

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. & 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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>

Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa

Laura Cañadas, Maite Zubillaga-Olague, Esther Santos-Calero

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Las actitudes hacia la inclusión educativa son fundamentales en Educación Física para conseguir un pleno desarrollo del alumnado. Por ello, los objetivos de esta investigación son: (i) analizar las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la educación inclusiva; y (ii) analizar si existen diferencias en dichas actitudes en función del género del profesorado, la etapa educativa en la que imparten docencia, la titularidad del centro educativo y la experiencia docente. Se desarrolló un estudio cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo. Participaron 995 docentes de Educación Física de España. Se empleó el cuestionario Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale adaptado al español. Los resultados presentan que los docentes de Educación Física, en general, muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa, aunque aparecen diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems. Concretamente en los ítems relacionados con que los niños con necesidades educativas especiales deben ir a aulas de educación especial, mostrando los hombres valores más elevados que las mujeres, los docentes de Educación Secundaria mayores que los de Educación Primaria y los docentes que trabajan en centros privado-concertados mayores que los de los centros públicos. Respecto a la experiencia docente, aparecen diferencias estadísticamente significativas en dos ítems, pero sin relación entre ellos.

Palabras clave

Inclusión; educación física; profesorado; actitud.

Contacto:

Laura Cañadas. Correo: laura.cannadas@uam.es, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Canto Blanco. Ctra. de Colmenar Km 11. E-28049. Madrid (Spain).

Esta investigación se llevó a cabo bajo la financiación del contrato FPI-UAM disfrutado por Maite Zubillaga-Olague.

Attitudes of physical education teachers towards educational inclusion

Abstract

Attitudes towards educational inclusion are essential in Physical Education to achieve full development of students. Therefore, the aims of this research are: (i) to analyze the attitudes of Physical Education teachers towards inclusive education; and (ii) analyze whether there are differences in those attitudes based on teachers' gender, the educational stage in which they teach, the ownership of the educational center and the teaching experience. A quantitative, cross-sectional, descriptive and comparative study was developed. Nine hundred and ninety-five Physical Education teachers from Spain participated. The Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale adapted to Spanish was used. The results show that Physical Education teachers, in general, show positive attitudes towards educational inclusion, although there are statistically significant differences in some items. Specifically, in the items related to the fact that children with special educational needs should go to special education classrooms, men show higher values than women, Secondary Education teachers show higher results than those of Primary Education and teachers who work in private centers show greater results than those of public centers. Regarding the teaching experience, there are statistically significant differences in two items, but with no relationship between them.

Key words

Inclusion; physical education; teachers; attitudes.

Introducción

La inclusión ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo en los últimos años, impulsada por el principio de normalización que apuesta por una educación de calidad para todas las personas (Gamonal, 2016; Proenza-Pupo, 2021; Valencia-Peris et al., 2020). Uno de los principios fundamentales de la inclusión educativa es atender a la diversidad del alumnado y sus necesidades de aprendizaje, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (González-Gil et al., 2019; Navarro-Cintas, 2016). Se hace especial énfasis en la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los centros ordinarios, proporcionando una respuesta educativa eficaz que favorezca a su plena participación (Fernández-Batanero, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Para ello, el sistema educativo debe apostar por introducir las medidas de flexibilización necesarias en las distintas etapas educativas y, brindar apoyo y atención educativa a lo largo de todo el periodo de escolarización (Solís-García & González, 2021). Con el fin de facilitar estas medidas deben realizarse adaptaciones organizativas o estructurales, metodológicas e incluso curriculares cuando el alumnado así lo precise (Darretxe-Urretxi et al., 2016; González-Gil et al., 2016). De esta forma se hace efectivo el principio de equidad y se garantizan las condiciones más favorables para la escolarización de todo el alumnado, impulsando su máximo desarrollo educativo y social (LOMLOE, 2020).

Apostar por la inclusión educativa requiere de prácticas de aula que den respuesta a las necesidades individuales del alumnado favoreciendo su participación y acceso en igualdad de condiciones al contexto escolar, eliminando las desigualdades (Fernández-Batanero, 2013). El contexto en el que se desarrolla la asignatura, el espacio, la organización, heterogeneidad del alumnado y los contenidos a trabajar son factores condicionantes para el desarrollo de procesos educativos y adaptaciones eficaces (Darretxe-Urretxi et al., 2016). Desde este planteamiento, deben tenerse en cuenta las características y particularidades de cada área curricular y adaptar a estas las estrategias metodológicas empleadas en el aula (Escarbajal-Frutos & Belmonte-Abellán, 2018). Esto supone un reto para el profesorado en general, y en especial para los del área de Educación Física (EF) (Gómez-Valdés et al., 2019; Rodríguez-García et al., 2023) puesto que esta es un área caracterizada por su dinamismo, en la que el alumnado está en constante interacción tanto con el medio como con los demás. Por ello, deben plantearse actividades realistas y adecuadas a las necesidades del alumnado, que fomenten su participación, y permitan al docente desarrollar su labor de manera adecuada.

La EF puede considerarse como un medio idóneo para la inclusión educativa, siendo un área que garantice el acceso y la práctica de actividad física de todo el alumnado (UNESCO, 2018). Esta destaca por su potencial para fomentar el desarrollo integral del alumnado (Canales et al., 2018) y, en especial, por ser un área que favorece la participación e interacción (Valle-Ramírez et al., 2022). Autores como Solís-García y González (2021) señalan el valor intrínseco de la EF como área que contribuye al desarrollo motriz, cognitivo, personal, social y emocional pudiendo impactar positivamente en la autoestima y autoconcepto de los niños y niñas. No obstante, en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, el rol y la sensibilidad del profesorado juega un papel fundamental y resultan determinantes para promocionar este tipo de prácticas. Por ello, es importante considerar la percepción y actitud del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE en su aula (Carrizo, 2015). Se definen estas actitudes como las percepciones, creencias y sentimientos que determinan la forma en que se valoran las posibilidades o limitaciones del alumnado con NEE, favoreciendo o no su inclusión en el contexto educativo (Almeida et al., 2023; Solís & Arroyo, 2022). En este aspecto, estudios previos que analizan las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad muestran que, en general, los docentes manifiestan actitudes positivas hacia la atención a la diversidad (Tello, 2022), pero que estas, están condicionadas por la dificultad que encuentran para desarrollar prácticas educativas de calidad en el contexto del aula. Los docentes experimentan la inclusión como algo difícil de lograr ya que, a menudo, no se perciben competentes o consideran que no disponen de los recursos, apoyos o herramientas suficientes (Subiría et al., 2020; Torres et al., 2023). La falta de competencia percibida se atribuye a factores como la experiencia profesional, la experiencia previa con personas con discapacidad, la competencia percibida como docente de EF, la formación inicial o permanente recibida, y el propio contexto escolar (Almeida et al., 2023).

En esta línea, diferentes estudios del ámbito nacional e internacional analizan la influencia de variables sociodemográficas y de formación, así como su relación con la actitud de los docentes hacia la integración e inclusión del alumnado con discapacidad. En este aspecto, estudios como el de Solís-García y González (2021) y Novo-Corti et al. (2015) destacan que, la edad de los docentes y la experiencia son factores diferenciadores en las actitudes inclusivas del profesorado de EF, siendo los docentes más jóvenes los que muestran actitudes más favorables hacia la inclusión a pesar de ser los de mayor edad los que se perciben más competentes para atender a la diversidad en la práctica del aula. Este hecho puede estar relacionado con la formación y experiencia del profesorado, ya que, estudios como el de Angenscheidt y Navarrete (2017), De Boer et al. (2011) o González y Macías (2018) destacan que los docentes con más experiencia evidencian una actitud más positiva hacia la implementación de prácticas inclusivas en el aula. A estos aspectos se les suma la formación del

profesorado de EF respecto a la discapacidad y el nivel educativo en el que estos ejercen su docencia. González-Gil et al. (2016) y Yarimkaya y Rizzo (2020) destacan que los docentes que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria muestran mayor sensibilización hacia las personas con discapacidad en el ámbito de la EF, lo que asocian a factores como la formación académica recibida o al condicionante de la existencia de una mayor exigencia académica a medida que aumenta el nivel educativo (Hernández-Vázquez et al., 2011; Solís-García & Arroyo-Resino, 2022). La variable relativa al género del profesorado genera más discrepancia. Estudios como Novo-Corti et al. (2015) y Pelagajar y Colmenero (2017) defienden que son las mujeres quienes expresan actitudes más inclusivas, a diferencia de Solís-García y Arroyo-Resino (2022) que concluyen que son los hombres los que destacan en este aspecto. Estos resultados contradicen otros estudios que deducen que el género no es un factor determinante en el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Solís-García & González, 2021).

Teniendo en cuenta la importancia atribuida a la actitud docente para determinar el éxito de la implementación de la inclusión en el ámbito educativo, los objetivos de esta investigación son: (i) analizar las actitudes del profesorado de EF hacia la educación inclusiva; y (ii) analizar si existen diferencias en dichas actitudes en función del género del profesorado, la etapa educativa en la que imparten docencia, la titularidad del centro educativo y la experiencia docente.

Metodología

Diseño

En esta investigación se desarrolló un estudio de corte cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo. La información se recogió entre abril y mayo de 2021.

Participantes

Participaron un total de 995 docentes de Educación Física que imparten clase en Educación Primaria o Secundaria. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico del profesorado de Educación Física del territorio español. En la Tabla 1 se recogen las características de la muestra participante. Presenta una media de edad de 42,26 (9,23) años. Del total de docentes, un 65,4% eran hombres, un 34,2% mujeres y un 0,4% prefirieron no reportar su sexo. Un 51,8% de los participantes imparte clase en Educación Primaria, un 43,6% en Educación Secundaria y Bachillerato y el 5,6% restante imparte clase en otras etapas (Educación Infantil, Formación Profesional, Educación Especial, etc.). Cuentan con una experiencia docente media de 15,08 (9,94) años.

Instrumento

Para la recogida de información se empleó el cuestionario Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale (TAIS) (Salovitta, 2015) adaptado al español (Fernández-Bustos et al., 2021). Esta escala está compuesta por 9 ítems que recogen la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva (Tabla 2). Se contesta con una escala Likert de 5 puntos desde total en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Para este estudio se solicitaron datos sociodemográficos, de formación y experiencia docente a los participantes.

Tabla 1.*Características de la muestra participante*

| Variables | | % |
|------------------------|----------------------|----------|
| Sexo | Hombre | 65,4% |
| | Mujer | 34,2% |
| | No reporta | 0,4% |
| Etapa Educativa | Primaria | 51,8% |
| | Secundaria | 43,6% |
| | Otras etapas | 5,6% |
| Experiencia docente | 1-10 años | 36,9% |
| | 11-20 años | 30,4% |
| | >21 años | 32,8% |
| Formación inicial | Ed. Primaria | 49,6% |
| | CCAFyD | 45,6% |
| | Ed. Primaria + CCAFD | 2,2% |
| | Otros | 2,5% |
| Titularidad del centro | Público | 76,3% |
| | Privado-concertado | 23,7% |

Tabla 2.*Ítems de la versión en castellano del cuestionario Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale*

1. Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados.
2. La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado.
3. Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE.
4. Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado
5. La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas
6. Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella.
7. La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias.
8. Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales
9. El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias.

Procedimiento

El cuestionario se creó en la plataforma Google Forms y se envió a través de correo electrónico a los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria del territorio español. En el correo se solicitaba a los responsables de los centros educativos que

hiciesen llegar el cuestionario al profesorado de Educación Física del centro. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con los procedimientos éticos de la *American Psychological Association* con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Análisis de datos

Los análisis se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS (Windows, v.26.0). El nivel de significación estadística se estableció en $p \leq 0,05$. Se comprobó la normalidad a través del análisis de Kolmogorov-Smirnov ($p \geq 0,05$), y como consecuencia se emplearon análisis paramétricos. Todas las variables se presentan como media \pm DT (desviación típica). Se utilizó la t de student para analizar las diferencias en función del género, del nivel educativo en el que imparten clase y de la titularidad del centro y el ANOVA para analizar las diferencias en función de la experiencia docente, aplicando la prueba de Scheffe como análisis post-hoc para comprobar las diferencias inter-grupos.

Resultados

La Tabla 3 recoge los descriptivos generales y las diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva entre hombres y mujeres. Respecto a los resultados medios, destaca el ítem “Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado” (4.41 ± 0.79) como el más valorado y “Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales” (2.30 ± 1.06) como el menos valorado. Por otra parte, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en 6 ítems de los 9 analizados. De ellos, en 5 ítems son los hombres los que obtienen valores más elevados. Estos ítems son los que se relacionan con que los niños con necesidades educativas especiales deben ir a aulas propias de educación especial. El único ítem en el que las mujeres reportan valores más altos es “El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias” (4.04 ± 0.90 vs. 4.21 ± 0.88). El tamaño del efecto entre estas variables es entre bajo (en 2 de ellas) y moderado (en 4 de ellas).

Tabla 3.

Diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva entre hombres y mujeres

| | Total | Hombre | Mujer | d | p |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-------|--------|
| n | 995 | 651 | 340 | | |
| Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados. | 2.74 \pm 1.08 | 2.86 \pm 1.08 | 2.51 \pm 1.05 | 0.33 | 0.000* |
| La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. | 3.75 \pm 1.18 | 3.71 \pm 1.15 | 3.82 \pm 1.22 | -0.09 | 0.149 |

| | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-------|--------|
| Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE. | 3.51±1.10 | 3.59±1.08 | 3.36±1.13 | 0.21 | 0.001* |
| Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado | 4.41±0.79 | 4.42±0.74 | 4.39±0.86 | 0.04 | 0.647 |
| La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas | 2.42±1.27 | 2.49±1.26 | 2.28±1.27 | 0.17 | 0.013* |
| Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella. | 2.82±1.17 | 2.96±1.14 | 2.54±1.19 | 0.36 | 0.000* |
| La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias. | 3.95±0.98 | 3.93±0.98 | 4.00±0.98 | -0.07 | 0.280 |
| Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales | 2.30±1.06 | 2.37±1.06 | 2.16±1.05 | 0.20 | 0.003* |
| El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. | 4.10±0.90 | 4.04±0.90 | 4.21±0.88 | -0.19 | 0.005* |

Nota. *p≤0,05

La Tabla 4 recoge las diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva entre los docentes que trabajan en centros de Educación Primaria y los que trabajan en Educación Secundaria. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en 6 ítems de los 9 analizados, con un tamaño del efecto moderado ($d > 0.20$). Únicamente uno de esos ítems hace referencia a que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar en aulas ordinarias, siendo en este el profesorado de Educación Primaria el que muestra valores más altos. En el caso de los restantes 5 ítems, con un perfil dirigido a que el alumnado con necesidades educativas especiales debería estar en centros de educación especial, es el profesorado de Educación Secundaria el que muestra valores más elevados.

Tabla 4.

Diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función del nivel educativo en el que imparten clase

| | Educación | Educación | <i>d</i> | <i>p</i> |
|--|-----------|------------|----------|--------------|
| | Primaria | Secundaria | | |
| <i>n</i> | 515 | 434 | | |
| Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados. | 2.53±1.05 | 2.97±1.05 | -0.42 | 0.000 |

| | | | | |
|--|-----------|-----------|-------|--------------|
| La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. | 3.70±1.25 | 3.83±1.08 | -0.11 | 0.089 |
| Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE. | 3.38±1.12 | 3.66±1.06 | -0.26 | 0.000 |
| Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado | 4.41±0.78 | 4.43±0.78 | -0.03 | 0.773 |
| La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas | 2.25±1.24 | 2.60±1.26 | -0.28 | 0.000 |
| Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella. | 2.58±1.17 | 3.07±1.10 | -0.43 | 0.000 |
| La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias. | 4.02±0.99 | 3.88±0.95 | 0.14 | 0.019 |
| Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales | 2.17±1.06 | 2.45±1.03 | -0.27 | 0.000 |
| El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. | 4.16±0.88 | 4.05±0.91 | 0.12 | 0.061 |

En **negrita** diferencias estadísticamente significativas

En la Tabla 5 se presentan las diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la titularidad del centro. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en 5 ítems. Todos ellos están enfocados a que el alumnado con necesidades educativas especiales debe estar o estaría mejor atendido en centros de educación especial. En todos los casos, es el profesorado que trabaja en centros concertados-privados el que muestra valores más altos en todos los ítems. El tamaño del efecto es moderado en tres de los cinco ítems y bajo en los dos restantes.

Tabla 5.

Diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la titularidad del centro en el que trabajan.

| | Público | Privado- Concertado | d | p |
|--|----------------|--------------------------------|----------|--------------|
| n | 759 | 236 | | |
| Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados. | 2.67±1.08 | 2.97±1.08 | -0.28 | 0.000 |
| La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. | 3.76±1.19 | 3.69±1.15 | 0.06 | 0.440 |
| Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE. | 3.45±1.13 | 3.73±1.00 | -0.26 | 0.000 |

| | | | | |
|--|-----------|-----------|-------|--------------|
| Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado | 4.42±0.77 | 4.38±0.82 | 0.05 | 0.489 |
| La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas | 2.37±1.27 | 2.59±1.25 | -0.17 | 0.019 |
| Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella. | 2.75±1.17 | 3.03±1.15 | -0.24 | 0.001 |
| La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias. | 3.97±0.97 | 3.90±0.99 | 0.07 | 0.309 |
| Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales | 2.26±1.04 | 2.43±1.11 | -0.16 | 0.031 |
| El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. | 4.13±0.88 | 4.02±0.94 | 0.12 | 0.094 |

En **negrita** diferencias estadísticamente significativas

En la Tabla 6 se presentan las diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de su experiencia docente. Únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en 2 de los ítems analizados. Concretamente son: “Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado”, apareciendo diferencias entre el de menor y el de mayor experiencia docente, siendo este último el que obtiene valores más altos (4.32±0.91 vs. 4.47±0.70). El otro ítem es “Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella”, apareciendo diferencias entre el grupo de menor experiencia y el de mediana (2.91±1.13 vs. 2.64±1.19), y el intermedio y el mayor (2.64±1.19 vs. 2.88±1.19), siendo el primer caso, los de menor experiencia los que obtienen valores más altos, y en el segundo caso, los de mayor experiencia.

Tabla 6.

Diferencias en la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva en función de la experiencia docente

| n | 1-10 años | 11-20 años | >21 años | p |
|--|-----------|------------|-----------|-------|
| | 367 | 302 | 326 | |
| Los niños con necesidades educativas especiales (NEE) aprenden mejor en sus propias clases de educación especial en las que hay maestros específicamente preparados. | 2.81±1.12 | 2.65±1.04 | 2.75±1.08 | 0.168 |
| La educación de los niños/as con problemas emocionales y de comportamiento debería organizarse en aulas ordinarias con el apoyo adecuado. | 3.67±1.19 | 3.72±1.24 | 3.86±1.11 | 0.097 |
| Estar en una clase de educación especial es un derecho de los niños con NEE. | 3.62±1.03 | 3.44±1.14 | 3.46±1.14 | 0.080 |

| | | | | |
|--|------------|-------------|------------------------|--------------|
| Los niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) deberían admitirse en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado | 4.32±0.91* | 4.45±0.70 | 4.47±0.70* | 0.027 |
| La carga de trabajo de los profesores no debe aumentarse obligándolos a aceptar a los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas | 2.46±1.27 | 2.29±1.27 | 2.49±1.25 | 0.113 |
| Se logran mejores resultados si cada niño/a con NEE es ubicado en la clase de educación especial que mejor se adapte a él/ella. | 2.91±1.13* | 2.64±1.19** | 2.88±1.19 ⁺ | 0.006 |
| La educación de los estudiantes con NEE debe organizarse en la medida de lo posible en aulas ordinarias. | 3.89±1.01 | 4.07±0.98 | 3.92±0.92 | 0.054 |
| Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales | 2.40±1.06 | 2.24±1.08 | 2.25±1.03 | 0.081 |
| El aprendizaje de los niños con NEE puede ser apoyado de manera efectiva en las clases ordinarias. | 4.09±0.94 | 4.11±0.88 | 4.11±0.87 | 0.942 |

En **negrita** diferencias estadísticamente significativas

Discusión y conclusiones

Esta investigación buscaba (i) analizar las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la educación inclusiva; y (ii) analizar si existen diferencias en dichas actitudes en función del género del profesorado, la etapa educativa en la que imparten docencia, la titularidad del centro educativo y la experiencia docente.

Respecto al primer objetivo, los resultados de esta investigación muestran que los elementos más valorados respecto a las actitudes positivas hacia la educación inclusiva tienen que ver (a) con la admisión de niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en las aulas ordinarias con un apoyo adecuado y, con (b) la importancia de organizar a los estudiantes con NEE, en la medida de lo posible, en aulas ordinarias. Entre los ítems menos valorados está el ítem “Un niño/a con necesidades educativas especiales debería trasladarse a una clase de educación especial para no violar sus derechos legales”. Esto revela un cambio positivo en la percepción y actitud del profesorado con respecto a la inclusión del alumnado NEE en centros ordinarios al igual que estudios previos (Almeida et al., 2023; Fernández-Batanero, 2013). Esto es coincidente con el paradigma educativo actual que apuesta por un sistema educativo de calidad para todos y que sea capaz de atender a la diversidad. Sin embargo, a menudo, factores como la falta de formación, experiencia previa, factores personales o individuales, factores contextuales ligados al centro educativo y sus recursos y, el tipo y grado de discapacidad del alumnado dificultan el desarrollo de estrategias que faciliten la inclusión en el aula (Hutzler et al., 2019).

En relación con estos aspectos, se analizaron las posibles diferencias existentes en función de las variables sociodemográficas y de formación recogidas en el segundo objetivo del estudio. En este caso, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del género de los docentes participantes, siendo las mujeres las que muestran tener actitudes más positivas hacia las prácticas de inclusión educativa. Aunque estos resultados coincidan con otros estudios previos como los de Hernández et al. (2011) y Pegalajar y Colmenero

(2017), existe una discrepancia en los estudios que analizan este aspecto, siendo una variable que no presenta una conformidad en los resultados. Solís-García y Arroyo-Resino (2022) muestran que los hombres son los que muestran actitudes más favorables hacia la inclusión. Sin embargo, en un estudio previo desarrollado por Solís-García y González (2021) el profesorado no muestra diferencias estadísticamente significativas en su actitud hacia la inclusión en lo que respecta al género. De acuerdo con Novo-Corti (2015) este es un dato que podría deberse al porcentaje elevado de mujeres docentes en este sector profesional, aspecto que queda reflejado en la muestra participante de los estudios analizados y, que puede estar influyendo de los resultados obtenidos.

En lo que respecta a el nivel educativo en el que el profesorado ejerce su docencia, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los ítems asociados a integrar al alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, siendo los docentes de Educación Primaria los que muestran mayor predisposición hacia la educación inclusiva. Estos resultados están en la línea de estudios previos como los de Garzón et al. (2016), González-Gil et al. (2016) y Sevilla-Santo et al. (2018) que asocian la percepción más favorable de los docentes de niveles educativos más bajos a la preparación académica del profesorado. Consideran que hay una correlación ente la formación didáctica y pedagógica del profesorado y su actitud positiva hacia la inclusión, defendiendo que los docentes de Educación Primaria reciben mayor formación (especialmente en su formación inicial) en lo que respecta a la atención a la diversidad en comparación con los de Secundaria.

También aparecen diferencias estadísticamente significativas según la titularidad del centro, en los cinco ítems que analizan la escolarización del alumnado con NEE en las aulas de educación especial. En este caso, los docentes que trabajan en centros concertados-privados muestran estar más de acuerdo con este hecho, siendo los docentes de centros públicos los que muestran actitudes más positivas hacia la inclusión. Este factor puede asociarse a la importancia dada por las administraciones educativas a favorecer la escolarización del alumnado con NEE en los centros públicos, dejando su escolarización en unidades o centros de Educación Especial para alumnos que no puedan ser atendidos en los centros ordinarios (LOMLOE, 2020). Así, los centros públicos muestran mayor porcentaje de alumnos escolarizados con discapacidad ligera o moderada, reto al que los docentes de la educación pública han tenido que enfrentarse, desarrollando mayor sensibilización hacia la inclusión y hacia la necesidad de brindar apoyo al alumnado con discapacidad (Sisto et al., 2021).

Por último, en lo que respecta a la experiencia docente, únicamente se muestran diferencias estadísticamente significativas en dos ítems, relacionados con (a) la admisión de alumnado con TDAH en aulas ordinarias con apoyo adecuado; y (b) se logran mejores resultados si el alumnado con NEE es ubicado en clases de educación especial que mejor se adapte a él/ella. Son los docentes con mayor experiencia los que muestran valores más altos en el caso del primer ítem y más bajos en el caso del segundo. Teniendo en cuenta los resultados reportados por los docentes y las conclusiones de estudios previos, puede concluirse que, los docentes con mayor experiencia muestran una actitud más positiva hacia la inclusión en EF (Angenscheidt & Navarrete, 2017; De Boer et al., 2011; González & Macías., 2018.). Solís-García y González (2021) defienden que, la experiencia docente junto con la formación del profesorado son factores que condicionan la actitud del profesorado, sus expectativas sobre los estudiantes con NEE y sus aprendizajes. De igual manera, Fernández-Rivas y Espada (2017) mencionan la falta de formación inicial y permanente del profesorado en atención a la diversidad como la principal barrera para una inclusión exitosa en EF. Por ello, parece necesaria mayor capacitación profesional orientada a la enseñanza de estudiantes con NEE, ya que, un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con la

inclusión, es la mejor garantía para ofrecer una educación de calidad para todos (Gómez-Valdés et al., 2019).

Si bien el estudio ha mostrado diferencias en las actitudes inclusivas del profesorado en función del género, nivel educativo en el que los docentes ejercen su docencia, titularidad del centro educativo y años de experiencia docente, los resultados presentan que los docentes de EF, en general, muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa. Entre las fortalezas de este estudio se encuentra la amplia muestra de profesorado de EF participante (n=995), lo que permite obtener una visión general sobre la situación actual de las actitudes docentes en los centros escolares hacia la inclusión educativa, así como las numerosas variables sociodemográficas incluidas para valorar las posibles diferencias existentes. Sin embargo, este estudio también presenta limitaciones, como la falta de profundización en las causas que llevan al profesorado a considerar, en determinadas ocasiones, que el alumnado con NEE puede desarrollarse mejor en aulas de educación especial que en aulas ordinarias. Por ello, es necesario seguir profundizando a través de futuras investigaciones en cómo las actitudes positivas hacia la inclusión por parte del profesorado de EF tienen efecto en el desarrollo de medidas eficaces de atención a la diversidad en el contexto escolar. Son necesarios estudios cualitativos y de intervención que aborden la realidad del aula, investigando el tipo de prácticas desarrolladas por parte del profesorado que promuevan el éxito educativo y una mejor incorporación del alumnado con NEE en los centros de Educación Primaria y Secundaria.

Referencias

- Almeida Pereira, A. M., Ferreira de Sousa, Celestino, T., y Jales Ribeiro, E. R. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión. *Retos*, 47, 282-291. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Canales Núñez, P., Aravena Kenings, O., Cárcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez-Salazar. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Carrizo, M. (2015). Inclusión educativa y Educación Física: estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción. *Revista Digital Prospectivas en Psicología*, 2(1), 13-20.
- Darretxe-Urrutxi, L., Gaintza-Jauregi, Z., & Etxaniz-Irazabal, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Revista digital de Educación Física*, 41 (7), 10-20.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Escarbajal-Frutos, A., & Belmonte-Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión en educación infantil y primaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>
- Fernández-Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

- Fernández-Rivas, M. & Espada, M. (2017). Evaluación de la actitud del profesorado de educación física ante alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 542-553. doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2051
- 1Gamonales, J.M. (2016). La educación física como herramienta de inclusión. *Publicaciones didácticas*, 70, 26-32.
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02
- Gómez-Valdés, A., Planes-Rivera, D. C., & Gómez-Ledesma, Y. (2019). Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: una aproximación al tema. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 84-96.
- González, I. & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 11-24. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 23(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153
- Hernández-Vázquez, F- J., Casamort-Ayats, J., Bofill-Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez-Sánchez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts Educación Física y Deportes*, 103, 24-30.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. 30 de diciembre de 2020 [LOMLOE].
- Navarro-Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1). https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Carta internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Pegalajar, M.D.C., & Colmenero, M.D.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765
- Proenza-Pupo, J.R. (2021). Educación física inclusiva: modelo y paradigma. *Revista científica*

- especializada en Ciencias de la cultura física y del deporte, 18(47), 145-160.
<https://orcid.org/0000-0002-9111-581X>
- Rodríguez-García, J., Martín-Barrero, A., & Camacho-Lazárraga, P (2023). Revisión sistemática sobre la percepción del profesorado y alumnado de la materia de Educación Física como facilitadora de una escuela inclusiva. *Sportis Scientifi Journal*, 9(2), 388-412
<https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.2.9132>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.
<http://hdl.handle.net/10366/152149>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237.
<https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solís-García, P., & Arroyo-Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuaderno del profesorado*, 15(30), 72-81.
- Solís-García, P., & González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12.
- Subiría, M. E., Ricaldi, M. G., & Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 118-139.
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/212/152>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Torres, L. E., Granados, J. C., Torres, E. J., Bustamante, D., & Hernández-, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos*, 47, 962-968.
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604.
- Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, N. M., & Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos*, 44, 116-127.
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500>
- Yarimkaya, E. & Rizzo, T.L. (2020). Beliefs and attitudes of Turkish Physical educators toward teaching students with disabilities in inclusive physical education classes. *Palestra*, 34(4), 27-36.