



Escala sobre las Creencias del Profesorado hacia la Educación Inclusiva: Diseño y validación


Romy Ure de Oliveira – Universidad a Distancia de Madrid
Enrique Bonilla Algovia – Universidad a Distancia de Madrid

 0009-0005-9915-3895

 0000-0003-1667-1880

Recepción: 26.03.2026 | Aceptado: 21.04.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Romy Ure-de-Oliveira

 **0009-0005-9915-3895**

Citar: Ure-de-Oliveira, R, & Bonilla-Algovia, E (2026). Escala sobre las Creencias del Profesorado hacia la Educación Inclusiva: Diseño y validación. *REIDOCREA*, 15(26), 346-358.

Área o categoría del conocimiento: Educación inclusiva

Resumen: La inclusión educativa es un objetivo fundamental en las políticas educativas actuales, aunque persisten creencias y actitudes que pueden dificultar su implementación. El objetivo de esta investigación fue diseñar y validar la Escala de Creencias del Profesorado hacia la Educación Inclusiva (ECPHEI). Se empleó un diseño cuantitativo y transversal, con una muestra de 826 docentes en activo y formación de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, con una edad media de 35,31 años (SD = 11,70). El juicio de personas expertas confirmó la validez de contenido de los ítems, los cuales obtuvieron puntuaciones elevadas en claridad, relevancia y pertinencia. El análisis factorial mostró que los ítems se agrupaban en una sola dimensión, lo que respalda la estructura unidimensional de la escala. Asimismo, los resultados de validez convergente evidenciaron que las mediciones de la ECPHEI se relacionan con constructos teóricamente afines. En conjunto, estos hallazgos muestran que la ECPHEI es un instrumento válido y fiable para evaluar las creencias del profesorado hacia la educación inclusiva, brindando información clave para fomentar entornos educativos más equitativos y justos.

Palabras clave: Educación inclusiva

Teachers' Beliefs about Inclusive Education Scale: Design and Validation

Abstract: Inclusive education is a fundamental objective in current educational policies, yet certain beliefs and attitudes among teachers can hinder its implementation. The aim of this study was to design and validate the Teacher Beliefs about Inclusive Education Scale (TBIES). A quantitative, cross-sectional design was employed, with a sample of 826 in-service and trainee teachers from Primary and Secondary Education, with a mean age of 35.31 years (SD = 11.70). Expert judgment confirmed the content validity of the items, which obtained high scores in clarity, relevance, and pertinence. Factorial analyses showed that the items were grouped into a single dimension, which supports the unidimensional structure of the scale. Furthermore, the results for convergent validity showed that TBIES scores were related to theoretically related constructs. Overall, these results demonstrate that the TBIES is a valid and reliable instrument for assessing teachers' beliefs toward inclusive education, providing key information to promote more equitable and just educational environments.

Keyword: Inclusive Education

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la educación inclusiva se configura como un enfoque fundamentado en los derechos humanos, la equidad y la justicia social, que se orienta a la transformación de los sistemas educativos con el fin de garantizar que todas las personas, sin excepción, accedan a oportunidades educativas de calidad que favorezcan su desarrollo integral (Echeita, 2017; Muntaner et al., 2022). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se reconoce como un derecho fundamental de la infancia, lo que implica el compromiso de avanzar hacia sistemas educativos equitativos, accesibles y de calidad, capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de eliminar cualquier forma de exclusión (Simón & Echeita, 2013). Por lo tanto, la inclusión no puede concebirse como una intervención aislada, sino como un proceso continuo de cambio orientado a identificar y reducir las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado (Ainscow, 2020).

La implementación de la inclusión educativa por tanto exige reconocer y atender la diversidad del alumnado, incorporando dichas diferencias en los contenidos curriculares y en los diseños pedagógicos (Sandoval & Waitoller, 2022). Este enfoque ha adquirido un reconocimiento explícito en los principales marcos educativos internacionales y nacionales, consolidándose como un principio clave de los sistemas educativos que aspiran a ser justos y democráticos. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) sitúa la inclusión en el centro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que propone asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas. De manera coherente con este marco internacional, en el contexto español, la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, recoge en su preámbulo el principio de inclusión como eje vertebrador del sistema educativo, subrayando la obligación de garantizar la inclusión de todo el alumnado en las propuestas pedagógicas y organizativas.

A pesar del reconocimiento normativo de la educación inclusiva, diversos autores ponen de manifiesto las dificultades existentes para su implementación efectiva en los contextos escolares, derivadas de factores y condicionantes estructurales, organizativos y formativos (Echeita & Duk, 2008; UNESCO, 2020). En consecuencia, la inclusión solo adquiere sentido cuando se traduce en acciones pedagógicas reales y sostenidas en el tiempo (Alcaraz & Arnáiz, 2020), lo que implica superar el plano declarativo y avanzar hacia prácticas educativas concretas capaces de transformar de manera efectiva la experiencia de aprendizaje de todo el alumnado en los centros educativos (Vidal, 2025).

El papel del docente adquiere un carácter determinante en la transformación de los sistemas educativos, al ser quien hace posible la concreción de los principios inclusivos en prácticas pedagógicas reales dentro del aula (Pérez-Castejón & Vigo, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se fortalece cuando el profesorado asume un rol activo como facilitador del aprendizaje y agente de transformación social, dado que esta posición no solo impulsa el desarrollo de prácticas más equitativas y sensibles a la diversidad, sino que también constituye una vía fundamental para avanzar hacia la construcción de comunidades educativas más justas y democráticas (Narayan, 2024). Este rol implica actuar como garante de prácticas inclusivas, yendo más allá de la mera transmisión de contenidos académicos para promover la participación equitativa de todo el alumnado (Duta-Toapanta et al., 2025). Para ello, el profesorado debe mantener una actitud crítica, vigilante y comprometida, orientada a identificar, prevenir y erradicar cualquier forma de exclusión o discriminación en el aula, así como a realizar las adaptaciones necesarias que aseguren la igualdad de oportunidades (Castillo, 2016).

No obstante, la eficacia de las prácticas inclusivas no depende únicamente de la adopción de estrategias metodológicas, sino también de las creencias, actitudes y valores que el profesorado posee respecto a la diversidad y a la educación inclusiva (Abellán & Sáez-Gallego, 2020; Garzón et al., 2016; González-Rojas & Triana-Fierro, 2018; Lacruz-Pérez et al., 2022; Palomero-Fernández et al., 2025). Además, el desarrollo y la efectividad de estas prácticas están condicionados por el nivel de conocimiento y las percepciones que la comunidad educativa mantiene sobre la diversidad del alumnado (Arias et al., 2016), lo que evidencia la importancia de un entorno escolar que valore y apoye la inclusión. En este sentido, las percepciones docentes influyen de manera decisiva en la manera en que se interpretan y aplican los principios inclusivos en el aula, condicionando su disposición a reconocer la diversidad, valorar las diferencias individuales y adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas del alumnado (Forlin et al., 2007; Rodríguez et al., 2022).

A lo largo de los años, diversos estudios han analizado las creencias, percepciones y actitudes del profesorado, tanto en ejercicio como en formación, en las distintas etapas educativas (Ainscow et al., 2006; Cardona-Moltó et al. 2020; Collado-Sanchis et al., 2020; Tárraga et al., 2013), poniendo de manifiesto la estrecha relación existente entre la presencia de concepciones favorables hacia la inclusión educativa y el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas. En este sentido, conocer dichas creencias, percepciones y actitudes resulta fundamental, ya que constituyen un punto de partida clave para comprender cómo el profesorado interpreta y afronta la diversidad en el aula (Rosado-Castellano et al., 2022). Este conocimiento permite identificar fortalezas y necesidades formativas, orientar los procesos de formación inicial y permanente, y promover transformaciones progresivas en las prácticas docentes que contribuyan al avance hacia una educación plenamente inclusiva (Corral, 2019).

Con el fin de profundizar en el análisis de las creencias del profesorado en relación con la educación inclusiva, resulta necesario recurrir a instrumentos de recogida de datos válidos y fiables que permitan su identificación y análisis de manera sistemática. Entre los instrumentos más utilizados en el contexto español se encuentra la Escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (Tárraga et al., 2013), adaptación de la *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (ORI) de Antonak y Larrivee (1995), compuesta por 23 ítems distribuidos en cinco factores: beneficios de la inclusión, atención generalista frente a atención especialista, metodología y manejo de la conducta en el aula, esfuerzo y dedicación del profesorado, y formación y competencia docente. Este instrumento, dirigido a docentes en formación inicial y en activo de Educación Infantil y Primaria fue objeto de una actualización terminológica en su adaptación al castellano, sustituyendo el término *integración* por *inclusión* y ajustando el lenguaje a una perspectiva más actual. En segundo lugar, el Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad está formado por 43 ítems, organizados en cinco factores relacionados con aspectos contextuales, curriculares, formativos y actitudinales hacia la diversidad, y está específicamente dirigido a estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. En tercer lugar, el Cuestionario de percepciones docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje se compone de 20 ítems organizados en tres factores vinculados a la representación, la acción/expresión y la implicación del alumnado. Por último, la Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP), desarrollada por Sharma et al. (2012) y validada en el contexto español como TEIP-ES (Cardona et al., 2020), evalúa la autoeficacia docente para la implementación de prácticas inclusivas mediante 15 ítems agrupados en tres factores (gestión del comportamiento, instrucción inclusiva y colaboración). Esta escala se dirige a docentes en formación inicial de Educación Infantil y Primaria e incorpora una adaptación terminológica acorde con el marco normativo español, sustituyendo la referencia a *estudiantes con discapacidad* por *estudiantes con necesidades educativas especiales*.

Si bien a lo largo de los últimos años estos instrumentos han permitido avanzar en la comprensión de las actitudes, percepciones y creencias del profesorado hacia la educación inclusiva en el contexto español, también presentan limitaciones relevantes, ya que fueron diseñados en momentos y realidades educativas distintas, se dirigen mayoritariamente a profesorado en formación inicial, incorporan estructuras conceptuales que no siempre reflejan los cambios normativos, pedagógicos y sociales recientes, y/o se encuentran fragmentados por etapa educativa. La inclusión educativa, como proceso dinámico relacionado con las transformaciones sociales, requiere de una actualización constante de los instrumentos de medida destinados a su estudio. En este sentido, estas limitaciones dificultan el análisis comparativo entre docentes en formación y en ejercicio, así como el estudio evolutivo y longitudinal del desarrollo de competencias inclusivas a lo largo de la trayectoria profesional docente.

Objetivo

Es por ello, que el objetivo del presente estudio ha sido diseñar y validar una nueva escala que permita analizar las creencias y percepciones del profesorado, tanto en ejercicio como en formación, de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, en relación con la educación inclusiva en el contexto educativo actual.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 826 docentes en activo y en formación pertenecientes a las etapas de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha, con una edad media de 35,31 años (SD = 11,72). Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, incluyendo tanto profesorado en ejercicio de la Comunidad de Madrid como estudiantes en formación docente procedentes de diversas universidades (véase Tabla 1). En concreto, participaron estudiantes de 9 universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Internacional de La Rioja, Universitat Oberta de Catalunya y Universidad Internacional de Valencia.

Tabla 1.
Características de la muestra

	n	%	Media SD
Edad		35,31	11,72
Rango de edad:			
De 18 a 25 años	214	25,90%	
De 26 a 35 años	217	26,30%	
De 36 a 45 años	214	25,90%	
De 46 a 55 años	140	16,90%	
Más de 55 años	41	5,00%	
Tipología docente:			
Profesorado en activo (Ed. Primaria)	209	25,30%	
Profesorado en activo (Ed. Secundaria)	205	24,80%	
Profesorado en formación (Ed. Primaria)	202	24,50%	
Profesorado en formación (Ed. Secundaria)	210	25,40%	
Tienen formación en inclusión:			
Sí	191	23,10%	
No	635	76,90%	

Instrumento

1. Datos sociodemográficos. Se utilizó un breve cuestionario sociodemográfico de elaboración ad hoc, en el que se indagaba acerca de la edad, el sexo, el tipo de centro en el que se trabaja o estudia y la formación en inclusión.
2. Escala sobre las creencias del profesorado hacia la educación inclusiva (ECPHEI). La escala está conformada por 15 ítems que tienen como propósito conocer las percepciones y creencias de la comunidad educativa en relación con la inclusión inclusiva (véase Anexo I). El instrumento utiliza un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Los ítems son directos e indirectos, por lo que el cálculo de la puntuación total requiere de una recodificación manual. Las puntuaciones más altas, una vez reconfigurados los ítems negativos, indican posiciones a favor de la educación inclusiva. La estructura interna y la confiabilidad de la escala se analizan a lo largo del documento.

3. Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva (TAIS-SP) (Saloviita, T., 2015). Se ha utilizado la versión traducida y validada al contexto español (Fernández-Bustos et al., 2021). Se trata de una escala unidimensional que mide las actitudes de los profesores hacia el concepto de inclusión en el ámbito educativo. Es una escala de 9 ítems con respuestas tipo Likert de 5 puntos (0, totalmente en desacuerdo; a 5, totalmente de acuerdo). Aunque el análisis exploratorio indicó la presencia de dos factores, se decidió mantener una estructura unidimensional debido a que el primer factor concentraba la mayor parte de la varianza y resultaba coherente con la conceptualización teórica de la actitud hacia la inclusión. Por esta razón, la puntuación final de la escala se obtiene sumando los ítems, reflejando así un único constructo general. La consistencia interna de la TAIS-SP obtenida en el presente estudio fue alta, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,80.
4. Escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE (AIECNEE) (Tarrega, R. et al., 2013). Esta escala es una validación y adaptación al contexto español de la escala Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995). Tiene el objetivo de conocer las actitudes de los docentes en formación hacia la inclusión. La adaptación de la escala está conformada por 23 ítems con formato tipo Likert, los cuales ofrecen 5 posibilidades de respuesta: “1 = muy de acuerdo”, “2 = de acuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = en desacuerdo” y “5 = muy en desacuerdo”. La escala se organiza en tres dimensiones: beneficios de la inclusión, atención generalista frente a atención especialista, y metodologías y manejo de la conducta en el aula ordinaria. La validez de constructo se examinó mediante un análisis factorial que confirmó la estructura tridimensional del instrumento y explicó un porcentaje adecuado de varianza total, con cargas factoriales significativas en los factores teóricos propuestos. En cuanto a la consistencia interna, el coeficiente alfa obtenido en el presente estudio ha sido 0,85.

Procedimiento

El diseño de la escala se elaboró a partir de la revisión de la literatura especializada, del análisis de instrumentos previos tanto en castellano como en inglés y de los resultados obtenidos en un estudio cualitativo previo (Ure-de-Oliveira y Bonilla-Algovia, 2025). Los ítems fueron redactados en un estilo impersonal. La validez de contenido se examinó con la colaboración de cuatro especialistas en inclusión educativa, seleccionados por su trayectoria y experiencia en el área. Posteriormente, la versión final de la escala se aplicó a una muestra de 826 docentes en activo y formación de las etapas de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. La participación fue completamente voluntaria y se garantizó el anonimato de las personas encuestadas. Además, se les proporcionó información clara sobre los objetivos y características del estudio antes de su participación. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario de autoaplicación a través de Google Forms. El estudio contó con la aprobación del Comité Ético de Investigación y Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad (código JL20240723), cumpliendo con los principios éticos establecidos para la investigación científica.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando SPSS versión 29 (IBM) y FACTOR Analysis 12.06.07, programa integral diseñado para estimaciones factoriales mediante métodos robustos (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). Se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems, incluyendo media, desviación estándar y error estándar. La validez de contenido de la ECPHEI se evaluó mediante juicio de cuatro personas expertas en educación inclusiva, siguiendo recomendaciones metodológicas de Boateng et al. (2018). La estructura factorial se examinó mediante un Análisis Factorial

Exploratorio en FACTOR, apoyado en los indicadores de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, garantizando la idoneidad de los datos para la extracción factorial. La normalidad de los datos se evaluó mediante los coeficientes de asimetría y curtosis, así como a través de la prueba de normalidad multivariante de Mardia (1970), cuyos resultados orientaron la elección del método de estimación. En el análisis factorial se empleó el método de mínimos cuadrados no ponderados robustos (ULS robusto), aplicando tanto matrices de correlaciones de Pearson como matrices de correlaciones policóricas, con el fin de considerar adecuadamente la naturaleza de los datos. Para determinar la adecuación de los ítems, se analizaron los pesos factoriales, la correlación ítem-total corregida y el valor del alfa de Cronbach si se eliminaba cada ítem. Se conservaron aquellos ítems que presentaban cargas factoriales y correlaciones superiores a 0,30. La consistencia interna se estimó mediante al alfa de Cronbach y el coeficiente omega, recomendado por tratarse de ítems que miden solo un factor (Colorado et al, 2025). Por último, la validez convergente de la ECPHEI se examinó a través de correlaciones de Pearson con las escalas TAIS-SP y AIECNEE.

Resultados

Diseño y elaboración de los ítems

El diseño de la ECPHEI se fundamenta en una revisión exhaustiva de la literatura especializada sobre educación inclusiva y prácticas inclusivas (Abellán & Sáez-Gallego, 2020; Ainscow, 2020; Alcaraz y Arnáiz, 2020; Echeita, 2017; Echeita & Duk, 2008; Garzón et al., 2016; González-Rojas & Triana-Fierro, 2018; Lacruz-Pérez et al., 2022; Muntaner et al., Narayan, 2024; 2022; Palomero-Fernández et al., Simón y Echeita, 2013; 2025; Vidal, 2025), en el análisis de instrumentos previamente validados en el ámbito educativo (Ainscow et al., 2006; Cardona-Moltó et al. 2020; Collado-Sanchis et al., 2020; Fernández-Bustos et al., 2021; Sánchez et al., 2019; Tárraga et al., 2013) y en los resultados de una investigación cualitativa desarrollada con anterioridad (autores, 2025). Dicha investigación tuvo como propósito explorar y analizar en profundidad las creencias y percepciones del profesorado respecto a la educación inclusiva, con el fin de identificar los principales factores que condicionan su comprensión y aplicación en la práctica docente. Para ello, se llevaron a cabo 13 grupos de discusión con docentes en activo y en formación de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, así como 7 entrevistas con orientadoras y orientadores educativos y con miembros de los equipos directivos de ambos niveles. El objetivo fue recoger sus percepciones y experiencias en relación con la inclusión educativa y las barreras que dificultan su puesta en práctica en los centros escolares. A través del análisis temático del discurso, se identificaron las ideas y creencias más relevantes que influyen en la comprensión y el desarrollo de la educación inclusiva, permitiendo el diseño de los ítems de la ECPHEI.

Validez de contenido

La validez de contenido de la ECPHEI fue examinada a través del procedimiento de juicio de personas expertas (Boateng et al., 2018). Para ello, se contó con la participación de cuatro especialistas con amplia experiencia y trayectoria en el campo de la Educación Inclusiva (Maldonado-Suárez & Santoyo-Telles, 2024). A cada una se le envió el listado inicial de 16 ítems junto con las instrucciones para evaluar la escala. Se les pidió que calificaran cuantitativamente tres aspectos de cada ítem: su grado de comprensibilidad (claridad), su relevancia respecto al objeto de medición (relevancia) y su adecuación a la dimensión evaluada (pertinencia). La valoración se realizó mediante una escala de 5 puntos, donde 1 correspondía a “nada claro/relevante/pertinente” y 5 a “muy claro/relevante/pertinente”. Además, se les ofreció un espacio para emitir

comentarios cualitativos sobre los ítems y proponer mejoras. Tras el análisis de las valoraciones aportadas por las personas expertas, no se eliminó ningún ítem de la escala. No obstante, dos de ellos fueron reformulados en su totalidad y otros tres se ajustaron parcialmente a partir de las recomendaciones recibidas (véase Tabla 2).

Tabla 2.
Listado final de ítems y juicio de personas expertas

Formulación inicial de los ítems		M	M	M
		Claridad	Relevancia	Pertinencia
1.	La inclusión social debe empezar con la inclusión educativa.	4,5	4,75	4,75
2.	Las escuelas inclusivas promueven una mayor igualdad de oportunidades y resultados académicos para todo el alumnado.	3,5	4	4
3.	La diversidad contribuye a enriquecer la experiencia de aprendizaje de todo el alumnado.	4,5	5	5
4.	La diversidad afecta negativamente al clima del aula.	5	5	5
5.	Todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal administrativo y familias) deberían favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.	3,5	4,75	4,75
6.	La inclusión de todo el alumnado debe recaer en especialistas y orientadores, no en el profesorado.	4,75	5	5
7.	La inclusión educativa es positiva, pero no todo el alumnado debería acudir a las escuelas ordinarias.	3,5	5	5
8.	Todo el alumnado debe ser incluido en el aula ordinaria con independencia de las necesidades educativas que presente.	5	5	5
9.	El éxito del sistema educativo debe basarse en garantizar el máximo rendimiento académico de la mayoría del alumnado, no en adaptarse a las necesidades individuales.	3,5	5	5
10.	La educación inclusiva no es adecuada en todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria).	4,25	4,75	4,75
11.	El aula ordinaria debe ser un espacio donde todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.	5	5	5
12.	El profesorado no debe asumir la responsabilidad de la inclusión del alumnado.	4,75	5	5
13.	Implementar prácticas inclusivas en el aula tiene un impacto positivo en todo el alumnado.	4,75	5	5
14.	El profesorado debe reflexionar sobre sus propias prácticas y creencias para realizar cambios que favorezcan la inclusión.	5	5	5
15.	La inclusión educativa impone una carga de trabajo que el profesorado no debe asumir.	4,5	5	5
16.	La única manera de incluir al alumnado con necesidades educativas especiales es mediante las adaptaciones curriculares individualizadas.	3	4,75	4,5

La evaluación realizada por las personas expertas evidenció que 15 de los 16 ítems de la ECPHEI presentaban una adecuada definición y representatividad del constructo objeto de medida. No obstante, el ítem 16 suscitó dudas en relación con su claridad y comprensión, por lo que se procedió a su eliminación. En conjunto, las puntuaciones medias obtenidas fueron de 4,31 en claridad (DT = 0,68), 4,87 en relevancia (DT = 0,26) y 4,86 en pertinencia (DT = 0,27).

Análisis de descriptivos y prueba de normalidad

Con el objetivo de examinar el comportamiento de los ítems, se realizaron análisis descriptivos y pruebas de normalidad. La Tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad de los 15 ítems que finalmente componen la ECPHEI. La administración del instrumento en formato online, configurado para impedir omisiones, garantizó la ausencia de datos perdidos en todos los ítems (0 %). En términos descriptivos, las desviaciones estándar oscilaron entre 0,84 y 1,35, mientras que los errores estándar se situaron en un rango de 0,03 a 0,04. Las medias de los ítems variaron entre 2,61 y 4,53, lo que indica diferencias en la tendencia central de las respuestas entre los distintos ítems. Los coeficientes de correlación ítem-total corregida superaron el umbral de 0,30 en todos los casos. Asimismo, el coeficiente alfa de Cronbach de la totalidad de escala ($\alpha = 0,89$) no mostró incrementos al eliminar ninguno de los ítems, lo que justificó su mantenimiento para los análisis factoriales posteriores. Por otra parte, los índices de asimetría se situaron entre -2,23 y 0,87, mientras que los valores de curtosis oscilaron entre -1,10 y 5,35. Esta desviación se corrobora mediante la prueba de Mardia (1970) de asimetría y curtosis multivariada. La asimetría multivariada no fue significativa (31,542; estadístico = 4342,29; gl = 680; $p = 1,00$), mientras que la curtosis sí mostró desviación significativa respecto a la normalidad

(334,065; estadístico = 50,31; $p < 0,001$), confirmando una distribución no normal de los datos.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad

	M	SD	SE	r ítem-total ^a	α-ítem	Curtosis	Asimetría
Ítem 1	4,22	0,96	0,03	0,54	0,88	1,41	-1,31
Ítem 2	3,95	1,06	0,03	0,61	0,88	0,48	-1,00
Ítem 3	4,23	1,01	0,03	0,69	0,87	1,49	-1,41
Ítem 4	3,97	1,09	0,03	0,59	0,88	-0,12	-0,88
Ítem 5	4,47	0,88	0,03	0,67	0,88	-4,15	-2,01
Ítem 6	3,58	1,28	0,04	0,55	0,88	-0,71	-0,60
Ítem 7	2,72	1,32	0,04	0,46	0,88	-1,08	-0,25
Ítem 8	2,61	1,35	0,04	0,38	0,89	-1,10	0,36
Ítem 9	3,89	1,15	0,04	0,48	0,88	-0,16	-0,85
Ítem 10	3,85	1,31	0,04	0,54	0,88	-0,47	-0,87
Ítem 11	4,53	0,84	0,02	0,48	0,88	5,35	-2,23
Ítem 12	3,72	1,25	0,04	0,59	0,88	-0,48	-0,73
Ítem 13	4,32	0,97	0,03	0,70	0,87	2,42	-1,64
Ítem 14	4,41	0,92	0,03	0,58	0,88	3,19	-1,81
Ítem 15	3,29	1,25	0,04	0,63	0,88	-0,87	-0,32

Nota. N=826; M=media; SD=desviación estándar; r ítem-total^a=correlación ítem total corregida; α-ítem=alfa de Cronbach si se suprime el elemento.

Análisis dimensional de la escala

Con el fin de evaluar la idoneidad de los datos para este tipo de análisis, se calcularon el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados obtenidos (KMO = 0,92; χ^2 de Bartlett = 5110,8; $p < 0,001$) indicaron una adecuación satisfactoria (López-Aguado & Guitierrez-Provecho, 2019), lo que permitió proceder con el análisis de la estructura factorial de la ECPHEI. El análisis factorial basado en las correlaciones de Pearson recomendó la interpretación de un solo factor. El modelo tenía buenos índices de ajuste (método ULS robusto): GFI=0,97; AGFI=0,97; CFI=0,96; NNFI=0,95; RMSEA=0,83; RMSR=0,072; WRMR=0,083. No obstante, como se explicó anteriormente, la distribución de los datos y el carácter ordinal de las variables conducía a la realización de un segundo análisis factorial; en este caso, basado en la matriz de correlaciones policóricas (método ULS robusto). El análisis siguió recomendando una sola dimensión que explica el 48,71 % de la varianza. Todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a 0,30, por lo que no se estudió la eliminación de ninguno. Los índices de ajuste del modelo fueron apropiados (KMO=0,92; Bartlett=7067,4; $p < 0,001$): GFI=0,97; AGFI=0,97; CFI=0,96; NNFI=0,95; RMSEA=0,095; RMSR=0,07; WRMR=0,08. Tal y como muestra la Tabla 3, los resultados muestran que el análisis basado en correlaciones de Pearson produjo cargas factoriales y comunalidades moderadas (M cargas = 0.60; M comunalidades = 0.37). En comparación, el análisis basado en correlaciones policóricas presentó valores sistemáticamente superiores (M cargas = 0.66; M comunalidades = 0.44).

Tabla 4.
Pesos factoriales y comunalidades de los ítems obtenidos mediante ULS con matrices de correlaciones de Pearson y policóricas

	ULS robusto con matriz de Pearson		ULS robusto con matriz de correlaciones policóricas	
	Peso Factorial	Comunalidad	Peso Factorial	Comunalidad
Ítem 1	0,59	0,35	0,62	0,39
Ítem 2	0,65	0,42	0,67	0,44
Ítem 3	0,75	0,57	0,80	0,64
Ítem 4	0,62	0,39	0,67	0,45
Ítem 5	0,74	0,55	0,84	0,70
Ítem 6	0,55	0,33	0,60	0,37
Ítem 7	0,44	0,19	0,51	0,26
Ítem 8	0,38	0,14	0,46	0,22
Ítem 9	0,51	0,26	0,55	0,30
Ítem 10	0,57	0,32	0,64	0,41
Ítem 11	0,53	0,28	0,64	0,41
Ítem 12	0,62	0,38	0,66	0,44
Ítem 13	0,76	0,59	0,83	0,69
Ítem 14	0,65	0,42	0,72	0,52
Ítem 15	0,65	0,42	0,69	0,48
Promedio	0,60	0,37	0,66	0,44

Fiabilidad y Validez Convergente

La fiabilidad de los puntajes y del constructo estuvo dentro de los rangos de aceptabilidad, ya que el alfa de Combrach ($\alpha=0,89$) y el coeficiente omega ($\omega=0,88$) fueron apropiados. Para evaluar la validez convergente, se analizaron las correlaciones de Pearson entre los ítems de la ECPHIE, la escala TAIS-SP (Fernández-Bustos et al., 2021) y la AIECNEE (Tarrega et al., 2013), que miden constructos relacionados. En primer lugar, en cuanto a la TAIS-SP, los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas de magnitud moderada a alta ($r = 0,37-0,80$; $p < 0,01$). En el caso de AIECNEE (Tarrega et al., 2013), se observaron correlaciones moderadas ($r = 0,32-0,50$; $p < 0,01$). En conjunto, estos resultados evidencian la asociación con constructos similares y avalan la validez convergente de la ECPHIE (véase Tabla 5).

Tabla 5.
Medidas de validez convergente.

	Escala TAIS-SP	Escala AIECNEE
Ítem 1	0,38**	0,42**
Ítem 2	0,47**	0,47**
Ítem 3	0,52**	0,55**
Ítem 4	0,45**	0,51**
Ítem 5	0,49**	0,51**
Ítem 6	0,49**	0,46**
Ítem 7	0,39**	0,43**
Ítem 8	0,43**	0,44**
Ítem 9	0,39**	0,38**
Ítem 10	0,41**	0,44**
Ítem 11	0,37**	0,38**
Ítem 12	0,47**	0,49**
Ítem 13	0,53**	0,56**
Ítem 14	0,46**	0,47**
Ítem 15	0,53**	0,54**
ECPHIE total	0,72**	0,76**

Nota. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Discusión

Las investigaciones sobre las creencias y actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva han aumentado significativamente en los últimos años (Ainscow et al., 2006; Cardona-Moltó et al., 2020; Collado-Sanchis et al., 2020; Tárraga et al., 2013). A pesar del marco normativo y de los avances en políticas educativas que promueven la inclusión, persisten imaginarios que dificultan su implementación efectiva, lo que perpetúa barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Pérez-Castejón & Vigo, 2022; Narayan, 2024). Estas concepciones se vinculan con factores culturales, organizativos y formativos que limitan la capacidad de los sistemas escolares para ofrecer entornos verdaderamente equitativos y accesibles (Echeita & Duk, 2008; UNESCO, 2020). A nivel internacional, se ha evidenciado que la percepción del profesorado sobre la diversidad influye directamente en la calidad de la educación inclusiva y en la adaptación de los contenidos curriculares y estrategias pedagógicas a las necesidades individuales del alumnado (Loreman et al., 2007; Rodríguez et al., 2022).

En el contexto español, diversos instrumentos han permitido evaluar estas creencias y actitudes, aunque presentan limitaciones relevantes, como su fragmentación por etapa educativa, su orientación mayoritaria hacia profesorado en formación inicial y su desactualización frente a cambios normativos y pedagógicos recientes. Por ello, resulta fundamental disponer de herramientas actualizadas que permitan analizar de manera sistemática las creencias del profesorado en distintos niveles educativos, identificar fortalezas y necesidades formativas, y orientar el diseño de estrategias que fomenten

prácticas docentes inclusivas. Esta necesidad justifica que el objetivo de este estudio haya sido diseñar y validar la ECPHEI, con el fin de contar con un instrumento riguroso que facilite la comprensión de las creencias docentes y su influencia en la práctica educativa, contribuyendo a la construcción de entornos escolares más inclusivos, equitativos y democráticos.

La validez de contenido de la escala se evaluó mediante el juicio de cuatro personas expertas en el ámbito de la educación inclusiva (Boateng et al., 2018; Maldonado-Suárez & Santoyo-Telles, 2024). Las valoraciones obtenidas mostraron puntuaciones medias elevadas en los criterios de claridad, relevancia y pertinencia, lo que evidencia una adecuada representatividad del constructo y una correcta adecuación semántica de los ítems. Estos resultados respaldan la idoneidad de los indicadores para evaluar las creencias del profesorado hacia la inclusión educativa. Asimismo, en el proceso de depuración del instrumento se procedió a la eliminación del ítem 16 tras la valoración de las personas expertas, quienes señalaron dudas en relación con su claridad y comprensión. Esta decisión contribuyó a mejorar la homogeneidad y consistencia interna de la escala, garantizando una mejor representación del constructo evaluado. El análisis de KMO proporcionó indicios de que la matriz de correlaciones era muy apropiada (Lloret-Segura et al., 2014). Los coeficientes de correlación ítem total corregida superaron 0,30, y el coeficiente alfa de Cronbach fue mayor a 0,80, sin que se observaran mejoras al eliminar ítems (Boateng et al., 2018). En este sentido, la escala final quedó compuesta por un total de 15 ítems con adecuadas propiedades psicométricas.

El análisis de la estructura interna de la ECPHEI, realizado mediante AFE, evidenció una solución unidimensional robusta. En concreto, tanto con correlaciones de Pearson como policóricas, el análisis convergió en la extracción de un único factor que explicó el 48,71 % de la varianza. Todos los ítems mostraron cargas factoriales superiores a 0,30, por lo que no fue necesaria su depuración. Asimismo, los índices de ajuste obtenidos mediante ULS robusto resultaron adecuados, respaldando la pertinencia del modelo propuesto. Cabe señalar que el uso de correlaciones policóricas produjo estimaciones factoriales más elevadas, lo que sugiere una representación más precisa de la estructura latente (Holgado-Tello et al., 2010). Adicionalmente, el modelo unifactorial mostró niveles satisfactorios de consistencia interna, evidenciados a través del alfa de Cronbach y el omega (Colorado et al., 2025). Para evaluar la validez convergente y discriminante, se analizaron las correlaciones entre la ECPHEI y otras medidas de constructos relacionados, incluyendo la escala TAIS-SP (Fernández-Bustos et al., 2021) y la escala AIECNEE (Tarrega et al., 2013). Los resultados evidenciaron correlaciones estadísticamente significativas, lo que respalda la validez convergente del instrumento. En conjunto, estos hallazgos respaldan la validez y fiabilidad de la ECPHEI desde una perspectiva psicométrica.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el instrumento se aplicó únicamente en el contexto español, lo que restringe la generalización de los resultados a otros países o contextos educativos. En segundo lugar, al tratarse de un autoinforme, las respuestas de las personas participantes pueden estar sujetas a sesgos como la deseabilidad social, así como a interpretaciones subjetivas de los ítems, lo que podría afectar la precisión con la que el instrumento refleja las creencias y percepciones reales del profesorado sobre la inclusión educativa. En tercer lugar, el estudio se centró únicamente en las etapas de educación primaria y secundaria, lo que limita la perspectiva sobre la aplicabilidad de la escala en otros niveles educativos. Como prospectiva, sería interesante ampliar su aplicación a etapas como educación infantil y docencia universitaria, con el fin de evaluar la validez y fiabilidad del instrumento en todos niveles del sistema educativo.

En conclusión, la ECPHEI se presenta como un instrumento válido y fiable para explorar y comprender las creencias del profesorado hacia la educación inclusiva. Su aplicación permite identificar factores que facilitan o dificultan la implementación de prácticas inclusivas, así como analizar su relación con constructos afines, como la percepción de barreras y recursos. Los hallazgos proporcionan información clave para fortalecer la formación docente, orientar estrategias educativas y mejorar los planes de estudio, contribuyendo a entornos escolares más equitativos, accesibles y respetuosos con la diversidad. De este modo, la escala constituye una herramienta útil para guiar intervenciones formativas y promover prácticas pedagógicas inclusivas, con el objetivo último de avanzar hacia una educación y una sociedad más justas y equitativas.

Rerereferencias

- Abellán, J, & Sáez-Gallego, NM (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Ainscow, M (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alcaraz, S, & Arnáiz, P (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Antonack, RF, & Larrive, B (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Arias, V, Arias, B, Verdugo, MA, Rubia, M, & Jenaro, C (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Boateng, GO, Neilands, TB, Frongillo, EA, Melgar-Quinonez, HR, & Young, SL (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Cardona-Molto, MC, Ticha, R, & Abery, BH (2020). The Spanish version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.809>
- Castillo, JR (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Collado-Sanchis, A, Tárraga-Mínguez, R, Lacruz-Pérez, I, & Sanz-Cervera, P (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educator* 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Colorado, JR, Romero, M, Salazar, M, Cabrera, G, & Castillo, VR (2025). Análisis comparativo de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y alfa ordinal en la validación de cuestionarios. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.836>
- Corral, K (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 189-420.
- Duk HC, & Echeita SG (2008). Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 2(1), 11-12.
- Duta-Toapanta, LP, Asimbaya-Chaquinga, JC, Cando-Musugando, M, Andrango-Analuiza, DP, & Castellano-Valverde, JJ (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 3(6), 95-110. <https://doi.org/10.53877/64mxab10>
- Echeita, G (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Ferrando, PJ y Lorenzo-Seva, U (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Fernández-Bustos, JG, Abellán, J, & Cuevas, R (2021): Spanish adaptation of the teachers' attitudes towards inclusive education scale. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885176>
- Forlin, C., Sharma, U. y Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Garzón, P, Calvo, MI, & Orgaz, MB (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/198>
- González-Rojas, Y, & Triana-Fierro, DA (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Holgado-Tello, FP, Chacón-Moscoso, S, Barbero-García, I, & Vila-Abad, E (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Qual Quant* 44, 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Lacruz-Pérez, I, Fernández-Andrés, MI, & Tárraga-Mínguez, R (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Análisis de las variables que influyen en su configuración. *Universidad-Verdad*, 1(80), 44-57. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 119757-119868. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales De Psicología Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguado, M, & Gutiérrez-Provecho, L (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Maldonado-Suárez, N, & Santoyo-Telles, F (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Mardia, KV (1970). Measures of multivariate skewnees and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Muntaner, JJ, Mut-Amengual, B, & Pinya-Medina, C (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Narayan, S (2024). Leading the Change: The Crucial Role of Class Teachers in Fostering Inclusive Education Perspectives. (2024). *International Journal of Futuristic Innovation in Arts, Humanities and Management*, 3(1), 505-508. <https://doi.org/10.59367/vkckk514>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Resolución 70/1 de la Asamblea General Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible A/RES/70/1 <https://bit.ly/ONU2015sep>
- Palomero-Fernández, P, Gajardo-Espinoza, K, & Santamaría-Cárdaba, N (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. *EDUCAR*, 61(1), 263-278. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218>
- Pérez-Castejón, D, & Vigo, MB (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (29), 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Rodríguez, RF, Orozco, II, & Lema, BM (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116. <https://www.revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Rosado-Castellano, F, Sánchez-Herrera, S, Pérez-Vera, L, & Fernández-Sánchez, MJ (2022). Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences* 12, 471. <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>
- 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>
- Sánchez, S, Jiménez, D, Sancho, P, & Moreno-Medina, I (2019). Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 89-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sandoval, M, & Waitoller, F (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. 0(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/23405104.10.02.01>
- Simón, C, & Echeita, G (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. 33-65. Wolters Kluwer España
- Tarraga, R, Grau, C, & Peirats, J (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa
- Vidal, MI (2025). La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado. *Siglo Cero*, 56(2), 31-47. <https://doi.org/10.14201/scero.32260>

Escala de creencias del Profesorado hacia la educación Inclusiva (ECPHEI)

1. La inclusión social debe empezar con la inclusión educativa.
2. Las escuelas inclusivas promueven una mayor igualdad de oportunidades y resultados académicos para todo el alumnado.
3. La diversidad contribuye a enriquecer la experiencia de aprendizaje de todo el alumnado.
4. La diversidad afecta negativamente al clima del aula.
5. Todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal administrativo y familias) deberían favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.
6. La inclusión de todo el alumnado debe recaer en especialistas y orientadores, no en el profesorado.
7. La inclusión educativa es positiva, pero no todo el alumnado debería acudir a las escuelas ordinarias.
8. Todo el alumnado debe ser incluido en el aula ordinaria con independencia de las necesidades educativas que presente.
9. El éxito del sistema educativo debe basarse en garantizar el máximo rendimiento académico de la mayoría del alumnado, no en adaptarse a las necesidades individuales.
10. La educación inclusiva no es adecuada en todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria).
11. El aula ordinaria debe ser un espacio donde todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.
12. El profesorado no debe asumir la responsabilidad de la inclusión del alumnado.
13. Implementar prácticas inclusivas en el aula tiene un impacto positivo en todo el alumnado.
14. El profesorado debe reflexionar sobre sus propias prácticas y creencias para realizar cambios que favorezcan la inclusión.
15. La inclusión educativa impone una carga de trabajo que el profesorado no debe asumir.