



Construcción y Validación de la Escala de Perspectivas Docentes sobre la Inclusión en Educación Física (INCLUSEF)

Jacob Sierra-Díaz

Grupo de investigación EDAFIDES
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España
Mail: sierrajacob@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1098-4870>

Pablo Saiz-González

Grupo de investigación EDAFIDES
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España
Mail: sainzpablo@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6729-8065>

Sara de la Fuente-González

Grupo de investigación IETIC-EVEA
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España
Mail: fuentesara@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0166-1172>

Javier Fernández-Río

Grupo de investigación EDAFIDES
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España
Mail: javier.rio@uniovi.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1368-3723>

RESUMEN

Los avances sociales y políticos acontecidos a lo largo de las últimas décadas han suscitado el surgimiento de la Educación Inclusiva. La mayoría de los instrumentos actuales se centra en alumnado con necesidades educativas especiales. El objetivo del presente estudio fue construir y validar un cuestionario para medir las percepciones del profesorado de Educación Física sobre la Educación Inclusiva entendida bajo una perspectiva holística y global. Para ello, la metodología constó de tres fases: (I) revisión del estado de la cuestión y conceptualización de la escala; (II) intervención de un panel de expertos y modificación de la misma y (III) análisis de las propiedades psicométricas del instrumento para el que se contó con 363 docentes en activo del área de Educación Física en España. Los resultados estadísticos exploratorios y confirmatorios permitieron confirmar un instrumento basado en cuatro factores: (I) Sensibilización hacia la Educación Inclusiva, (II) Formación para la inclusión, (III) Puesta en práctica de estrategias inclusivas y (IV) Barreras. Así pues, la Escala de Perspectivas del Profesorado de Educación Física hacia la Educación Inclusiva (INCLUSEF) constituye un instrumento válido y fiable para evaluar la percepción del profesorado sobre la inclusión en las aulas de Educación Física.

Palabras clave: Validación, Fiabilidad, Cuestionario, Educación Inclusiva, Profesorado.

Construction and Validation of the Scale of Teachers' Perspectives on Inclusion in Physical Education (INCLUSEF)

ABSTRACT

Political and social development that has taken place in the recent decades have led to the emergence of Inclusive Education. Most current instruments focus on students with special educational needs. The purpose of this study was to conceptualise, design and validate a questionnaire to measure Physical Education teachers' perceptions on Inclusive Education from a holistic and global perspective. To this end, the methodology consists of three phases: (I) review of the state-of-the-art and initial conceptualisation of the scale, (II) development of a panel of experts and modification of the items and (III) analysis of the psychometric properties of the instrument for which of 362 in-service Physical Education teachers in Spain were interviewed. The exploratory and confirmatory statistical findings confirmed the adequacy of four-factor structure: (I) Awareness of Inclusive Education, (II) Training for inclusion, (III) Implementation of inclusive strategies and (IV) Barriers with acceptable or adequate. Therefore, the Scale for the Analysis of Physical Education Teachers' Perspectives on Inclusive Education (INCLUSEF) is a valid and reliable instrument for assessing teachers' perceptions of inclusion in Physical Education settings.

Palabras clave: Validation, reliability, questionnaire, inclusive education, teaching staff.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21254>

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La historia de la educación ha trazado un recorrido largo y siniestro a lo largo de numerosas transformaciones sociales que han suscitado la necesidad de abordar nuevos desafíos educativos que cuestionen y replanteen los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de brindar una educación de calidad para todo el alumnado, sin excepción (Arnaiz-Sánchez, 2012). Para ello, el sistema educativo debe ser capaz de redefinir y reencuadrar sus finalidades y valores educativos con el fin de proveer una formación plena e integral.

En este sentido, la educación inclusiva emerge como respuesta a las limitaciones que planteaban paradigmas previos en términos de participación y acceso al aprendizaje y lo hace a través de iniciativas de calado internacional que, desde finales del s. XX (Makopoulou y Thomas, 2019), buscan hacer realidad la construcción de un único, pero flexible sistema educativo para todo el alumnado. Destacan, en este sentido, propuestas como el Movimiento Educación para Todos (UNESCO, 1990) o la Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad" (UNESCO, 1994), que representan un compromiso con el desarrollo de la educación para alcanzar un modelo que responda a las necesidades de todo el alumnado en la escuela ordinaria (Andújar Scheker, 2019; Marchesi, 2004). De forma más reciente, cabe destacar el compromiso adquirido a través de la Agenda 2030, que explica en su objetivo número 4 la necesidad de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2015, p.7).

Si bien la Educación Inclusiva se presenta como una oportunidad para garantizar el éxito de todo el alumnado, la realidad es que su conceptualización presenta una tradición dilemática que limita las posibilidades de formular una única definición (Echeita y Ainscow, 2011; Florian, 2014). En este sentido, Liasidou (2012) alude a la inclusión como un "camaleón semántico" cuyo significado adopta matices diferentes en función del contexto en que se inscriba (Haegele *et al.*, 2021). A pesar de que existen múltiples vías para comprender la Educación Inclusiva, todas ellas se fundamentan en la idea de que la diversidad constituye un elemento inherente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que no sólo debe respetarse, sino que también debe incluirse y ponerse en valor (Ainscow *et al.*, 2013; Chiner, 2018; Fuentes *et al.*, 2021). En cualquier caso, y con el objetivo de delimitar el plano de estudio, se presenta una definición que comprende los puntos más relevantes del concepto "Educación Inclusiva":

Es un proceso sistemático de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Simón y Echeita, 2013, p. 6).

A este respecto, la Educación Inclusiva no se entiende como un fin, sino como un principio de acción y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos

(Ainscow, 2020; Gutiérrez-Ortega *et al.*, 2014) entendiendo que es la escuela ordinaria quien tiene la responsabilidad de dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, y no sólo a con aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales (Szumski *et al.*, 2017).

En el ámbito de la Educación Física, la Educación Inclusiva también ha calado de forma progresiva, especialmente durante la última década (Haegele y Hodge, 2016). En cualquier caso, las primeras referencias al término *inclusión* es esta especialidad aparecen ya reflejadas a finales del s. XX en las investigaciones de Forman (1969) y Bringmann (1975), tal y como recogen Pérez-Gutiérrez *et al.* (2023). A pesar de ello, la vinculación histórica entre la Educación Especial y la Educación Inclusiva ha derivado en una concepción actual del término centrada en la intervención con alumnado con discapacidad (Braksiek, 2022; Rekaa *et al.*, 2019). Dicha concepción encuentra su aval en los planteamientos del modelo médico de la discapacidad (Brittain, 2004; Connor y Ferri, 2007). Este modelo atribuye las dificultades del acceso al aprendizaje a un problema funcional de carácter individual para el que se debe encontrar una solución orientada a la rehabilitación y la normalización de una condición perjudicial por se (Apelmo, 2022).

Como resultado de este discurso, estudios previos muestran que el profesorado de Educación Física manifiesta actitudes positivas hacia la incorporación del alumnado con discapacidad al aula ordinaria cuando ha recibido formación en este ámbito, cuando se siente competente y cuando ha tenido experiencias previas positivas con personas con algún tipo de discapacidad (Braksiek, 2022; Doulkeridou *et al.*, 2011; Hutzler *et al.*, 2019a; Sharma, 2018). Por otro lado, el número de barreras percibidas para la inclusión del alumnado con discapacidad se relaciona con el modelo respaldado por el profesorado, de tal forma que una visión médica deriva en más limitaciones en comparación con otros enfoques con un componente social (Haegele y Hodge, 2016).

En esta línea, se observa la existencia de escalas e instrumentos que estudian variables relacionadas con las actitudes y predisposición del profesorado hacia la Educación Inclusiva como la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES; Mahat, 2008), la Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE-R; Forlin *et al.*, 2011) o la Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión (TAIS; Saloviita, 2015). Sin embargo, en la mayoría de los casos predomina un enfoque centrado en la intervención con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), priorizando aspectos logísticos y organizativos (Braksiek, 2022; Cañas *et al.*, 2023; Solís García y Borja González, 2021; Solís *et al.*, 2019), tal y como se muestra en el siguiente par de ejemplos: "Estoy dispuesto a animar a los alumnos con discapacidad a participar en todas las actividades sociales en el aula ordinaria" (MATIES; Mahat, 2008) o "Un niño con necesidades educativas especiales tiene derecho a acceder a un aula de educación especial" (TAIS; Saloviita, 2015). Esta misma perspectiva se mantiene cuando hablamos de escalas que miden la percepción hacia la inclusión desde el ámbito de la Educación Física. Por ejemplo, en la escala Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (Lieberman *et al.*, 2019) se alu-

de forma preferente al alumnado con discapacidad en ítems como "Cuando el profesor de educación física da la bienvenida a los niños al gimnasio todos están juntos, incluidos los niños con discapacidad" o "El profesor se asegura de que los niños con discapacidad tengan un compañero". En esta línea, la escala AISDPE (Reina-Vaillo *et al.*, 2016) mantiene este enfoque clínico al plantear ítems como "Creo que las personas con discapacidad tienen más dificultades que otras personas para alcanzar los mismos logros personales y/o profesionales" o "Los alumnos con discapacidades no deben participar en las clases normales de educación física porque podrían perturbar el progreso de los demás compañeros".

Por este motivo, contemplamos la necesidad de diseñar una escala lo más completa posible sobre aspectos relacionados con este campo de estudio que permita analizar y detectar el grado de sensibilización del profesorado con el objetivo de poder tomar todas las medidas pertinentes para organizar una estrategia conjunta y eficaz.

Por ello, tomando como referencia todas estas cuestiones, el objetivo central del estudio consistió en crear y validar un instrumento para medir las percepciones del profesorado de Educación Física sobre la Educación Inclusiva siendo esta entendida como un paradigma que persigue un acceso universal al currículo y que exige la participación de todo el alumnado, tenga o no discapacidad, en contextos educativos garantes de equidad.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra total de la investigación ha estado compuesta por 363 docentes en activo del área de Educación Física en España para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. En concreto, del total de esta muestra el 16 % era de Galicia, el 14 % de Madrid, el 12 % de País Vasco, el 11 % de Madrid, el 10 % de Valencia y (con menos del 9 %) de otras comunidades autónomas tales como Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja y Melilla.

Cabe destacar que la muestra fue creciendo paulatinamente en función de la fase o momento de la investigación. Así, para un análisis preliminar, después de la primera propuesta de ítems, se contó con la respuesta de 10 docentes de Asturias y Cantabria. A continuación, para la exploración de los datos, la muestra fue ampliada a 170 docentes. Posteriormente, se analizó la información de 290 nuevos docentes con el fin de confirmar la estructura de la escala. Finalmente, 73 nuevos docentes formaron parte de la técnica re-test para comprobar la estabilidad temporal.

A lo largo de la investigación se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de todos datos de carácter personal. En todo momento se siguieron los protocolos de confidencialidad y protección de datos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), concretamente las cuestiones relativas al consentimiento informado. Además, esta investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Oviedo.

2.2. Instrumento y herramienta

INCLUSEF. Escala de Perspectivas Docentes sobre la Inclusión en Educación Física

Para conocer la opinión y el punto de vista de los docentes de Educación Física en activo sobre la temática de la investigación se ha empleado el cuestionario INCLUSEF. Tras el proceso de validación y análisis de la fiabilidad, el cuestionario quedó compuesto por un total de cuatro dimensiones: sensibilización hacia la inclusión, formación para la inclusión, puesta en práctica de estrategias inclusivas y barreras para la inclusión. Los ítems se corresponden con una escala de tipo Likert que oscila entre 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 6 (Completamente de acuerdo). La decisión de usar una escala Likert con números pares pretende evitar la centralidad de las posibles respuestas (Taherdoost, 2019).

2.3. Procedimiento general

Con el fin de crear la escala INCLUSEF, en primer lugar, se realizó un análisis bibliográfico de las escalas sobre inclusión en el contexto escolar publicadas en revistas indexadas en el *Journal Citation Reports* (JCR) o *Scimago Journal Rank* (SJR). Dicho análisis confirmó la necesidad de crear una escala que permitiese analizar cuestiones relativas a las perspectivas del profesorado de Educación Física hacia la Educación Inclusiva y la toma de medidas de carácter educativo ante la diversidad de una manera efectiva, eficiente y rigurosa.

A continuación, un panel de expertos compuesto por cuatro profesores e investigadores del área de Didáctica de la Expresión Corporal y el área de Didáctica y Organización Escolar redactó el primer conjunto de ítems teniendo en cuenta el estado de la cuestión relativa a la inclusión en Educación Física. Tras una primera versión (alfa), el cuestionario fue digitalizado a través de Microsoft Forms® y enviado, previo consentimiento informado, a 10 docentes. Además, se solicitó su opinión crítica sobre la escala. Para este análisis preliminar se repasaron cuestiones léxicas, semánticas y de contenido. Nuevamente, el panel de expertos se volvió a reunir para aprobar la versión final del cuestionario, teniendo en cuenta los resultados y comentarios de los participantes.

Finalmente, el cuestionario fue enviado a los correos institucionales de todos los centros públicos, concertados y privados de la geografía española, solicitando la colaboración del profesorado de Educación Física. El tiempo aproximado para completar el cuestionario fue estimado entre 7 (mínimo) y 10 (máximo) minutos.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron las propiedades psicométricas de la escala a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) teniendo en cuenta los componentes principales y la rotación ortogonal varimax con el objetivo de verificar la agrupación de cada uno de los ítems en cada uno de los posibles factores. Antes de dicho análisis, se estudió la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett con el fin de co-

rroborar que los datos eran adecuados para el análisis. A continuación, se analizó el gráfico de sedimentación para observar visualmente la estimación factorial.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta el primer análisis, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el método de estimación de parámetros de máxima similitud, tal y como se realizan en procedimientos similares para este campo de estudio. Entonces, se analizaron los índices de ajuste del modelo mediante el χ^2/gl , el Standardized Root Mean Residual (SRMR), el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), el Comparative Fit Index (CFI) y el Tucker-Lewis Index (TLI). Finalmente, se procedió al estudio de los resultados del AFC y se consideró la supresión de varios ítems.

Los datos originales fueron extraídos desde Microsoft Forms® a una base de datos en Excel®. Cabe destacar que no se detectaron valores perdidos debido a la configuración de pregunta obligatoria en el cuestionario. A continuación, se exportó a los programas SPSS® (versión 27; IBM®) y Mplus® (versión 8; Statmodel®) mediante un ordenador con sistema operativo Windows 10.

3. RESULTADOS

3.1. Propiedades psicométricas del instrumento

Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En primer lugar, para conocer las propiedades métricas de la nueva escala se realizó un AFE. La prueba KMO estimó que los datos pueden ser susceptibles de ser analizados factorialmente (Adecuación = 0,825; Kaiser, 1974). Además, el test de esfericidad de Bartlett mostró también una adecuación significativa de los datos ($p < 0,001$). Con esta confirmación, se procedió a estimar los patrones de distribución mediante el análisis de las componentes principales. De este modo, los ítems permanecen libres para asociarse con las posibles componentes, tal y como recomienda Stevens (2002). Es en este punto donde se aplicó la rotación ortogonal varimax con el objetivo de facilitar la propia interpretación de las componentes (factores). Específicamente, tras analizar tanto el gráfico de sedimentación como la tabla de componentes principales, se establecieron cinco factores distintos. Sin embargo, no todos los ítems obtuvieron una carga superior al mínimo establecido por instrumentos similares en el campo de estudio (0,600). Por tanto, se eliminaron algunos ítems por existir una carga factorial elevada en más de una componente. Además, tras una reunión de expertos, se consideró suprimir tres ítems por inconsistencias léxico-gramaticales (a pesar de que su carga factorial fuese elevada). También se acordó suprimir el quinto factor puesto que estaba conformado por un único ítem. Tras este procedimiento, se obtuvieron autovalores superiores a la unidad con una varianza total explicada del 60%. En definitiva, la Tabla 1 muestra los resultados de cada uno de los ítems con sus respectivos factores.

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Con el objetivo de establecer la estructura factorial obtenida anteriormente en el AFE, se llevó a cabo el método de estimación de máxima verosimilitud (*maximum likelihood*) con el empleo de los estimadores robustos. Así pues, se analizaron los índices de ajuste mencionados anteriormente en el apartado de *Análisis de datos* resumiéndose

en aceptables o adecuados: χ^2/gl (41,120) = 94,1; $p < 0,001$; SRMR = 0,029; RMSEA = 0,067; CFI = 0,955 y TLI = 0,899. Por tanto, tal y como se muestra en la Figura 1, el AFC confirma la estructura de cuatro factores relativos al constructo sobre la percepción acerca de la inclusividad en las aulas de EF. Las elipses de dicha Figura 1 representan las variables latentes (factores) y los rectángulos los distintos ítems. Las varianzas error se muestran dentro de los círculos.

Varianza media extractada (VME) y fiabilidad compuesta. La VME de la *Sensibilización hacia la inclusión* mostró que un 47,7% de la varianza del constructo es debido a las variables del factor. La VME de *Barreras para la inclusión* mostró que un 39,4% de la varianza del constructo es debido a sus variables. La VME de *Formación para la inclusión* mostró que un 28,3% de la varianza del constructo es debido a sus variables. Por último, la VME de *Puesta en práctica de estrategias inclusivas* mostró que un 41% de la varianza del constructo es debido a las variables de dicho factor. Además, la fiabilidad compuesta conjunta de todas las variables observadas determinó un valor de 0,640.

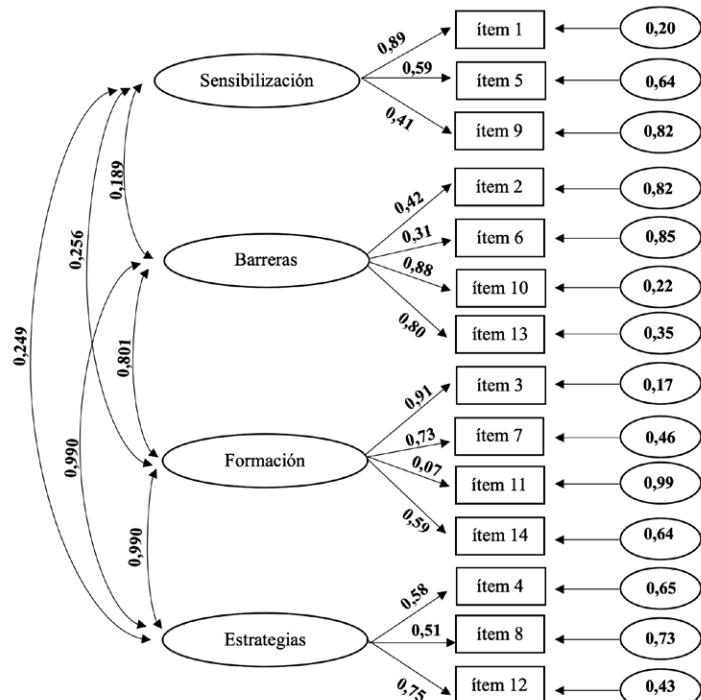


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio con parámetros estandarizados (sig. < 0,050)

4. Discusión

El objetivo de este estudio fue crear y validar un nuevo instrumento titulado *Escala de Perspectivas Docentes sobre la Inclusión en Educación Física* (INCLUSEF). Debido a la vinculación histórica entre la Educación Especial y la Educación Inclusiva (Braksiek, 2022; Rekaa et al., 2019), los cuestionarios previos en la temática centraron su enfoque en la atención a la diversidad de alumnado con discapacidad (Cañadas et al., 2023; Solís García y Borja González, 2021; Solís et al., 2019). Estos y otros estudios han mostrado

Tabla 1.Cargas factoriales del Análisis Factorial Exploratorio (*validez convergente*)

Ítem	Considero que para mis clases de Educación Física...	Sensibilización hacia la inclusión	Barreras para la inclusión	Formación para la inclusión	Puesta en práctica de estrategias inclusivas
1	Tener alumnado con necesidades educativas especiales ralentiza el ritmo de aprendizaje de la clase	0,771	—	—	—
5	Preferiría no tener alumnado con necesidades educativas especiales en el aula	0,769	—	—	—
9	El alumnado debe adaptarse a las características e idiosincrasia de la clase	0,291	—	—	—
2	La falta de apoyo institucional es una barrera para lograr una educación inclusiva efectiva	—	0,546	—	—
6	La falta de apoyo del personal especialista en atención a la diversidad dificulta la puesta en práctica de propuestas inclusivas	—	0,789	—	—
10	La falta de consenso legislativo con las administraciones puede conducir al fracaso en la implementación de prácticas inclusivas	—	0,701	—	—
13	Una alta ratio alumno-profesor dificulta la implementación de prácticas inclusivas en el aula	—	0,704	—	—
3	El profesorado necesita formación específica sobre la atención a la diversidad	—	—	0,776	—
7	Se requiere de un profesorado bien formado para una educación inclusiva de calidad	—		0,806	—
11	Es esencial invertir en programas de formación específica sobre diversidad para garantizar una educación inclusiva de calidad	—	—	0,662	—
14	Es crucial una formación continua y permanente en diversidad para mantener la calidad de la educación impartida por el docente	—	—	0,787	—
4	Me aseguro de que todos los estudiantes participen (en la actividad planteada), independientemente de sus habilidades.	—	—	—	0,779
8	Ajusto mis métodos de evaluación para asegurarme de que tengan en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante	—	—	—	0,708
12	Elimino, en la medida de lo posible, las barreras físicas y/o metodológicas que dificultan el acceso al aprendizaje	—	—	—	0,401

que el profesorado de Educación Física presenta un enfoque positivo hacia la inclusión del alumnado con discapacidad (Hutzler *et al.*, 2019b). Sin embargo, en la asignatura de Educación Física no todo el alumnado califica su experiencia como positiva, independientemente de si presenta o no una NEE (Alfrey, 2023; Cardinal *et al.*, 2013; Saiz-González *et al.*, 2025b). Esto es debido, entre otras causas, al papel del docente en la programación de las actividades y su desempeño durante la sesión (Saiz-González *et al.*, 2025a). Así pues, el enfoque inclusivo en las clases de Educación Física podría estar jugando un papel clave en las experiencias del alumnado, influyendo en la importancia percibida de la asignatura y de la práctica de actividad física a lo largo de la vida (Saiz-González *et al.*, 2025b). A ello se suma la limitación

de que los cuestionarios validados hasta este momento en el contexto español sólo abordan el constructo relativo al alumnado con NEE, no encontrando ninguno que analice cómo afrontan los profesionales de la educación la diversidad en el contexto escolar. Por tanto, resulta importante que exista un instrumento validado científicamente que permita evaluar las percepciones de los docentes de Educación Física hacia la Educación Inclusiva entendida como “un proceso sistemático de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado [y no solo aquel que presente algún tipo de discapacidad] (...) eliminando para ello las barreras que limitan dicho proceso” (Simón y Echeita, 2013, p. 6). Precisamente, siguiendo la línea discursiva de estos autores, se extiende

el análisis no solo hacia el propio alumnado, sino también hacia todo lo que orbita a su alrededor. Así pues, conocer el contexto, analizando a todos los agentes sociales implicados (incluyendo el profesorado como responsable de una educación inclusiva de calidad), será de gran relevancia para establecer políticas y estrategias encaminadas a facilitar la acción educativa con perfiles más susceptibles de experimentar situaciones de vulnerabilidad (Kirk, 2020).

Tras una revisión de la literatura pocas son las investigaciones que, más allá de analizar las percepciones de los docentes ante el alumnado con dificultades, realizan un análisis sobre cuestiones docentes de carácter formativo sobre la sensibilidad sobre la inclusión. Así, por ejemplo, el estudio de Pérez-Contreras *et al.* (2022) analizó la validez y fiabilidad de cuestionarios relativos a la percepción de la competencia docente sobre la atención de personas con discapacidad en el contexto chileno. Sus resultados mostraron una escala válida y fiable que permite conocer las medidas más relevantes de los docentes de Educación Física para incluir de manera eficaz a los alumnos con algún tipo de discapacidad. El presente estudio pretende ir más allá poniendo el foco no sólo en la discapacidad, sino en todas aquellas cuestiones que, de forma inherente, se traducen en contextos de aprendizaje heterogéneos y diversos. En efecto, volviendo a referenciar a Szumski *et al.* (2017), la Educación Inclusiva no debe comprenderse como una serie de estrategias aplicables a un perfil de estudiante con dificultades permanentes, sino como un conjunto de planteamientos aplicables a la realidad diaria que promueven la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado independientemente de sus necesidades biológicas, características psicológicas, perfiles físicos o motivaciones personales.

Este nuevo instrumento permite a investigadores, docentes y administraciones medir las percepciones de los docentes de Educación Física sobre la Educación inclusiva desde cuatro dimensiones: (I) Sensibilización hacia la Educación Inclusiva (II) Formación para la inclusión, (III) Puesta en práctica de estrategias inclusivas y (IV) Barreras. Además de conocer las impresiones de los docentes, el cuestionario permite relacionar y comprender la relación que existe entre estas variables, así como con otras (p. ej., experiencias del alumnado en clase) y en función de otras dimensiones (p. ej., género, ratio, etapa educativa). Por tanto, es un instrumento de fácil administración que puede ser útil para futuros estudios transversales (o longitudinales) e inferenciales en este campo.

4.1. Puntos fuertes, limitaciones y prospectivas de trabajo

La escala fue validada en una muestra de profesores de Educación Física de toda España. Por tanto, aunque se trata de una muestra heterogénea, futuras investigaciones deberían validar este instrumento con muestras de otros países hispanohablantes para adaptarla al contexto concreto. Además, se trata de un instrumento auto reportado, por lo que las conclusiones derivadas de su uso deben ser tomadas con cautela.

Sin embargo, para nuestro conocimiento, se trata del primer instrumento que evalúa las percepciones de los docentes de Educación Física hacia la Educación Inclusiva entendiéndola como

aquella que promueve la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado y no solo de aquel que presente algún tipo de discapacidad. Por tanto, los futuros esfuerzos se deberán encaminar a asegurar que todo el alumnado se sienta partícipe de su aprendizaje y que perciba que está en un ambiente enriquecedor y seguro donde se responda todas sus demandas. De esta manera, aunque más evidencia será necesaria al respecto, este instrumento plantea cuatro ejes importantes sobre los que comenzar a diseñar estrategias educativas bajo un prisma inclusivo dentro de las clases de Educación Física.

Asimismo, tomando como referencia esta nueva perspectiva bajo la que se concibe la Educación Inclusiva, podría resultar de interés reorientar la muestra y diseñar una escala que permita evaluar la actitud y percepción de la Educación Inclusiva por parte del alumnado de educación física, que, en última instancia, constituye el eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hidalgo y Perines, 2018).

5. Aplicación práctica: manual de usuario

Con el fin de poder hacer accesible y facilitar la labor de los docentes, investigadores u otros profesionales sobre el empleo de INCLUSEF, se ha incluido este apartado adicional, que incluye algunas consideraciones a la hora de poder implementar dicho instrumento en contextos reales.

5.1. Acceso al cuestionario

El lector podrá acceder a un modelo del cuestionario diseñada para poder ser aplicado en su contexto específico en el Material Suplementario. Esta versión puede ser fácilmente adaptable al formato digital a través de herramientas como M. Forms® o Google Forms®, entre otras.

5.2. Consideraciones de aplicación

Al igual que ocurre con el resto de las investigaciones con personas, antes de comenzar el cuestionario es altamente recomendable contar con la aprobación de un consentimiento informado de cada uno de los participantes. El cuestionario comienza con la oración inicial *Considero que para mis clases de Educación Física...* haciendo referencia a cada uno de los ítems. Con el objetivo de evitar distintos tipos de sesgos en las respuestas, los ítems se han distribuido sin orden constitutivo, pero intercalándolos para cada uno de los factores. A este respecto también se ha empleado el proceso de reversión de algunos ítems. Es por ello que previamente a la interpretación de las puntuaciones de los ítems 1, 5 y 9 (correspondiente con el primer factor, Sensibilización hacia la inclusión) deben ser reconvertidas. Una vez obtenida la información, se deberá realizar un sumatorio de los ítems que componen cada uno de los factores, tal y como se evidenció en la Tabla 1. Así, el primer factor, Sensibilización hacia la inclusión, deberá considerar la suma de los ítems 1, 5 y 9; el segundo factor, Barreras para la inclusión, la suma de los ítems 2, 6, 10 y 13; el tercer factor, Formación para la inclusión, la suma de los ítems 3, 7, 11, 14 y 4 y el último factor, Puesta en práctica de estrategias inclusivas, la suma de los ítems 4, 8 y 12.

En otro orden de cosas, se vuelve a recordar que esta herramienta ha sido concebida y validada para la población docente de Educación Física en España. Es seguro que para otras regiones o idiomas se requiera un proceso de adaptación cultural exhaustivo. Finalmente, cabe destacar que este cuestionario analiza una parte del constructor de inclusión y que seguramente más instrumentos sean necesarios para obtener una imagen lo más completa posible de la realidad.

6. Conclusión

En este trabajo se presenta un nuevo instrumento válido y fiable para evaluar la percepción del profesorado sobre la inclusión en las aulas de Educación Física. En este sentido, la Escala para el Análisis de las Perspectivas del Profesorado de Educación Física hacia la Educación Inclusiva (INCLUSEF) da respuesta a la conceptualización imperante del término *Educación Inclusiva* dando cuenta de su trascendencia para todo el alumnado más allá del que presenta necesidades educativas especiales.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., Dyson, A., y Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En Clave Pedagógica*, 13, 13–30.
- Alfrey, L. (2023). An expansive learning approach to transforming traditional fitness testing in health and physical education: Student voice, feelings and hopes. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 15(1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/25742981.2023.2183477>
- Andújar Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Despues. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 111–121. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200111>
- Apelmo, E. (2022). What is the problem? Dis/ability in Swedish physical education teacher education syllabi. *Sport, Education and Society*, 27(5), 529–542. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1884062>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitudes toward inclusive physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00755-1>
- Brittain, I. (2004). Perceptions of Disability and their Impact upon Involvement in Sport for People with Disabilities at all Levels. *Journal of Sport and Social Issues*, 28(4), 429–452. <https://doi.org/10.1177/0193723504268729>
- Cañadas, L., Zubillaga-Oлагue, M., y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 26(3), 15–28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Cardinal, B. J., Yan, Z., y Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in Physical Education and Sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 84(3), 49–53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 53–66.
- Connor, D., y Ferri, B. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability y Society - DISABIL SOC*, 22(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/09687590601056717>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., y Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1–11.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26–46.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., y Madsen, J. W. (2021). Rethinking the Course Syllabus: Considerations for Promoting Equity, Diversity, and Inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69–79. <https://doi.org/10.1177/0098628320959979>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186–201.
- Haegele, J. A., y Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., y Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hidalgo, N., y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 1–28.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019a). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019b). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

- Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive Education and Critical Pedagogy at the Intersections of Disability, Race, Gender and Class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168–184.
- Lieberman, L., Brian, A., y Grenier, M. (2019). The Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341–354. <https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Makopoulou, K., y Thomas, G. (2019). Educating Teachers for Effective Inclusive Pedagogies. En K. Armour, C. D. Ennis, A. Chen, A. C. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, S. J. Silverman, M. A. Solmon, y R. Tinning (Eds.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 473-484). Routledge.
- Marchesi, Á. (2004). Salamanca: El sentido de la Educación. En G. Echeita y M. Á. Verdugo-Alonso (Coords.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 35–38). INICO.
- Pérez-Contreras, J., Bahamonde-Pérez, C., Pardo-Tamayo, C., Merino-Muñoz, P., & Aedo Muñoz, E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento "escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad". *Retos*, 43, 931–937. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86477>
- Pérez-Gutiérrez, M., Castanedo-Alonso, J. M., Salceda-Mesa, M., y Cobo-Corrales, C. (2023). Scientific production on inclusive education and physical education: A bibliometric analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1679–1695. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916103>
- Reina-Vaillo, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C., y Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87.
- Rekaa, H., Hanisch, H., y Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Saiz-González, P., Coto-Lousas, J., Iglesias, D., y Fernandez-Rio, J. (2025a). Exploring Pre-Service Teachers' Negative Memories of Physical Education. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 18(37), 47-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10033>
- Saiz-González, P., Coto-Lousas, J., Iglesias, D., y Fernandez-Rio, J. (2025b). Understanding Parents' Views on Physical Education and Physical Activity: Implications to Avoid Negative Experiences. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 96(5), 44–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2463907>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Sharma, U. (2018). Preparing to Teach in Inclusive Classrooms. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez-Navarro, y L. Torrego Egido (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33–65). Wolters Kluwer España.
- Solís García, P., y Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Solís, P., Pedrosa, I., y Mateos-Fernández, L.-M. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576–608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., y Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Taherdoost, H. (2019). What Is the Best Response Scale for Survey and Questionnaire Design; Review of Different Lengths of Rating Scale, Attitude Scale, Likert Scale. *International Journal of Academic Research in Management*, 8(1), 1-10.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994). *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

Material Suplementario I

Escala de Perspectivas Docentes sobre la Inclusión en Educación Física

Una vez haya aceptado el consentimiento informado, complete el siguiente cuestionario leyendo detenidamente cada ítem y marcando el grado de acuerdo o desacuerdo en función de su punto de vista. Agradecemos de antemano su participación y su sinceridad a la hora de cumplimentar el cuestionario.

Equivalencia de la escala de acuerdo o desacuerdo:

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo

Considero que para mis clases de Educación Física...

		1	2	3	4	5	6
1	Tener alumnado con necesidades educativas especiales ralentiza el ritmo de aprendizaje de la clase						
2	La falta de apoyo institucional es una barrera para lograr una educación inclusiva efectiva						
3	El profesorado necesita formación específica sobre la atención a la diversidad						
4	Me aseguro de que todos los estudiantes participen (en la actividad planteada), independientemente de sus habilidades.						
5	Preferiría no tener alumnado con necesidades educativas especiales en el aula						
6	La falta de apoyo del personal especialista en atención a la diversidad dificulta la puesta en práctica de propuestas inclusivas						
7	Se requiere de un profesorado bien formado para una educación inclusiva de calidad						
8	Ajusto mis métodos de evaluación para asegurarme de que tengan en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante						
9	El alumnado debe adaptarse a las características e idiosincrasia de la clase						
10	La falta de consenso legislativo con las administraciones puede conducir al fracaso en la implementación de prácticas inclusivas						
11	Es esencial invertir en programas de formación específica sobre diversidad para garantizar una educación inclusiva de calidad						
12	Elimino, en la medida de lo posible, las barreras físicas y/o metodológicas que dificultan el acceso al aprendizaje						
13	Una alta ratio alumno-profesor dificulta la implementación de prácticas inclusivas en el aula						
14	Es crucial una formación continua y permanente en diversidad para mantener la calidad de la educación impartida por el docente						