniéndose, prácticamente, valores muy similares para los diferentes ítems propuestos.

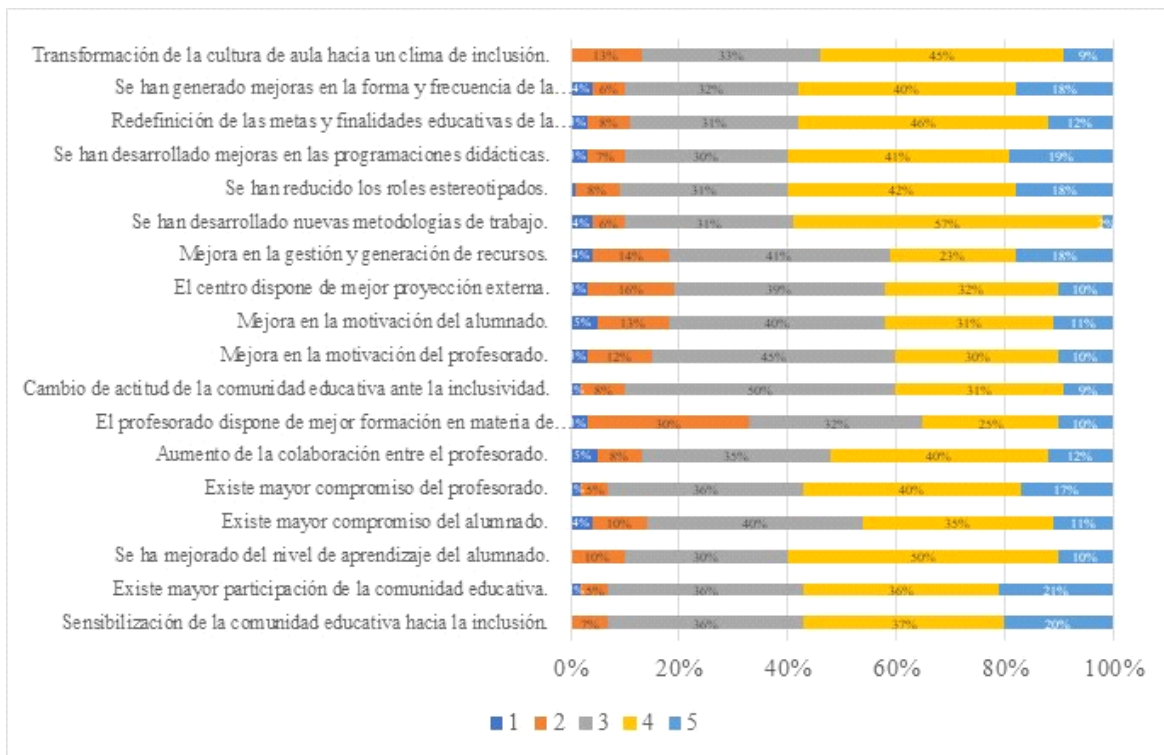


Figura 5. Distribución del impacto que producen las políticas inclusivas desde el punto de vista del profesorado.

Las medias obtenidas, como cabe esperar, son muy semejantes entre todos los ítems propuestos, al igual que ocurre con la distribución de porcentajes donde prevalecen los valores medios-altos (Figura 6). Como puede observarse, no existen grandes diferencias entre las medias resultantes, mostrándose una distribución ajustada a una línea vertical que subraya el carácter homogéneo en las valoraciones obtenidas por los ítems de la escala por parte del profesorado.



Figura 6. *Media del impacto que producen las políticas inclusivas desde el punto de vista del profesorado.*

En líneas generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos para el impacto de las acciones inclusivas, desde el punto de vista del profesorado, es bueno. De manera específica y, a pesar de las escasas diferencias entre los ítems, se demuestra que los enunciados más valorados son: *Existe mayor compromiso del profesorado* y *Sensibilización de la comunidad educativa hacia la inclusión*. Los menos valorados son: *Mejora en la motivación del profesorado* y *El profesorado dispone de mejor formación en materia de inclusión*.

5.2.-Efectos de las prácticas inclusivas sobre el estado emocional del profesorado, a nivel general y desagregado por sexo

A tenor de los resultados obtenidos estadísticamente, se puede afirmar que, en general, el profesorado presenta un estado emocional positivo a la hora de enfrentarse a las prácticas inclusivas en sus centros (véase Figura 7).

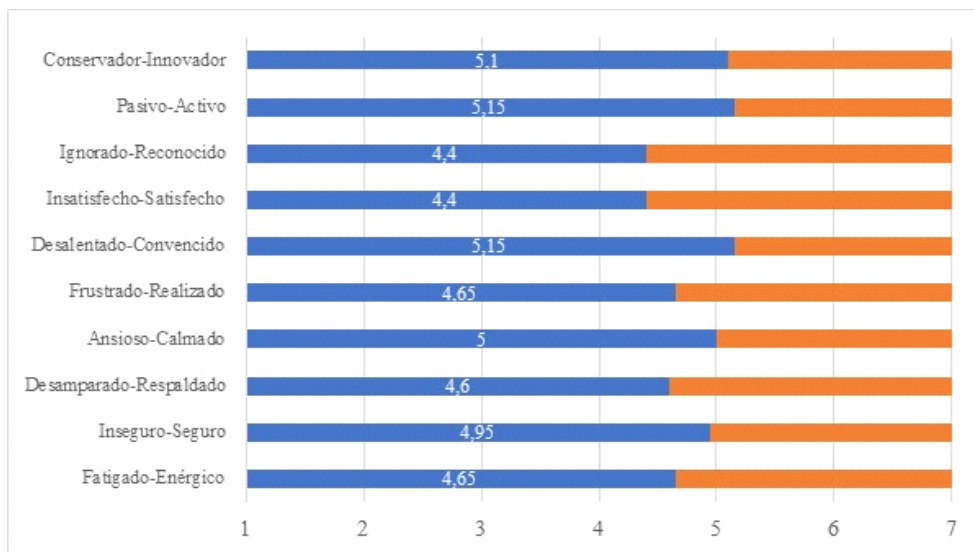


Figura 7. *Media general del estado emocional del profesorado frente a las prácticas inclusivas.*

Los valores altos obtenidos en las medias para todos los elementos del diferencial semántico demuestran un profesorado capaz y dispuesto a llevar a cabo las acciones inclusivas que se consideren pertinentes en sus centros de trabajo.

Para contrastar diferencias significativas en el estado emocional de los profesores y profesoras a la hora de enfrentarse a las prácticas inclusivas, se ha realizado una Prueba t de *Student para muestras independientes*. Tal como se observa en la Tabla 5, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que se rechaza la hipótesis de investigación (H_1): Existen diferencias significativas entre profesoras y profesores y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas entre profesores y profesoras.

		Levene's Test for Equality of Variances		t	Sig. (2tailed)
		F	Sig.		
Fatigado-Enérgico	Equal variances assumed	,125	,725	-,980	,331
Inseguro-Seguro	Equal variances assumed	1,755	,190	-,895	,374
Desamparado-Respaldo	Equal variances assumed	,018	,895	,378	,707
Ansioso-Calmado	Equal variances assumed	,644	,425	-1,303	,197
Frustrado-Realizado	Equal variances assumed	2,548	,115	-,919	,361
Desalentado-Convencido	Equal variances assumed	1,129	,292	-1,508	,137
Insatisfecho-Satisfecho	Equal variances assumed	,424	,517	-1,116	,269
Ignorado-Reconocido	Equal variances assumed	,804	,373	-,444	,658
Pasivo-Activo	Equal variances assumed	1,950	,168	-2,786	,070
Conservador-Innovador	Equal variances assumed	,577	,450	-1,568	,122

Tabla 5. *Valores de significación T-test de la Escala 2*

Genéricamente, y atendiendo exclusivamente a las medias, no obstante, se ha comprobado cómo las profesoras presentan estados emocionales más positivos que los profesores en todos los ítems recogidos con excepción del par *Desamparado-Respaldado*, donde los profesores tienen un valor más alto, aunque levemente.

Del mismo modo en que puede observarse en las Figura 8 y en la Figura 9, el profesorado se muestra muy activo y convencido a la hora de llevar a cabo (o enfrentarse a) acciones relacionadas con materias de inclusión y, por el contrario, los valores más bajos (aunque siguen siendo positivos) corresponden a la satisfacción y al reconocimiento.

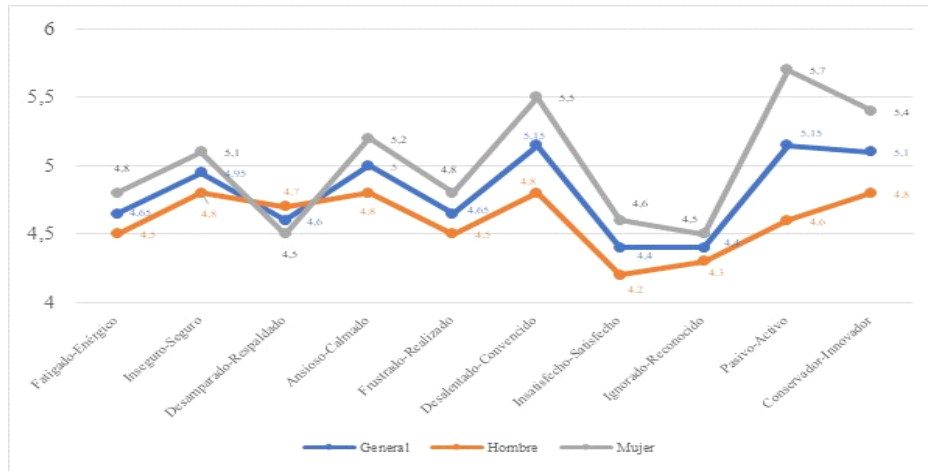


Figura 8. *Media general y desagregada por sexo del estado emocional del profesorado frente a las prácticas inclusivas.*

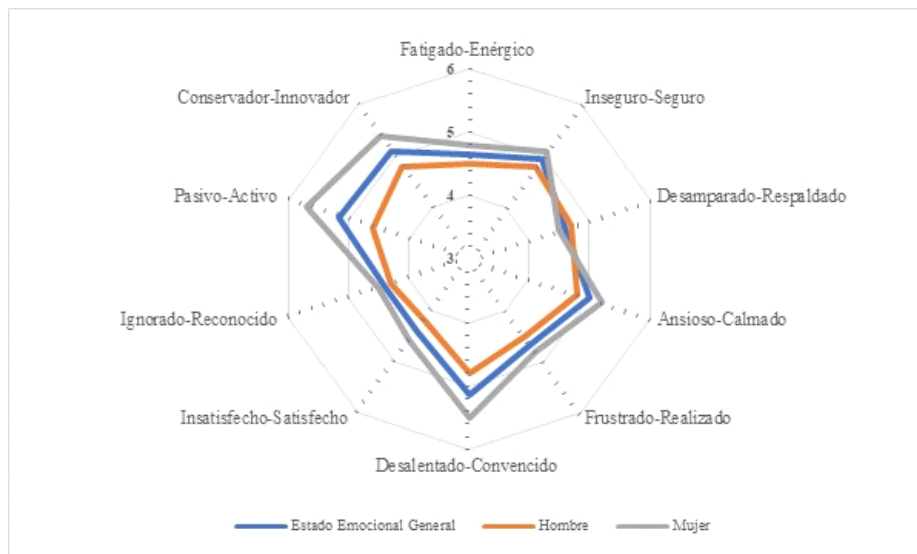


Figura 9. *Distribución en estrella del estado emocional general y desagregado por sexo del profesorado frente a las prácticas inclusivas.*

6.-Conclusiones

En relación con los efectos que provocan las prácticas inclusivas en la comunidad educativa, se puede concluir que los resultados son, por lo general, positivos, aunque no tanto como cabría esperar al tratarse de acciones que van en beneficio de alumnos con urgentes necesidades educativas. Pese a que es cierto que prácticamente no se han recogido puntuaciones muy bajas, el hecho de no encontrar, tampoco, ítems valorados en las puntuaciones más altas, nos revela que, para el profesorado, no existe un destinatario o parcela de la comunidad educativa identificable como claro beneficiario de las prácticas inclusivas, sino que el impacto real varía según el contexto o centro que estudiemos. Esto podría poner sobre la mesa una posible falta de convicción, por parte del profesorado, de estar realizando verdaderamente acciones que sean productivas para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan. Este desajuste entre teoría y práctica que el profesorado percibe puede ser la causa de que este dedique más tiempo y esfuerzos a realizar medidas o prácticas que engloben cantidades más amplias de beneficiarios (Reyes, 2011). Si los docentes no ven con claridad los resultados beneficiosos de sus acciones, cuando ponen en práctica medidas específicas para favorecer la inclusión de aquellos discentes que requieren una atención individualizada, posiblemente opten por invertir su tiempo (limitado) en el aula y fuera de ella en acciones que –por probabilidad– puedan repercutir y beneficiar a más estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a conocer el impacto de las prácticas inclusivas a nivel emocional, tanto a nivel individual como desagregado por sexo, se podría determinar como el profesorado muestra una buena actitud a la hora de poner en prácticas acciones inclusivas. No se han encontrado, estadísticamente, diferencias significativas según el sexo de los docentes. Sin embargo, se ha detectado que las mujeres presentan valores ligeramente superiores a los hombres para todos los elementos planteados con excepción del *Respaldo* donde, únicamente, son los hombres los que presentan un valor superior. Este dato, sumado a la propia naturaleza del elemento que presenta una cierta proyección externa (sentirse apoyado por los compañeros), hace recapacitar sobre la posibilidad de que, en los centros educativos, a pesar de haber mayoría de mujeres y pese a mostrar una actitud más positiva en relación con su estado emocional a la hora de atender las necesidades del alumnado, no se le reconozcan sus logros o apoyen sus propuestas mientras que a los hombres sí. No obstante, sólo una investigación en profundidad sobre estas circunstancias podría clarificar y arrojar luz sobre una posibilidad que, de confirmarse, debería ser alarmante.

Sumado a lo anterior, y de forma prospectiva, se considera interesante converger algunos de los hallazgos obtenidos con otras investigaciones que están emergiendo en el ámbito educativo y pueden servir para matizar y enriquecer a los resultados obtenidos en este estudio. Por ejemplo, en relación con estudios que relacionan las prácticas docentes con el bienestar subjetivo del profesorado (De Pablos, Colás, González & Camacho, 2013; De Pablos, Colás, Conde & Reyes, 2017), en este estudio también se revela cómo el desarrollo de prácticas inclusivas parece tener un impacto positivo en el estado emocional de los docentes. En este mismo sentido, en un estudio de Reyes (2016) se comprueba que niveles positivos de estado emocional mejoran los niveles de compromiso y participación (*engagement*) de los sujetos y, por tanto, podría favorecer la intervención del profesorado en acciones inclusivas.

Finalmente, se propone como futura línea de investigación el analizar cómo las TIC ayudan a las prácticas inclusivas, ya que existen estudios que revelan que las herramientas digitales están desempeñando un papel fundamental como recurso que vertebra las prácticas

inclusivas (González & Conde, 2015). En este sentido, sería interesante analizar cómo éstas modifican o cambian los ambientes de aprendizaje escolares (Conde, 2017), favoreciéndose la inclusión educativa.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se considera oportuno hacer más extensiva la muestra participante de cara a fortalecer las conclusiones resultantes de los datos obtenidos, así como poder converger y contrastar los posibles nuevos hallazgos. De igual forma, en cuanto a la validez del instrumento, se podrían realizar técnicas confirmatorias de mayor nivel estadístico. No obstante, las limitaciones de este estudio se deben al carácter exploratorio e inicial del mismo.

7.-Agradecimientos y consideraciones

Este artículo es una producción derivada de un Trabajo Fin de Máster denominado *Políticas inclusivas en los centros escolares desde la perspectiva del profesorado* (Reyes, 2011). Dicho trabajo de investigación, a su vez, tiene su origen en un anterior proyecto internacional titulado *“Investigación orientada al fomento de una educación inclusiva apoyada en TICs”*, subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Resolución BOE de 16 de enero de 2010. Código A/024261/09) que pretendía identificar y describir los tipos de prácticas inclusivas y de atención a la diversidad implementados en los centros de educación obligatoria que se realizan en Colombia, Brasil y España.

Los autores de esta aportación son miembros del Grupo Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (GIETE.HUM-154 // <http://giete.us.es>) y pertenecen a REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. *Cambios sociales y retos para la educación en la era digital* (MINECO. EDU201454943REDT // <http://reunid.eu>). Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España).

Para finalizar, conviene aclarar que en este artículo se ha utilizado los términos en su género masculino, con valor genérico y sintético, en lugar de la dualidad femenino-masculino. En este sentido, los autores quieren hacer constar que este uso no pretende suponer discriminación sexista alguna, sino un intento de no realizar una escritura demasiado extensa y proporcionar mayor fluidez y claridad al texto.

8.-Bibliografías

- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, J., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., & Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47), 153-163.
- Baker, E. (2006). Including teachers in inclusion: The forgotten component. *Thesis dissertation*. Delaware, USA: ProQuest Digital Dissertations database.
- Bardini, M. (2001). *Impact evaluation framework and strategy*. Washington, DC: World Bank.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- CISP (1996). *A framework for evaluating state and local policies for inclusion*. Alexandria: Consortium on Inclusive Schooling Practices & National Association of State Boards of Education.
- Colás, P., Conde, J., & González, T. (2015). Evaluación de políticas TIC: competencias digitales. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, (4), 289-329.

- Conde, J. (2017). La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales. *Tesis Doctoral*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J., Colás, P., Conde, J., & Reyes, S. (2017). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 169-185.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., & Camacho, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information. *Quality and Quantity*, 47(5), 2755-2767.
- Dover, E. (2002). Instructional Management of Para-educator's in inclusive classrooms: The perspectives of teachers. *Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special education*. Reno, U.S. South Carolina.
- Dymond, S. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(1), 54-63.
- González, T., & Conde, J. (2015). Cultura escolar inclusiva en los centros educativos. En J. Casanova (Coord.), *Escuela Inclusiva Apoyada en TIC* (pp. 43-70). Archidona, Málaga: Aljibe.
- González, T., Colás, P., & Conde, J. (2015). Evaluación de políticas inclusivas: una aportación metodológica. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, (4), 426-458.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Maguire, R., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2009). Generating an inclusive ethos? exploring the impact of restorative practices in scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 231-251.
- King, M., & Youngs, P. (2003). Classroom teachers' views on inclusion. *WCER Working Paper*, 03-04.
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 651-665.
- Krajicek, M. (1996). *Developing Policy and Practice for Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act-Innovative Approaches to State and National Issues: Invasive Procedures. Final Report*. Washington, DC.: Colorado Univ. Health Sciences Center, Denver.
- MacCarthy, N. P. (2010). Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom. *Tesis Doctoral*. Walden University
- OCDE. (2010). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE. Resumen en español*. OCDE.
- Pan, W. (2014). Impact Assessment on the Program of Teacher Evaluation for Professional Development, *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(1), 47-86.
- Reyes, S. (2011). Políticas inclusivas en los centros escolares desde la perspectiva del profesorado. *Trabajo Fin de Máster*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Reyes, S. (2016). Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement. *Tesis Doctoral*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Salend, S. (2000). Strategies and resources to evaluate the impact of inclusion programs on students. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 264-270, 289.
- Saunders, M. (2006). The “presence” of evaluation theory and practice in educational and social development: Toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4(2), 197-215.
- Schorr, L. (2003). *Determining “what Works” in social programs and social policies: Toward a more inclusive knowledge base*. Washington, DC.: Brookings Institution.
- Smilansky, M., & Smilansky, S. (1967). Intellectual advancement of culturally disadvantaged children: An Israeli approach for research and action. *International Review of Education*, 13(4), 410-431.

- Smith, G. (2008). *The relationship between legislative implementations and educator readiness in inclusive educational environments*. University of Phoenix, ProQuest Dissertations and Theses.
- Sosu, E., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? the impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 389-405.
- Stevens, P. A. J. (2007). Researching Race/Ethnicity and educational inequality in english secondary schools: A critical review of the research literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77(2), 147.
- Temple, B., Young, A., & Bolton, J. (2008). "They know where to find us..." service providers' views on early support and minority ethnic communities. *Disability & Society*, 23(3), 223-224.
- Thurlow, M., Vandercook, T., Kraljic, M., Medwetz, L., Nelson, M., Sauer, J., & Walz, L. (1999). *District partnership approach to inclusion: A qualitative evaluation of impact*. Minneapolis, MN.: Publications Office, Institute on Community Integration, University of Minnesota & University of Delaware.
- UNESCO (2010). *Informe mundial de la UNESCO invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París, Francia: UNESCO.
- Wilson-Younger, D. (2009). *Inclusion: Who Really Benefits?* Alcorn State University. Recuperado el 10/07/2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507203.pdf>

Cómo citar este artículo:

Colás-Bravo, P., Reyes-de Cózar, P. & Conde-Jiménez, J. (2017): Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado, Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (2), 34-55.

Sobre los autores:

Pilar Colás-Bravo

Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Sus líneas de trabajo se centran en la innovación, tecnologías y evaluación educativa. Pertenece al Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-154). Colabora con la ANECA en calidad de Experta para la Acreditación del Profesorado Universitario, así como con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología, encargada de evaluar los proyectos de investigación pertenecientes a los Programas Nacionales I+D. Ha sido coordinadora del Área Científica de Ciencias de la Educación del Plan Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Es miembro del Comité de Expertos del Consejo de la Juventud de España, en materia de Educación.

Salvador Reyes de Cózar

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Actualmente, es asistente honorario en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación. Ha realizado una estancia posdoctoral en la Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Faro, Portugal). Sus líneas de trabajo científico y proyectos de investigación se centran en la innovación, tecnologías y evaluación educativa y el estudio del *engagement* en educación. Pertenece al Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-154). Ha colaborado en diversos proyectos de investigación nacionales y europeos. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en revistas científicas y capítulos de libros.

Jesús Conde-Jiménez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Ha sido beneficiario del programa nacional FPU del Ministerio de Educación. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación y Licenciatura en Psicopedagogía. Es investigador del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM-144/GIETE) y ha impartido docencia en el Departamento de MIDE de la Universidad de Sevilla. Ha realizado estancias en Arcola Research (Londres, UK), en la University of West of Scotland (Escocia, UK) y en la Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Faro, Portugal). Además, ha escrito artículos y capítulos de libros, tales como *Tutorial action through action research* (Síntesis, 2015) y *El Programa Escuela TIC 2.0 y sus efectos, según el profesorado* (La Muralla, 2015).