

Artículo

Actitudes de los Docentes Ante las Necesidades Educativas

Tania Pasarín-Lavín¹ , Laura Renuncio² y Montserrat Fernández-Álvarez³

1 Universidad de Oviedo, España

2 Universidad de Burgos, España

3 Colegio Dulce Nombre de Jesús, Oviedo - España

INFORMACIÓN

Recibido: Marzo 27, 2023

Aceptado: Mayo 15, 2023

Palabras clave:

Actitudes
Apoyo
Docentes
Necesidades Educativas

RESUMEN

Antecedentes: Las actitudes del profesorado ante las necesidades educativas especiales son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha demostrado que unas actitudes positivas favorecen el desarrollo integral del alumnado, así como su rendimiento académico. **Objetivo:** Analizar las actitudes ante las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del alumnado en una muestra de docentes españoles y las actitudes específicas ante determinadas necesidades educativas como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los trastornos del espectro autista (TEA), la discapacidad y las altas capacidades. **Método:** 205 docentes de diferentes etapas educativas cumplimentaron un cuestionario online. Se realizaron análisis descriptivos y se utilizaron pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y la correlación de Spearman). **Resultados:** Se puede confirmar que los docentes disponen de actitudes positivas hacia las NEAE, lo cual resulta de interés, ya que en la actualidad el sistema educativo persigue una educación inclusiva. **Conclusiones:** Los resultados dejan en evidencia la importancia de contar con recursos materiales, personales y pedagógicos, así como con una mejora en la formación docente en todas las etapas educativas.

Teachers' Attitudes Towards Educational Needs

ABSTRACT

Background: Teachers' attitudes towards special educational needs are key in the teaching-learning process. It has been shown that positive attitudes favor students' comprehensive development, as well as their academic performance. **Objective:** To analyze attitudes towards the Special Educational Needs for Support (SENS) of students in a sample of Spanish teachers, their relationship with educational engagement, and specific attitudes towards particular educational needs, such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autistic Spectrum Disorder (ASD), Disability, and High Intellectual Abilities. **Method:** 205 teachers from different educational stages completed an online questionnaire. Descriptive analyses were performed, and non-parametric tests (Mann-Whitney U-test and Spearman correlation) were used. **Results:** It is confirmed that teachers have positive attitudes towards SENS, which is of interest, as the educational system currently pursues inclusive education. **Conclusions:** The results show the importance of material, personal, and pedagogical resources, as well as an improvement in teacher training at all educational stages.

Keywords:

Attitudes
Support
Teachers
Educational Needs

Introducción

El sistema educativo a lo largo de la historia ha sufrido diversas modificaciones como reflejo de los cambios que han ido aconteciendo en la sociedad. En la actualidad, la inclusión es uno de los conceptos más presentes en la sociedad y a nivel educativo está siendo uno de los ámbitos más abordados a nivel mundial, viéndose reflejado en las políticas educativas llevadas a cabo (Martínez-Usarralde, 2021).

Los términos inclusión educativa o educación inclusiva se entienden como modelos que tratan de dar una atención lo más personal posible, y que sostienen que cada estudiante es único y requiere una individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los mejores resultados (Casanova, 2020). Su objetivo no es únicamente facilitar el acceso a la educación a todo el alumnado, sino favorecer que todos ellos tengan los mismos derechos e igualdad de oportunidades.

Por ello, es importante que el sistema garantice una correcta respuesta a la diversidad, lo que se denomina genéricamente como atención a la diversidad, esto se traduce en ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica necesaria, ajustando la intervención educativa a su individualidad, de tal modo que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se consiga una adaptación continua a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Gutiérrez et al., 2021).

Se puede observar como el progreso de la atención a la diversidad se ha ido produciendo de manera paralela a los cambios sociales, políticos y culturales. Si bien, el objetivo principal que se ha perseguido en estos últimos años es tratar de identificar y responder a las necesidades individuales de todos los estudiantes.

Tratar de crear una escuela inclusiva consiste, como ya se ha mencionado, en dar una buena respuesta a las diferentes necesidades de todo el alumnado. De entre los posibles factores que pueden potenciar o limitar esta atención, las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión son determinantes (Cano y Gómez, 2020; Van Steen y Wilson, 2020)

Actitudes del Profesorado Ante las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

En España, de manera general y siguiendo 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, 2020) las necesidades educativas se recogen en el término necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) encontrando aquí una gran heterogeneidad: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades, incorporación tardía o condiciones personales o de historia escolar.

Las actitudes del profesorado ante este tipo de necesidades van a depender de diferentes variables como la etapa educativa en la que impartan docencia, la formación inicial, los años de experiencia o el tipo de necesidad educativa que se plantee.

En cuanto a la etapa educativa se observan diferencias entre los docentes de etapas inferiores como Infantil y Primaria frente a Secundaria, siendo la actitud de los primeros más positiva (Collado-Sanchis et al., 2020; Stemberger y Kiswarday, 2018).

Esto puede deberse, por un lado, a una mayor disposición de recursos y materiales como una consecuencia de la mayor financiación por parte de las políticas educativas (Bravo-Cóppola, 2013); y, por otro lado, a la formación inicial específica en materia de Atención a la diversidad de los maestros de Educación infantil y primaria, a diferencia de los de Educación Secundaria (López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015).

VARIABLES como el género, la edad, los años de experiencia docente y la experiencia previa con alumnado con necesidades han sido ampliamente estudiadas con resultados muy variados y en ocasiones contradictorios.

En cuanto a la variable género, González-Gil et al. (2017) muestran que los hombres tenían mejores valoraciones en cuanto a sus actitudes hacia la atención a la diversidad. Otros estudios como el de Chiner (2011), encontraron que las mujeres tienen actitudes más positivas, pudiendo deberse a la mayor participación laboral de mujeres en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En este mismo orden de ideas y en relación con la edad, que guarda relación generalmente con los años de experiencia docente, se confirma que el grado de formación sobre las NEAE, es más alto en los profesionales de más de 45 años, y, en consecuencia, en aquellos con más años de experiencia docente (Llorens-Ferrer, 2012). En contraste, Alghazo y Naggar- Gaad (2004), mostraron que el profesorado con hasta 5 años de experiencia tenían actitudes más positivas hacia la inclusión que aquellos que tienen más de 6 años de experiencia. Esto puede deberse a que los docentes de mayor edad consideran que la atención del alumnado con NEAE es responsabilidad de los especialistas (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

La tipología de NEAE es otra variable que afecta a las actitudes del profesorado. En este estudio se hace referencia a cuatro grupos: trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante TDAH), altas capacidades, discapacidad (entendida como discapacidad física, sensorial y cognitiva) y trastorno del espectro del autismo (en adelante TEA). Estos han sido seleccionados por ser las tipologías más prevalentes del sistema educativo actual español (Antolín et al., 2022; Azorín, 2018; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Dentro del contexto educativo, el docente es un agente clave, por lo tanto, no es posible avanzar hacia un modelo inclusivo si no se modifican estas actitudes hacia unas más favorables (Moberg et al., 2020). Si nos referimos a las actitudes en función del tipo de necesidad educativa, la investigación previa que se encuentra es escasa.

Por lo que respecta a la discapacidad, por lo general, el profesorado de Educación Secundaria presenta actitudes menos favorables que los maestros de Educación Infantil y Primaria (Doménech et al., 2003, Álvarez y Buenestado, 2016). Todo ello puede ser debido a lo mencionado anteriormente, menor inversión en recursos y falta de formación específica (Sisto et al., 2021; Solís et al., 2019).

En cuanto al TEA, Zambrano y Orellana (2018) plantean que aquellos docentes que han tenido experiencias con alumnos con TEA tienen actitudes más positivas, ya que aumenta la percepción docente sobre el éxito de sus metodologías, el apoyo con recursos especializados y la formación.

En lo referente a las actitudes de los docentes hacia el TDAH, en un estudio realizado en España (Cueli et al., 2022) para comparar las actitudes de 417 estudiantes universitarios del ámbito educativo y psicológico y 170 maestros en activo, se observó

que los estudiantes universitarios mostraban mejores actitudes en términos de sentimientos hacia la enseñanza, mientras que los maestros mejores actitudes en relación con el conocimiento y la formación. Es importante valorar que en ambos grupos las actitudes fueron positiva.

En lo referente a las actitudes de los docentes hacia las altas capacidades, por lo general son positivas (Mónico et al., 2018). En estudios realizados recientemente (Pasarín-Lavín et al., 2021), con una muestra de 158 docentes en activo y 88 estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha encontrado que en la actualidad siguen estando presente diversos mitos y que las actitudes positivas hacia las altas capacidades son fundamentales debido a la particularidad del alumnado.

Las actitudes positivas del docente influyen directamente en la creación de un clima emocional positivo y por consiguiente en el desarrollo cognitivo, social, físico, emocional y personal del alumnado (Juárez-Díaz y Tananta-Vásquez, 2022). Y no solo eso, sino que estas actitudes pueden afectar al rendimiento académico del alumnado (Blotnicky-Gallan et al., 2015).

El Presente Estudio

El objetivo principal de este trabajo es analizar las actitudes de una muestra de docentes españoles hacia las NEAE, así como el efecto de diferentes variables sobre estas actitudes.

Se plantean los siguientes objetivos específicos: Primero, examinar la relación entre las actitudes generales del profesorado y las variables género, edad, etapa en la que imparten docencia, experiencia previa con alumnado con NEAE, y formación previa en NEAE y atención a la diversidad; y segundo, analizar las actitudes del profesorado ante las NEAE en general, así como las actitudes diferenciales ante necesidades específicas como la discapacidad, el TEA, el TDAH y las altas capacidades.

En función de los objetivos propuestos y la revisión teórica realizada se plantean las siguientes hipótesis:

En primer lugar, se espera la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los docentes en función del género, siendo estas probablemente más positivas en mujeres que en hombres. Si bien es verdad que los estudios muestran resultados contradictorios, en el presente estudio, se podrían encontrar dichos resultados debido a la predominancia de mujeres en la muestra (Chiner, 2011).

Por otro lado, también se plantea que existan diferencias estadísticamente significativas respecto a la experiencia de los docentes, siendo más positivas en aquellos con mayor experiencia (Alghazo y Naggar-Gaad, 2004; Llorens-Ferrer, 2012).

De igual modo, tomando como referencia la investigación de Collado et al. (2020), se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes generales de los profesores en función de la etapa, se espera que los maestros de Educación Primaria e Infantil presentan mejores actitudes que los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato.

Otra hipótesis que se propone es la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las actitudes generales de los docentes respecto a haber atendido con anterioridad a alumnos con NEAE, siendo más positivas las de aquellos docentes que han tenido contacto con estos alumnos (Avramidis y Norwich, 2002). También se plantea junto con esta variable, la hipótesis

de que existan diferencias significativas en las actitudes hacia las NEAE en función de si los docentes han recibido algún tipo de formación previa, esperando que los maestros de Educación Infantil y Primaria muestren mejores actitudes (López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015; Solís et al., 2019).

Por otro lado, y en base a los estudios comentados, se espera que existan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las actitudes ante el TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades. Esto es debido, tal y como decían Antolín et al. (2022), a que en el caso del TDAH es uno de los trastornos con mayor frecuencia diagnóstica, y por lo tanto existe mayor visibilidad en las aulas, que posiblemente las altas capacidades, las cuales llevan en auge menos tiempo y siguen existiendo ciertos estereotipos.

Método

Participantes

La muestra está formada por 205 docentes españoles divididos en dos grupos en función de la edad: menores o igual a 39 años y mayores de 39 años (rango de edad entre 23 y 65 años; $M = 39,06$; $DT = 10,69$). Del total del grupo, 165 eran mujeres (80,5%) y 40 varones (19,5%).

Se recogen variables sociodemográficas (tabla 1) como la etapa en la que impartían docencia, si en alguna ocasión habían atendido a alumnado con NEAE, y si habían recibido formación previa, ambas opciones utilizando una respuesta dicotómica (sí/no).

Tabla 1
Descripción de la Muestra.

Variables	Docentes (N = 205)
Género	
Mujeres	165 (80,5%)
Varones	40 (19,5%)
Edad	
< o = a 39	113 (55,12%)
> 39	92 (44,88%)
Etapas en las que imparte docencia	
Educación Infantil	44 (21,5%)
Educación Primaria	92 (44,9%)
Educación Secundaria	44 (21,5%)
Bachillerato	14 (6,8%)
Formación Profesional de Grado Básico	1 (0,5%)
Formación Profesional de Grado Medio	4 (2%)
Formación Profesional de Grado Superior	6 (2,9%)
Atención a alumnos con NEAE en el aula	
Sí	197 (96,1%)
No	8 (3,9%)
Atiende a alumnos con NEAE este curso	
Sí	170 (82,9%)
No	35 (17,1%)
Formación previa sobre NEAE	
Sí	155 (75,6%)
No	50 (24,4%)

Nota: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Instrumentos

Para la realización del presente estudio se han utilizado dos instrumentos (**Anexo I**):

En primer lugar, se utilizó el Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R) de **González Gil et al. (2017)** que evalúa la formación inicial del profesorado. Este cuestionario está compuesto por 16 ítems y se divide en cuatro dimensiones: (1) concepción de la diversidad, (2) metodología, (3) apoyos y (4) participación de la comunidad. Los 16 ítems recogen afirmaciones a las que se ha de contestar en base a una escala Likert de 1 a 4, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 4 significa totalmente de acuerdo. Se tomó la decisión de utilizar las tres primeras dimensiones, ya que la última no resultó de interés para este estudio. En las subdimensiones concepción de la diversidad y apoyos la puntuación mínima es 4 y la máxima 16 y en cuanto a la metodología la puntuación mínima es 6 y la máxima 20.

En el presente estudio se ha calculado la consistencia interna de cada una de las subescalas que componen el cuestionario, presentando un Alpha de Cronbach en los tres factores respectivamente de .75, .92 y .63. La consistencia interna de las dos primeras variables supera el valor crítico. Sin embargo, metodología no alcanza el umbral de .70, pero se aproxima a él, esto puede deberse a que únicamente está conformado por cuatro ítems, lo que podría justificar el .01 de diferencia, ya que el coeficiente Alpha de Cronbach correlaciona alto con la longitud o número de ítems (**Cervantes, 2005**).

Por otro lado, se introdujo una adaptación del cuestionario Wuppertal que analiza las actitudes y estrategias del profesorado, adaptación realizada por **Mónico et al. (2020)**. Esta adaptación cuenta con 10 conjuntos conformados de manera diferente (respuesta abierta, escala tipo Likert, y respuesta dicotómica), pero para este trabajo se seleccionó únicamente el conjunto 3, referente a las actitudes hacia el TDAH, altas capacidades, discapacidad y TEA.

En el conjunto de ítems 3, los participantes debían indicar su acuerdo o desacuerdo, mediante una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, con una serie de enunciados en cuanto los recursos personales y del centro con los que cuentan para hacer frente a diferentes casos de NEAE, en concreto: TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades, siendo estas las NEAE, objeto de la presente investigación. Cabe destacar que el mínimo que se puede alcanzar en la escala es de 5 y el máximo de 20, para cada una de las diferentes NEAE. En lo que respecta a la consistencia interna del conjunto 3, es de .90, lo que nos muestra una consistencia interna elevada.

Procedimiento

El cuestionario fue difundido mediante la técnica de bola de nieve durante un mes, mediante un cuestionario online de carácter anónimo, voluntario, y previa aceptación del consentimiento informado, según los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (**World Medical Association, 2008**).

El instrumento de evaluación online (**Anexo 1**) cuenta con tres partes: (1) variables sociodemográficas; (2) actitudes y

percepciones de los docentes mediante el cuestionario CEFI-R; (3) conocimiento y actitudes hacia las NEAE con el cuestionario Wuppertal. Se codificaron los datos y se empleó el programa estadísticos SPSS 27.0 para el análisis de estos, lo que permitió obtener unos resultados y una discusión del estudio.

Análisis de Datos

Para analizar la fiabilidad de los instrumentos empleados se realizó un análisis de la consistencia interna de las diferentes pruebas, para ello se utilizó el alfa de Cronbach.

Para comenzar con el análisis se comprobó si se cumplía la hipótesis de normalidad con la prueba Kolmogórov-Smirnov, ya que el tamaño muestral era de 205. Se encontró que los resultados no seguían una distribución normal, por consiguiente, para el análisis de los datos se emplearon pruebas no paramétricas.

Posteriormente, se comenzó con el estudio de las hipótesis planteadas. Para ello se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, utilizando como variables independientes: género, edad, etapas en las que imparten docencia los docentes, formación previa, y experiencia previa con alumnos NEAE, y como variable dependiente las actitudes generales evaluadas con el cuestionario CEFI-R y las actitudes diferenciales ante las diferentes NEAE mediante el cuestionario Wuppertal. Teniendo como referencia la significatividad $p < .05$.

Se calculó además una estimación del tamaño del efecto, mediante la d de **Cohen (1988)**, que establece cuatro niveles, una $d < 0,20$ indica un tamaño del efecto mínimo, una d de entre 0,20 y 0,50 indica un tamaño del efecto pequeño, una d de entre 0,50 y 0,80 indica un tamaño del efecto medio; y una $d > 0,80$ un tamaño del efecto grande.

Resultados

Como se aprecia en la **Tabla 2**, los estudiantes presentaron un nivel moderado-alto de perfeccionismo autororientado, así como valores medios en perfeccionismo orientado hacia los demás y socialmente prescrito, si bien la tendencia en esta última dimensión es hacia puntajes bajos con respecto al rango posible. En relación con el aprendizaje autorregulado y sus dimensiones, los participantes mostraron puntuaciones que tienden a concentrarse en niveles altos o moderados altos considerando el rango potencial.

En cuanto a las actitudes generales de los docentes ante las NEAE se han obtenido los siguientes resultados diferenciales. En la primera dimensión, concepción de la diversidad se observa una media baja ($M = 7,51$; $DT = 2,92$), situándose únicamente 3 puntos por encima del mínimo de la escala. Sin embargo, las otras dos dimensiones, metodología y apoyos presentan medias altas, situadas entre los cinco puntos más altos de la escala. Ello quiere decir que los participantes tienen una actitud buena hacia la metodología de trabajo ($M = 15,13$; $DT = 3,48$) y a los apoyos que se les ofrecen ($M = 11,98$; $DT = 2,63$), pero en conjunto la concepción acerca de la diversidad no es tan favorable.

En cuanto a actitudes diferenciales de los participantes ante las diferentes NEAE (TDAH, TEA, Discapacidad y altas capacidades), se han obtenido los siguientes resultados (**Tabla 2**).

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas del Grupo en las Actitudes Diferenciales Ante las NEAE.

	<i>M</i>	<i>DT</i>
TDAH	14,31	3,11
TEA	12,75	3,40
Discapacidad	13,57	3,19
Altas capacidades	15,01	3,20

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Media (*M*), Desviación Típica (*DT*).

No se observan aparentemente diferencias relevantes entre unas dimensiones y otras. Las actitudes más positivas se observan ante las altas capacidades seguida de la media del TDAH, ambas se encuentran a cinco puntos del máximo de la escala. Por otro lado, y por debajo de los máximos de la escala se encuentran discapacidad y TEA, esto quiere decir que los participantes del presente estudio tienen actitudes menos positivas.

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y Variables del Profesorado

A continuación, se describen los resultados descriptivos encontrados en lo referente a las actitudes generales y específicas ante las diferentes necesidades (TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades) en función de determinadas variables: género, edad, etapas en las que imparten docencia, experiencia y formación previa con NEAE.

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y el Género

Respecto a la variable género (Tabla 3) las mujeres presentan medias más altas que los hombres en metodología y apoyos. Si bien, es verdad que la media de los hombres en la subdimensión concepción de la diversidad supera a la de mujeres. En cuanto, a las actitudes diferenciales las mujeres obtienen medias superiores a las de los hombres en TDAH, TEA y discapacidad, aunque la diferencia por lo general no es de más un punto. Sin embargo, en lo que respecta a las altas capacidades la media de los hombres supera la de las mujeres.

Del mismo modo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre la variable género y la percepción que tienen sobre los apoyos que reciben en el centro, se obtuvo un tamaño del efecto de 0.5, esto indica un efecto medio.

También existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes específicas hacia el TDAH y el TEA. Se calculó el tamaño del efecto para ambas variables, en el caso del TDAH resultó pequeño ($d = 0.392$), y el del TEA sin embargo fue medio ($d = 0.666$).

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y la Edad

En lo relativo a las actitudes generales y específicas de los docentes en función de la variable edad (Tabla 4) se observa que los participantes menores o igual a 39 años obtienen medias más altas en todas las subdimensiones analizadas, salvo en concepción de la diversidad, en la cual, los mayores de 39 obtienen una media mínimamente mayor que los menores o igual de 39.

Lo mismo ocurre en la percepción que tienen sobre los apoyos que reciben en el aula para atender las NEAE. La prueba realizada del efecto muestra que el tamaño del efecto es medio.

En cuanto, a las actitudes diferenciales sobre las cuatro NEAE objeto del estudio se observan diferencias estadísticamente significativas en el TDAH, TEA y altas capacidades, solo se conserva la hipótesis nula en la discapacidad. Para estas variables también se ha calculado el tamaño del efecto, resultando ser pequeño para las tres variables que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3

Análisis de los Resultados Obtenidos en el Cuestionario CEFI-R y Wuppertal en Función de la Variable Género.

	Género	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	Hombre (<i>N</i> = 40)	8,07	3,43	,307	0,50
	Mujer (<i>N</i> = 165)	7,37	2,78		
Metodología	Hombre	14,97	3,75	,848	0,333
	Mujer	15,17	3,43		
Apoyos	Hombre	11,17	2,73	,046	0,50
	Mujer	12,18	2,57		
TDAH	Hombre	13,17	3,91	,037	0,392
	Mujer	14,58	2,84		
TEA	Hombre	11,62	3,49	,032	0,666
	Mujer	13,02	3,33		
Discapacidad	Hombre	13,22	3,42	,612	0
	Mujer	13,65	3,14		
Altas capacidades	Hombre	15,05	3,22	,963	0
	Mujer	15,00	3,21		

Nota: $d = d$ de Cohen * $p < .05$

Tabla 4

Análisis de los Resultados Obtenidos en el Cuestionario CEFI-R y Wuppertal en Función de la Variable Edad.

	Edad	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	< o = 39 (<i>N</i> = 113)	7,17	2,71	,105	0
	>39 (<i>N</i> = 92)	7,92	3,12		
Metodología	< o = 39	15,20	3,36	,804	0
	>39	15,04	3,65		
Apoyos	< o = 39	12,58	2,47	<,001	0,50
	>39	11,25	2,65		
TDAH	< o = 39	14,95	2,89	<,001	0,392
	>39	13,52	3,21		
TEA	< o = 39	13,33	3,29	,010	0,333
	>39	12,04	3,41		
Discapacidad	< o = 39	13,72	3,27	,362	0
	>39	13,39	3,11		
Altas capacidades	< o = 39	15,55	2,96	,010	0,392
	>39	14,36	3,38		

Nota: $d = d$ de Cohen * $p < .05$

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y la Etapa Educativa en la que Imparten Docencia

En cuanto a la variable etapa educativa en la que imparten docencia y su posible relación con las actitudes del profesorado, las etapas se han dividido en dos grandes grupos: etapas de Educación Básica (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) y Educación Superior (Bachillerato y Formación Profesional), los resultados son los siguientes (Tabla 5).

Se observa que los participantes que imparten docencia en Educación Básica tienen medias más altas en cinco de las seis subdimensiones: apoyos, metodología, TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades, si bien las medias no se distancian demasiado. Si bien es verdad, que llama la atención la media obtenida en la dimensión TEA, ya que las medias entre los grupos se separan hasta dos puntos. Por otro lado, se encuentra que los docentes que imparten docencia en Educación Secundaria tienen una media algo más elevada en la dimensión concepción de la diversidad.

Tal y como se puede contemplar existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes generales de los docentes en lo que se refiere a la metodología que se requiere para atender de forma correcta a las NEAE. Se realizó la prueba correspondiente del efecto y se obtuvo un tamaño de este pequeño.

En cuanto, a las actitudes referentes a las cuatro NEAE objeto de estudio del presente trabajo se observan diferencias estadísticamente significativas en el TDAH y el TEA. En cuanto al tamaño del efecto de la variable TDAH resultó pequeño, pero sin embargo el del TEA fue mediano, esto puede indicar que existen diferencias entre los docentes de Educación Básica y Educación Superior.

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y Haber Tenido Alumnado con NEAE en Alguna Ocasión

En cuanto a las diferencias en actitudes en relación con la variable haber atendido alumnos con NEAE en alguna ocasión (Tabla 6) no se observan diferencias relevantes entre unas dimensiones y otras, si bien es verdad que la muestra obtenida no es muy representativa, ya que solo 8 participantes no han atendido a alumnado NEAE. Aunque es preciso analizar que en la subdimensión metodología las medias distan casi dos puntos en los participantes que si tienen experiencia previa, al igual que ocurre con la subdimensión TDAH.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre la variable experiencia previa con alumnado NEAE y las seis subdimensiones analizadas de los cuestionarios CEFI-R y Wuppertal.

Relación Entre las Actitudes Hacia las NEAE y Haber Recibido Formación Previamente a la Experiencia con Alumnado NEAE

Finalmente, en cuanto a la relación entre las actitudes hacia las NEAE y haber recibido formación previamente a la experiencia con alumnado con NEAE (Tabla 7), no se observan aparentemente diferencias relevantes entre unas subdimensiones y otras. Si bien es cierto, que las medias son ligeramente superiores en todas las

subdimensiones medidas cuando admiten haber recibido formación previa relacionada con las NEAE y la atención a la diversidad.

Por otro lado, sí se observan diferencias estadísticamente significativas en las actitudes específicas hacia el TDAH, el TEA y las altas capacidades en función de si han recibido formación previamente a la atención de este alumnado. Se realizó el cálculo del tamaño del efecto de las diferencias y se obtuvo un tamaño pequeño en la variable TDAH, mínimo en altas capacidades y medio en el TEA, esto puede ser un indicador de que recibir formación previa genera actitudes más positivas.

Tabla 5
Análisis de los Resultados Obtenidos en el Cuestionario CEFI-R y Wuppertal en Función de la Variable Etapa Educativa.

	Etapas en las que imparten docencia	M	DT	p	d
<i>Concepción de la diversidad</i>	Educación Básica (N = 136)	7,27	2,73	,180	0
	Educación Superior (N = 69)	7,98	3,23		
<i>Metodología</i>	Educación Básica	15,41	3,27	<,001	0,333
	Educación Superior	14,57	3,84		
<i>Apoyos</i>	Educación Básica	12,48	2,55	,176	0,5
	Educación Superior	11,01	2,53		
<i>TDAH</i>	Educación Básica	14,96	2,69	<,001	0,392
	Educación Superior	13,03	3,50		
<i>TEA</i>	Educación Básica	13,30	3,26	,002	0,666
	Educación Superior	11,67	3,43		
<i>Discapacidad</i>	Educación Básica	13,76	2,90	,368	0
	Educación Superior	13,19	3,70		
<i>Altas capacidades</i>	Educación Básica	15,29	2,70	,304	0,392
	Educación Superior	14,46	3,99		

Nota: d = d de Cohen * p < ,05

Tabla 6
Análisis de los Resultados Obtenidos en el Cuestionario CEFI-R y Wuppertal en Función de la Variable Haber Tenido Experiencia Previa con Alumnado NEAE.

	Experiencia previa	M	DT	p	d
<i>Concepción de la diversidad</i>	Sí (n=197)	7,46	2,92	,237	0,5
	No (n=8)	8,62	2,82		
<i>Metodología</i>	Sí	15,20	3,49	,609	0,784
	No	13,37	2,82		
<i>Apoyos</i>	Sí	11,96	2,65	,146	0,5
	No	12,50	2,20		
<i>TDAH</i>	Sí	14,37	3,05	,334	0,565
	No	12,87	4,45		
<i>TEA</i>	Sí	12,79	3,37	,410	0,282
	No	11,62	4,10		
<i>Discapacidad</i>	Sí	13,55	3,18	,932	0,333
	No	14,00	3,66		
<i>Altas capacidades</i>	Sí	15,00	3,12	,350	0
	No	15,25	5,06		

Nota: d = d de Cohen * p < ,05

Tabla 7
Análisis de los Resultados Obtenidos en el Cuestionario CEFI-R y Wuppertal en Función de la Variable Haber Recibido Formación Previamente a la Experiencia con Alumnado NEAE.

	Formación previa	M	DT	p	d
Concepción de la diversidad	Sí (N = 150)	7,35	2,95	,147	0
	No (N = 55)	7,94	2,81		
Metodología	Sí	15,24	3,52	,562	0,333
	No	14,83	3,41		
Apoyos	Sí	12,05	2,69	,414	0,444
	No	11,80	2,47		
TDAH	Sí	14,59	3,11	,024	0,333
	No	13,54	3,00		
TEA	Sí	13,04	3,42	,036	0,666
	No	11,96	3,24		
Discapacidad	Sí	13,74	3,21	,195	0
	No	13,09	3,11		
Altas capacidades	Sí	14,78	3,09	,043	0
	No	14,29	3,40		

Nota: d = d de Cohen * p < .05

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes de una muestra de docentes españoles hacia las NEAE. A tal efecto, se ha podido analizar dichas actitudes de los docentes de manera general y diferencial ante el TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades, junto con la obtención del efecto que diferentes variables tienen sobre estas actitudes: género, edad, etapa en la que imparten docencia, experiencia previa con alumnos con NEAE y formación previa en materias relacionadas con la atención a la diversidad.

En relación con las actitudes generales del profesorado ante las NEAE o la diversidad, los resultados indicaron que los participantes en el estudio presentan actitudes positivas, lo que concuerda con estudios previos como el de Moberg et al. (2020) sobre todo hacia la metodología empleada en el aula y su adaptación en función de las características individuales de los alumnos. Igualmente, se observaron actitudes positivas en lo referente a los apoyos que los docentes reciben.

Sin embargo, resulta sorprendente que, teniendo en cuenta la concepción de diversidad, la subdimensión considerada más general, obtuvo resultados más bajos. Esto puede estar motivado porque, aunque los docentes tengan buenos resultados en las anteriores subdimensiones, a la hora de realizar una correcta atención consideran que les supone mayor implicación, así como tiempo y esfuerzo.

Cuando se analizó en el grupo completo de docentes las actitudes ante las diferentes NEAE (TDAH, TEA, discapacidad y altas capacidades), los resultados mostraron como las mejores actitudes fueron hacia las altas capacidades, este resultado pudo estar motivado por la concienciación que está adquiriendo en la actualidad como defiende Azorín (2018). Por otro lado, los resultados relacionados con el TDAH no concuerdan con lo esperado, ya que al considerarse la necesidad más conocida se esperaba tener los mejores resultados, tal y como se observa

en estudios como el de Antolín et al. (2022), quien considera el TDAH en los últimos años ha adquirido una gran visibilidad.

Teniendo en cuenta las diferentes variables del profesorado, la hipótesis de la que se partía era que, si bien los trabajos realizados hasta la fecha muestran resultados contradictorios, ciertas variables como el género, la edad, las etapas en las que se imparte docencia, la experiencia previa con alumnos NEAE, y la formación previa pueden ser factores que influyen en una tendencia de actitudes más positivas en cuanto a la concepción sobre la diversidad en general, y específicamente en las cuatro NEAE evaluadas en el estudio.

En primer lugar, en cuanto a los resultados obtenidos de la variable género se cumple la hipótesis que defiende que las mujeres presentan, en general, actitudes más positivas que los hombres. Es importante remarcar que tan solo un 19,5% de los encuestados eran hombres por lo que los resultados coinciden con estudios anteriores como el de Chiner (2011) y Bravo-Cóppola (2013), quienes consideraban que las diferencias pueden deberse al predominio de mujeres en la muestra.

En lo referente a la variable edad, los resultados mostraron diferencias mínimas entre el grupo de menores o igual de 39 y mayores de 39, aunque las medias más altas se obtuvieron en los docentes de menor edad, no cumpliendo así con la hipótesis planteada. Estos resultados no coinciden con estudios previos como el de Llorens-Ferrer (2012), quienes consideraban que las actitudes más positivas se encuentran en el colectivo de docentes de mayor edad, pero van en la línea con los obtenidos por Alghazo y Naggar-Gaad (2004). Esto puede deberse a que en la actualidad la formación que se está dando a los futuros maestros es más completa y de mayor calidad, tal y como se observa en un estudio realizado por Vaillant y Marcelo (2021).

Por otro lado, en lo referente a la etapa educativa en la que imparten docencia, los resultados indicaron lo esperado y es que los maestros de Educación Infantil y Primaria presentan actitudes más positivas que los profesores de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Básico, Medio y Superior, lo que concuerda con estudios anteriores como el de Collado et al. (2020) y el de López-Torrijo y Mengual-Andrés (2015).

En relación con esta variable, también se realizó un análisis sobre la relación de actitudes positivas hacia las NEAE y haber tenido experiencia con alumnado NEAE previamente. Los resultados apuntaron que las diferencias eran mínimas entre un grupo y otro y no coinciden con estudios anteriores como el de Chiner (2011) y Pasarín-Lavín et al. (2021), ya que estos estudios permiten concluir que la experiencia previa si es un indicador de actitudes positivas. Pese a esto, es de interés remarcar que en la subdimensión metodología del presente estudio si se obtuvieron mejores resultados en aquellos docentes que habían tenido experiencia previamente. Esto coincide con estudios anteriores como el de Avramidis y Norwich (2002), quienes afirman que aquellos docentes con experiencia previa con este alumnado tienen actitudes positivas ya que se familiarizan con el modo de adaptar las actividades, contenidos y objetivos.

En este mismo orden de ideas los resultados relacionados con la formación previa en materia de AD cumplen con la hipótesis planteada y además resulta de interés relacionarlo con la variable etapa en la que imparten docencia. Estudios como el de Bravo-Cóppola (2013) y Stemberger y Kiswarday (2018), consideran que la formación es mejor en los maestros de Educación Infantil y

Primaria, y por consiguiente sus actitudes, ya que reciben más recursos y materiales por parte del Gobierno y además en la formación inicial reciben contenidos específicos, a diferencia de los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato.

En cuanto al objetivo planteado y los resultados obtenidos de la variable experiencia previa con alumnado NEAE, no se cumple la hipótesis planteada, esto puede ser debido a la diferencia muestral, ya que solo 8 de los participantes no habían atendido nunca a alumnado NEAE, y por lo tanto había una distancia muy grande de entre los que sí tenían experiencia.

Se puede pensar por tanto que los participantes del presente estudio disponen de actitudes positivas hacia las NEAE, lo cual resulta de interés, ya que en la actualidad el sistema educativo persigue una educación inclusiva, donde se potencie el desarrollo integral del alumnado en igualdad de oportunidades.

Pese a que el tamaño de la muestra no es generalizable, este estudio deja evidencia clara en torno a las actitudes de los docentes ante la diversidad. Como ya se ha comentado anteriormente, estas actitudes en ocasiones se ven influidas por variables personales del profesorado como edad, género o etapa educativa en la que se imparte, pero si algo influye en mayor medida es la formación previa que estos reciban. Si bien todos muestran actitudes positivas hacia las necesidades educativas, se observa como los docentes de etapas iniciales, como infantil y primaria, presentan unas actitudes mejores. Esto nos permite ver la carencia de formación que puede existir en etapas superiores donde las asignaturas en materia de diversidad e inclusión son más escuetas o inapreciables.

Un docente con unas actitudes positivas que hagan que esté realmente comprometido hará que la implicación, el interés y la intención de mejora en su desarrollo profesional sea alto y por consiguiente que el alumnado tenga mayor confianza en el docente y su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se verá reflejado en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

En resumen, la inversión en formación del colectivo de profesionales educativos debería ser el eje fundamental para promover una enseñanza de calidad, inclusiva y adaptada al siglo XXI, donde la heterogeneidad es intrínseca.

Cabe señalar que el presente estudio ha contado con una serie de limitaciones, como es el tamaño de la muestra, ya que no es representativo para el territorio español. Sería, por tanto, interesante para investigaciones futuras aumentar la muestra para obtener resultados generales, y proporcionales.

En línea con esto, se plantea una serie de implicaciones educativas como la mejora de la formación inicial en materia de diversidad, inclusión y metodologías inclusivas tanto en futuros docentes como en los que están en activo. Por un lado, tratar de incidir sobre todo en la formación de los docentes de Educación Secundaria y Bachillerato, ya que debido al método por el cual acceden al sistema educativo su formación es insuficiente. Por otro lado, tratando de acompañar esta formación inicial con una formación permanente de carácter trimestral o anual, para fomentar el desarrollo personal de los docentes, y poder intercambiar experiencias o preguntas.

Por último, podría ser interesante desarrollar una intervención en la que se introduzca la formación en materia de Engagement educativo, una variable poco estudiada y que puede tener una gran importancia en el desarrollo de unas actitudes más positivas.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Financiación

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad de Asturias con la ayuda “Severo Ochoa” de formación en investigación y docencia [BP20-092]

Referencias

- Alghazo, E. M., y Naggar- Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627–645. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Antolín, B. P., Gutiérrez-Abejón, E., López, S. A., y de Llano, J. M. A. (2022). Tendencia del consumo de fármacos en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes (2010-2019). *Revista Española de Salud Pública*, 96(23), 1–15.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la Inclusión Educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173–188.
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., y Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers’ ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>
- Bravo-Cóppola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
- Cano Muñoz, M. Á., y Gómez Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 241–255. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática: Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 1–18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en Medición*, 3(1), 9-28.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collado-Sanchis, A., Tarraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., y Sanz- Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56 (2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

- Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, C., Cabaleiro, P., y González-Castro, P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD—Does knowledge influence attitude?. *Psychology in the Schools*, 59(2), 242–259. <https://doi.org/10.1002/pits.22605>
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., y Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Universidad Jaume I.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Orgaz-Baz, M. B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33–40. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.33-40>
- Gutiérrez, V. F., Domingo, M. G., Aguilar, P. A., y Aguilar, T. A. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105–122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Juárez-Díaz, J. R., y Tananta-Vásquez, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Enfoques*, 4(1), 95–116.
- 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), BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llorens-Ferrer, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Repositorio Universidad Jaume I*, 17, 209–228. <http://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13>
- López-Torrijo, M. y Mengual-Andrés, S. (2015). An attack on inclusive education in secondary education: Limitations in initial teacher training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93–115. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Curso 2020-2021. Recuperado de EDUCAbase.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., y Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., García, T., Fernández, E., y Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: A cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Mónico, P., y Rodríguez C. (2018). *Las necesidades educativas especiales en Asturias: prevalencia e inclusión educativa* (Número de informe 18). Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias.
- Pasarín-Lavín, T., Rodríguez, C., y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183–207. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.210>
- Solís, P., Pedrosa, I. y Mateos-Fernández, L.M. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y educación*, 31(3), 589–604.
- Sisto, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. J., y del Mar Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221–237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Stemberger, T., y Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tárraga-Minguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Vaillant, D., y Marcelo García, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55–69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Van Steen, T., y Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(103127), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- World Medical Association (2008). Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subject. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2008.651>
- Zambrano R. M., y Orellana M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

Anexos

Anexo 1. Cuestionario Google Forms: Percepción y Actitudes del Profesorado Ante las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre las diferentes variables que influyen en los docentes a la hora de realizar una adecuada atención a la diversidad, así como conocer de manera directa cuales son las principales percepciones que los docentes tienen sobre el tema en el momento actual. El tiempo estimado para su realización es de 10 minutos.

Los datos obtenidos serán anónimos y confidenciales y servirán de gran utilidad para conocer más acerca de la situación actual de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en una muestra española y el planteamiento de los docentes en este ámbito, lo que repercutirá en la obtención de claves para mejorar los procesos de atención a la diversidad actuales.

Su opinión es importante. Muchas gracias por su colaboración.

Consentimiento informado

Reconozco haber sido informado sobre el propósito del presente estudio y entiendo que mi participación es voluntaria y confidencial

Datos iniciales

1. Género
2. Edad
3. Nivel de estudios finalizados
4. Especialidad

5. Si ha señalado “otro”, por favor especifique cual
6. Etapa o etapas en las que imparte docencia
7. Indique los cursos en los que imparte docencia (e.g. 1º y 3º ESO)
8. Indique si, sumado a la docencia, ejerce alguna de las siguientes funciones
9. Si ha señalado “otra” en el anterior apartado, por favor especifique cuales
10. Nombre del centro en el que imparte docencia
11. Provincia en la que imparte docencia
12. Tipo de centro en el que trabaja
13. Años de experiencia en la profesión
14. Años de experiencia en el mismo puesto de trabajo
15. Tipo de contrato que tiene en la actualidad
16. Si ha señalado “otros” en el anterior apartado, por favor especifique cuales:
17. ¿Ha tenido o ha atendido alumnos en el aula con NEAE?
18. ¿Atiende este curso a alumnado con NEAE?
19. En caso de que atienda a alumnos con NEAE este año, indique cuántos:
20. En caso de atender alumnado con NEAE en este curso, indicar tipología (e.g., TDAH, TEA, ...)
21. ¿Ha recibido formación previa sobre NEAE?
22. En caso afirmativo, especificar de qué tipo (e.g. durante la carrera, a través del CPR, de compañeros, cursos o congresos, etc.)

Sobre las NEAE en general

Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las NEAE, siendo 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, y 4 = totalmente de acuerdo.

Sobre la diversidad

- Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
- Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros
- Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo
- Se preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase

Sobre la metodología

- Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales
- Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes

- Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos
- Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos
- Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria

Sobre los apoyos

- La planificación conjunta entre el tutor y el profesorado especialista (e.g. PT, AL, AE...) facilita que los apoyos se proporcionaran dentro del aula.
- Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesorado especialista (e.g. PT, AL, AE...) se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo.
- La función del profesorado especialista (e.g. PT, AL, AE...) es trabajar con todo el alumnado de mi aula.
- Considero que el lugar del profesorado especialista (e.g. PT, AL, AE...) está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores.

Sobre las diferentes NEAE

Por favor, piense en el posible perfil de cada uno de los siguientes estudiantes y señale su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 4 = totalmente de acuerdo.

Un estudiante con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), un estudiante con trastorno del espectro autista (TEA), un estudiante con discapacidad y un estudiante con altas capacidades (ALTAS CAPACIDADES).

- Sería capaz de enseñar a este alumno en el grupo ordinario
- Mi centro educativo presenta el suficiente apoyo administrativo que permite enseñar a este alumno en el grupo ordinario
- Mi centro educativo me proporciona suficiente tiempo para planificar y preparar lecciones que permitan enseñar a este alumno en grupo ordinario
- Este alumno podrá alcanzar el éxito académico y social en grupo ordinario
- Este estudiante debe permanecer la mayor parte o la totalidad del tiempo en el grupo ordinario

Finalmente, comente brevemente que cambios serían necesarios (a nivel de legislación, centro, aula, profesorado...) o qué tipo de necesidades percibe como profesional (formación, asesoramiento, recursos, coordinación, ...), que serían necesarios para poder dar una mejor respuesta educativa a las diferentes NEAE.