

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Universidad de Oviedo

GRADO EN PSICOLOGÍA

CURSO 2021-2022

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES ANTE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE
APOYO EDUCATIVO (NEAE)**

**TEACHERS ATTITUDES TOWARDS SPECIFIC EDUCATIONAL SUPPORT
NEEDS**

Trabajo empírico

LAURA RENUNCIO VELASCO

Oviedo, 13 de junio de 2022

Resumen

La direccionalidad de las actitudes de los docentes ante las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) son fundamentales, ya que, las actitudes positivas de estos han mostrado fomentar el desarrollo personal y académico del alumnado. El objetivo de este trabajo fue analizar las actitudes generales ante las NEAE, así como su relación con el concepto de Engagement y las actitudes específicas ante el TDAH, el TEA, la Discapacidad y las Altas Capacidades en una muestra de docentes españoles. Participaron 205 docentes de diferentes niveles educativos, quienes cumplimentaron un cuestionario en Google Forms. Se realizaron análisis descriptivos y se utilizaron pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y correlación de Spearman). La formación previa de los docentes y la disposición de recursos materiales y personales actuaron como factores de mejora de las actitudes, así como puntuaciones altas en las tres subdimensiones del concepto Engagement (vigor, dedicación y absorción). Estos resultados invitan a considerar la necesidad de mejorar la formación previa de los docentes, en diferentes etapas educativas.

Palabras clave: Actitudes, apoyos, docentes, formación previa, necesidades educativas.

Abstract

The directionality of teachers' attitudes towards to Specific Educational Support Needs is essential, since their positive attitudes have been shown to promote the personal and academic development of students. The aim of this study was to analyze the general attitudes towards specific educational needs, as well as their relationship with the concept of Engagement and the specific attitudes towards ADHD, ASD, Disability and gifted students in a sample of Spanish teachers. In this study, 205 teachers from different educational levels completed a questionnaire in Google Forms. Descriptive analyzes were performed and non-parametric tests (Mann-Whitney U and Spearman's correlation) were used. The previous training of teachers

and the provision of material and personal resources acted as factors for improving attitudes, as well as high scores in the three subdimensions of the concept of Engagement (vigour, dedication and absorption). These results invite us to consider the need to improve the previous training of teachers, at different educational stages.

Keywords: attitudes, support, teachers, previous training, educational needs.

En el presente trabajo se utilizará el masculino con valor genérico

Introducción

1.1 Educación Inclusiva: Términos Clave

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. Uno de los hitos más importantes fue la aprobación el 20 de noviembre de 1989, de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas. En España, otro evento relevante fue la aprobación de la Constitución de 1978, en la cual se dedicó un apartado al derecho a la educación y libertad de enseñanza.

Tal y como comenta Parrilla (2002), es la comunidad la que establece cuales son las necesidades y principios educativos en cada momento. En la actualidad, la inclusión es uno de los conceptos más presentes en la sociedad, como por ejemplo en el trabajo o en el deporte. En el caso del ámbito académico, hablaremos de Inclusión educativa.

Conforme a lo expuesto por Casanova (2020), la *Educación Inclusiva (en adelante EI)* es un modelo educativo que trata de dar una atención lo más personal posible, y sostiene que cada estudiante es único y requiere una individualización del proceso de aprendizaje para lograr los mejores resultados.

Es muy importante diferenciar entre inclusión educativa e integración escolar, ya que son dos perspectivas diferentes.

La integración se basa en acoger a los alumnos con necesidades especiales, fomentar la comprensión y desarrollar actitudes positivas hacia las diferencias individuales (Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella, 2009). En contraposición, Sinisi (2010) argumenta que detrás del concepto de integración, está la idea de que se integra a quién ha sido excluido

previamente, realizando adaptaciones en la escuela, para que pueda participar en el proceso de aprendizaje junto con el resto de los alumnos

Por consiguiente, la EI debe ser entendida como un proceso que dé respuesta a la diversidad. Refiriéndose está a que cada sujeto es diverso, y tiene ciertas peculiaridades que le hacen diferente a los demás. Naturalmente, el objetivo de la EI no solo va a ser atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) sino a la diversidad que existe también por razón de género, etnia, clase social, orientación sexual, o discapacidad (Booth y Ainscow, 2015).

Se entiende por alumnos con *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE)*: “aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020, artículo 71, p.107).

Por otra parte, se entiende por alumnado con *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020, artículo 73, p.108).

Ágreda-Montoro et al. (2016) considera que para dar una buena respuesta a la diversidad en los centros es necesario adoptar medidas curriculares que se ajusten a las diferencias individuales de los educandos de la mejor forma posible.

Es por ello importante que el sistema garantice una correcta respuesta a la diversidad, lo que se denomina genéricamente como *Atención a la Diversidad* (AD). Esta trata de 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 da una adaptación continua a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Hontangas y de la Puente, 2010).

Entre los diferentes aspectos que abarca la AD, se encuentran las medidas de obligado cumplimiento por los centros para atender las necesidades del alumnado, dirigidas generalmente a los alumnos con NEAE, y que se concretan en el *Plan de Atención a la Diversidad* (PAD), elaborado por el equipo directivo del centro junto al asesoramiento del equipo de orientación. Las medidas pueden ser de carácter general, las cuales están dirigidas a todo el alumnado. Las específicas están dirigidas al alumnado con NEE, por ejemplo, adaptaciones curriculares significativas, programas de enriquecimiento curricular, flexibilización del periodo de escolarización, entre algunas otras.

En resumen, tal y como se entiende en nuestra sociedad, y actualmente recoge la 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), la EI se convierte en un principio fundamental, cuyo objetivo no es únicamente facilitar el acceso a la educación a todos los alumnos, sino facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los mismos derechos e igualdad de oportunidades. Esta ley a su vez introduce algún cambio en la clasificación y abordaje de las NEAE.

Se añade la categoría de desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y situación de vulnerabilidad socioeducativa. Y, se mantiene la categoría de incorporación tardía al sistema educativo, generalmente por provenir de otro país y la de condiciones personales o de historia escolar, como pueden ser limitaciones socioculturales, escolarización desajustada o condiciones personales de salud.

Es necesario tener en cuenta que además de las características generales de cada categoría, las cuales requerirán de una atención especializada, habrá que atender la heterogeneidad de casos de manera individualizada. De ahí, la relevancia de una buena AD.

En resumen, el progreso y mejoría de la atención a la diversidad se ha producido 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.

1.2 Actitudes del Profesorado ante las NEAE

Tratar de crear una escuela inclusiva consiste, como ya se ha mencionado, en dar una buena respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos. De entre los posibles factores que pueden potenciar o limitar esta atención, las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión son determinantes.

Granada-Azcárraga et al. (2013), define actitud como el conjunto de percepciones y creencias positivas y negativas, al igual que la forma de reaccionar de un docente en su esfuerzo de intentar enseñar aprendizajes a todos los estudiantes. Es por esto, que actitudes positivas pueden ser favorables en el rendimiento de los alumnos (Campbell et al., 2003).

En un estudio realizado por Collado-Sanchís et al. (2020) se observan diferencias en las actitudes hacia la diversidad entre los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria frente a los de Educación Secundaria, siendo la actitud de los primeros más positiva, tal y como ya se había demostrado en investigaciones anteriores.

Una de estas investigaciones es la de Stemberger y Kiswarday (2018), que, de igual modo, obtuvo que los maestros de Educación Primaria eran los que más preparados estaban para atender las NEAE, además eran partidarios de introducir a estos alumnos en las aulas ordinarias, independientemente de sus particularidades, ya que la convivencia promueve el desarrollo de valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia y la colaboración.

Las actitudes más favorables en los maestros de Educación Infantil y Primaria observadas en estudios anteriores pueden deberse, tal y como sugieren los resultados de Bravo-Cóppola (2013), a una mayor disposición de recursos y materiales como una consecuencia de la mayor financiación por parte del Ministerio de Educación.

Otro factor determinante según López-Torrijo y Mengual-Andrés (2015), es la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria, ya que estos, a diferencia de los de Educación Secundaria, han sido generalmente formados en contenidos específicos sobre AD.

En resumen, tal como sugieren los estudios sería relevante aumentar y mejorar la formación de los docentes, ya que en cierta medida condicionan con sus actitudes las de los alumnos.

1.2.1 Factores que pueden influir en las Actitudes del Profesorado: Variables del Profesorado

Además de la formación docente, hay otros factores que pueden estar asociados a las actitudes del profesorado ante las NEAE, como son el género, la edad, la experiencia docente y, en especial, la experiencia previa con alumnado con NEE.

En cuanto a la variable género, se han encontrado diferentes resultados. En un estudio realizado por González-Gil et al. (2016), con una muestra de 402 docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y otras especialidades obtuvieron que los hombres tenían mejores valoraciones. Otros estudios como el de Chiner (2011), realizado con una muestra de 336 docentes, los cuales representaban todas las etapas educativas, encuentran que las mujeres tienen actitudes más positivas, pudiendo deberse a que en la Etapa de Educación Infantil y Primaria la muestra de mujeres era mayor. Por lo tanto, no se puede llegar a una conclusión de que haya diferencias en las actitudes entre hombres y mujeres.

Otra variable determinante es la edad de los diferentes docentes, esta variable guarda relación generalmente con los años de experiencia docente.

Llorens-Ferrer (2012), realizó en una investigación con un total de 33 maestros de Educación Infantil y Educación Primaria en la que obtuvo los siguientes resultados: el grado de formación sobre las NEE, es más alto en los profesionales de más de 45 años, y, en consecuencia, en aquellos con más años de experiencia docente.

En contraste, Alghazo y Naggar- Gaad (2004), en una investigación que realizaron a 145 docentes de centros ordinarios encontraron que los que llevaban hasta 5 años de experiencia tenían actitudes más positivas hacia la inclusión que aquellos que tienen más de 6 años de experiencia.

De Boer y Minnaert (2011), por su parte, plantean que aquellos profesores que han tenido experiencias con alumnado con NEAE muestran actitudes más positivas. Y coincide con otros estudios (Chiner, 2011; Pasarín-Lavín et al., 2021).

De este modo observamos que la experiencia profesional muestra resultados contradictorios, hay estudios que no encuentran diferencias y otros hallazgos demuestran que las oportunidades que se ofrecen en la práctica real mejoran dichas actitudes.

1.2.2. Factores que pueden influir en las Actitudes del Profesorado: Tipo de NEAE

Como se ha podido observar, hay múltiples variables que pueden afectar a las actitudes de los docentes. No obstante, es de interés señalar que, las actitudes pueden no ser iguales ante todas las NEAE. En el presente trabajo, se hace referencia a cuatro grupos de necesidades fundamentalmente: TDAH, AACC, Discapacidad (entendida como Discapacidad Física, Sensorial y Cognitiva) y TEA.

Se han seleccionado estas cuatro ya que, en el último informe de evaluación publicado por la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, en diciembre de 2018, se obtuvieron los siguientes resultados: la discapacidad psíquica en diferentes grados (leve, moderado o grave) es la tipología más prevalente, representa el 35% del total de alumnos NEE. Por otro lado, la discapacidad física y la discapacidad física-orgánica suponen un 10%, mientras que las discapacidades sensoriales presentan porcentajes menores. En cuanto al TEA, supone un 7% del porcentaje total.

De distinto modo, se optó por seleccionar las AACC ya que, en los últimos años, se ha intentado transmitir la importancia de una detección e intervención precoz (Azorín, 2018), por consiguiente, es necesario contrastar cuáles son los conocimientos de los docentes acerca de las AACC.

Y finalmente el TDAH, ya que tal y como comenta Antolín et al. (2022) se trata de uno de los trastornos infantiles más diagnosticados en España en la actualidad. Con una prevalencia del 6-7% entre toda la población española.

Tras los datos obtenidos sobre la prevalencia de estas NEAE, resulta de interés comentar la implicación que pueden tener actitudes positivas. Además, como es bien sabido, dentro del contexto educativo, el docente es un agente clave, por lo tanto, no es posible avanzar hacia un modelo inclusivo sino se modifican estas actitudes hacia unas más favorables (Palomares-Ruíz, 2011). La mejora de las actitudes hacia los alumnos suele provocar cambios en las expectativas, competencias, y logros de estos. (Álvarez y Buenestado, 2016). Por el contrario, se han obtenido evidencias de que cuando los docentes tienen bajas expectativas y actitudes conformistas sobre sus estudiantes, estas repercuten en la autoestima, autoconcepto, generando sentimientos de inseguridad (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018).

En cuanto a las actitudes del profesorado ante cada una de estas situaciones, la investigación previa es escasa. Los principales resultados obtenidos en este sentido son los siguientes:

Por lo que respecta a las actitudes del profesorado hacia la Discapacidad, se encuentran diferencias en los estudios existentes en función de la etapa en la que impartan clases. Según, Doménech et al. (2003), el profesorado de Educación Secundaria presenta actitudes menos favorables que los maestros de Educación Infantil y Primaria. Coinciden con este argumento otros estudios (Álvarez y Buenestado, 2015; Pérez-Jorge, 2010). Estas actitudes se pueden deber a la insuficiente formación inicial sobre discapacidad y las características de cada una de ellas (Doménech et al., 2003).

En cuanto a las actitudes del profesorado hacia el TEA, De Boer y Minnaert (2011) plantean que aquellos docentes que han tenido experiencias con alumnos con TEA tienen actitudes más positivas, ya que se requiere formación, debido a las dificultades que presentan a la hora de comunicarse, interactuar con sus iguales o debido a su rigidez de pensamiento. Por lo tanto, los docentes que tratan con personas con TEA además de tener una correcta formación deben realizar un trabajo multidisciplinar y de constante crecimiento (Garcés y Zambrano, 2018).

En lo referente a las actitudes de los docentes hacía el TDAH, encontramos muy pocos estudios, ya que el interés ha estado centrado en los alumnos, debido al aumento de la prevalencia en los últimos años (Sánchez et al., 2022). Por esto motivo es necesario investigar, y conocer si los docentes están interesados en recibir información, y determinar cuál es el nivel de conocimiento en la actualidad. De esta manera, podrán dar una atención adecuada, por ejemplo, a las dificultades que presentan para mantener la atención, controlar su conducta e impulsos, y finalizar las tareas en el aula (Ortega, 2014).

En lo referente a las actitudes de los docentes hacia las AACC, 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. Si bien es verdad, que los estudiantes de Grado muestran mejores actitudes que los docentes en activo, y los docentes con más experiencia muestran mejores actitudes, pero no igualan a las de los estudiantes.

Actitudes positivas hacia las AACC son fundamentales debido a la particularidad del alumnado. En ocasiones, estas actitudes pueden verse afectadas por el vocabulario que

utilizan, el grado de dificultad de las preguntas, la hipersensibilidad entre otras (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

Si una conclusión podemos extraer de esto es la importancia de las actitudes positivas hacia las NEAE, ya que influyen directamente en el desarrollo cognitivo, social, físico, emocional y en la evolución del alumno, a nivel académico, personal y social.

Debido a la implicación que las malas actitudes tienen sobre los alumnos, se ha considerado relevante valorar la posibilidad de que puntuaciones altas en Engagement puedan ser un factor protector.

1.3. Engagement en Profesorado y su Efecto en las Prácticas Docentes

El Engagement es un constructo muy reciente. El inicio de este concepto se remonta al surgimiento de corrientes positivas a finales del S.XX, las cuales han apostado por el estudio de los aspectos positivos de la psique, a través del estudio de las emociones y características individuales (Seligman, 1992).

Tras el afianzamiento de la Psicología Positiva, surge el Engagement como concepto opuesto al Síndrome de Burnout, también conocido como el “síndrome del trabajador quemado” (SQT). Según, Bakker et al. (2012), consiste en la pérdida de energía y fuerzas para participar en el trabajo, y se caracteriza por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

En cuanto a los principales contenidos teóricos sobre el término destaca Kahn (1990), el cual define Engagement como: “...el aprovechamiento de los mismos miembros de la organización a sus roles de trabajo; en el compromiso, la gente emplea y se expresan física, cognitiva y emocionalmente durante las actuaciones a seguir” (Kahn, 1990, p. 694).

La traducción del término Engagement al español resulta compleja ya que no existe ningún término que permita reunir las diferentes características que acoge. Rodríguez-Muñoz y Bakker (2012), proponen la expresión “*vinculación con el trabajo*”, aunque recomiendan utilizar el término inglés.

Existe respecto a la idea de que el Engagement surge en contraposición al SQT dos planteamientos: el primero, afirma que el Engagement es un concepto contrario al Burnout (Maslach y Leiter, 1997); y el segundo analiza el Engagement como un constructo independiente al Burnout (Schaufeli y Bakker, 2010).

En concreto Maslach y Leiter (1997) describen el Engagement como un estado positivo, de conexión y compromiso que se caracteriza por la energía, eficacia y el grado de participación del trabajador. Al contrario que el trabajador quemado, este sujeto presenta altos niveles de compromiso y un sentimiento de conexión con el trabajo.

Desde el segundo planteamiento, Engagement y Burnout son considerados conceptos independientes entre sí. Según Durán et al. (2005), el Engagement docente surge a raíz de la necesidad de desarrollar estudios donde se prime el desarrollo de situaciones positivas de afrontamiento y sentimientos de compromiso entre los profesionales de la enseñanza. Esto se relaciona con la disponibilidad de recursos humanos, laborales y materiales. Mientras que el SQT se relaciona con un deterioro en la salud del sujeto provocada por una carga elevada en el trabajo.

En cuanto a las dimensiones del Engagement, se diferencian tres (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002): el vigor, la dedicación y la absorción.

Según Schaufeli et al. (2002), el *vigor* hace referencia a altos niveles de energía que el sujeto tiene mientras trabaja, así como, la predisposición y persistencia en las tareas

independientemente de las dificultades que surjan a la hora de hacer un determinado trabajo. La *dedicación* hace alusión al grado de implicación laboral de los sujetos. Estos sujetos suelen manifestar actitudes de orgullo, persistencia, empeño, inspiración. Y, finalmente, la *absorción* se refiere al nivel de concentración y de felicidad que tiene un sujeto a la par que el grado de dificultad para desconectar debido a su implicación con la actividad laboral.

En lo que a nuestro trabajo corresponde resulta de interés comentar cuales son las variables que se relacionan con altos niveles de Engagement según varios estudios (Bakker et al., 2007; Hakanen et al., 2006) destacan que una de las variables que más relación tiene con altos niveles de Engagement del profesorado es disponer de recursos en el ámbito laboral. Esto se materializa en relaciones sanas con los compañeros, formación continuada, supervisión, además de recursos personales, como la autoeficacia.

Con respecto a la variable edad diversos estudios (Benevides-Pereidas et al., 2011; Raigosa y Marín, 2010), apoyaron la hipótesis de que los trabajadores más veteranos presentan mayores niveles de Engagement. En lo referente a la variable edad, es un indicador relevante ya que los factores laborales y extralaborales se consideran favorables en relación con la madurez y la estabilidad (Agudo, 2006; y Rodríguez et al., 2003).

En cuanto al género, los resultados son contradictorios. Raigosa y Marín (2010), reconocieron haber obtenido puntuaciones más elevadas en las dimensiones Engagement en sujetos varones. Extremera et al. (2007), por el contrario, obtienen puntuaciones superiores en población femenina. Del mismo modo, ya investigaciones anteriores (Biklen, 1995) informaron de una mayor satisfacción entre el colectivo de docentes mujeres.

Potenciar el Engagement debe ser un objetivo esencial en todos los centros. Extremera et al. (2005), expone que una intervención adecuada la cual implique la mejora de

los recursos laborales y personales (por ejemplo, la autoeficacia) repercutirá en la calidad educativa ofrecida por los docentes, y en lo que resulta de nuestro interés hacer una educación más inclusiva.

1.4 Objetivos

En base a la evidencia obtenida en estudios anteriores, con el presente estudio se pretende ampliar el conocimiento sobre la importancia de las actitudes positivas ante las NEAE.

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.

A continuación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las actitudes del profesorado ante las NEAE en general, así como las actitudes diferenciales ante la Discapacidad, el TEA, el TDAH y las AACC.
- 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.
- Analizar la relación entre Engagement y las actitudes generales del profesorado hacia las NEAE, atendiendo a las tres dimensiones de vigor, dedicación, y absorción.

1.5 Hipótesis

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

Se parte de la hipótesis de que los participantes del presente estudio poseen actitudes positivas en lo referente a la atención a la diversidad. Ya que como indica, Palomares-Ruiz (2011), estas afectan tanto al rendimiento académico de este alumnado como a su crecimiento personal.

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, tal y como se observa en los resultados obtenidos en el estudio comentado de Chiner (2011).

Por otro lado, también se plantea que existan diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad de los docentes, siendo más positivas probablemente en aquellos docentes de mayor edad, pese a que en los estudios previos muestran resultados contradictorios (Alghazo y Naggar- Gaad, 2004; Llorens-Ferrer, 2012), pero los cuales coinciden en que, a más experiencia, mejores actitudes. Y, por consiguiente, la experiencia la da la edad.

De igual modo, y 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 en la que imparten docencia. Según este estudio, los maestros de Educación Primaria e Infantil presentan mejores actitudes que los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, de igual modo se esperan estos resultados en el presente trabajo.

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. Este supuesto coincide con lo expuesto por Avramidis y Norwich, (2002) los cuales afirman que los docentes que tienen experiencias con alumnado NEAE tienen mejores actitudes hacia la inclusión ya que se familiarizan con la metodología, objetivos y evaluación en el proceso educativo.

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 de igual modo mejores actitudes de los maestros de Educación Infantil y Primaria debido a la calidad de la formación inicial recibida anteriormente (López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015).

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 AACC. Esto es debido, por ejemplo, tal como decía 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 AACC, las cuales llevan en auge menos tiempo y siguen existiendo ciertos estereotipos.

Y, por último, se plantea la hipótesis de que puede existir relación entre altas puntuaciones en Engagement y actitudes favorables hacia las NEAE. Esta suposición parte de la definición que realiza Schaufeli et al. 2002, de las tres dimensiones que abarca el concepto Engagement: *vigor*, *absorción* y *dedicación*, donde habla de predisposición para el trabajo, de nivel de concentración y dificultad para olvidarse del trabajo, y el grado de implicación

laboral respectivamente. Siendo estas características posiblemente indicadoras de actitudes más positivas a la hora de realizar una correcta atención a la diversidad.

2. Método

2.1 Participantes

Para realizar el presente trabajo se ha contado con una muestra de 205 docentes españoles. Del total del grupo, 165 eran mujeres (80,5%) y 40 varones (19,5%), de entre 23 a 65 años ($M = 39,06$; $DT = 10,69$).

En la Tabla 1 se presentan las principales características de la muestra concretamente: el nivel de estudios finalizados de los participantes del estudio, su especialidad, así como las etapas en las que imparten docencia. También se presenta si sumado a la docencia ejercen alguna otra función, la tipología del centro, el tipo de contrato, si atienden en la actualidad o han atendido a alumnos con NEAE y si en alguna ocasión han recibido formación sobre las NEAE.

Tabla 1

Descripción de la muestra

Variables	Docentes (n = 205)
Estudios finalizados	
Educación Secundaria Obligatoria	0 (0%)
Bachillerato	1 (0,5%)
Formación Profesional	2 (1%)

Enseñanzas universitarias	122 (59,5%)
Postgrado	70 (34,1%)
Doctorado	9 (4,4%)
Otro	1 (0,5%)
Especialidad	
Maestro de Educación Infantil	39 (19%)
Maestro de Educación Primaria	58 (28,3%)
Profesor de Educación Secundaria,	32 (15,6%)
Profesor de Bachillerato	13 (6,3%)
Orientación Educativa	12 (5,9%)
Pedagogía Terapéutica	22 (10,7%)
Audición y Lenguaje	11 (5,4%)
Otra especialidad	18 (8,8%)
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%)
Docencia sumada a otra función	
Jefe/a de estudios	2 (1%)
Director/a	4 (2%)
Tutor/a	74 (36,1%)

Coordinador/a	16 (7,8%)
Orientador/a	10 (4,9%)
Ninguna otra función	84 (41%)
Otra	15 (7,3%)
Tipología del centro	
Público	157 (76,6%)
Concertado	45 (22%)
Privado	3 (1,5%)
Tipo de contrato actualmente	
Indefinido/Fijo	100 (48,8%)
Temporal	16 (7,8%)
Interino	84 (41%)
Prácticas	1 (0,5%)
Otro	4 (2%)
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)

2.2 Variables e Instrumentos

Para la realización del presente estudio se han utilizado tres instrumentos.

En primer lugar, el Cuestionario de Evaluación de Formación Inicial en educación inclusiva (CEFI-R) de González Gil et al. (2017). Este cuestionario está compuesto por 16 ítems y se divide en cuatro dimensiones: *concepción de la diversidad, metodología, apoyos y 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. En el presente trabajo se optó por utilizar únicamente las tres primeras dimensiones, ya que la última no resultó de interés para nuestro estudio. Resulta de interés destacar que en la primera y tercera subdimensión “*Concepción de la diversidad y apoyos*”, la puntuación mínima a alcanzar es 4 y la máxima 16, en cuanto a la “*metodología*” el mínimo es 6 y el máximo 20.

En el presente estudio se ha calculado la consistencia interna de cada una de las subescalas que componen el cuestionario, ya anteriormente comprobado por Rojo-Ramos et al. (2022), quién obtuvo buenos índices de fiabilidad en los cuatros subdimensiones (concepción de diversidad, metodología y apoyos), presentaban un alfa de Cronbach de entre 0,75 a 0,94. En nuestro análisis los coeficientes de fiabilidad en los tres factores respectivamente (Alpha de Cronbach) fueron 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).

En segundo lugar, se introdujo una adaptación del cuestionario Wuppertal de estrategias del profesorado, adaptación realizada por Mónico et al. (2020). Este tiene como

propósito realizar una aproximación de cuál es el conocimiento de los docentes acerca de las características de las diferentes tipologías de alumnos NEAE. 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, AACC, 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 AACC, 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.

Por último, como tercer instrumento de medida, se utilizó la segunda versión del Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli y Bakker, 2010), que evalúa Engagement. Este cuenta con un total de 17 ítems, los cuales se dividen en tres dimensiones que corresponden con los tres factores que componen el concepto engagement. La dimensión vigor está formada por 6 ítems, la subescala dedicación por 5 y por último absorción está compuesta por 5 ítems. Estos ítems siguen una escala de medida de tipo Likert de 1 a 6, donde 1 significa nunca y 6 todos los días.

En cuanto a la consistencia interna de estas subescalas se ha obtenido un Alpha de .78 en vigor, .85 dedicación y .73 en absorción. Se puede concluir que la consistencia de las subescalas es correcta, tal y como indican en su estudio Schaufeli et al. (2006) las tres subescalas siempre igualan o superan el valor crítico de .70.

Para recoger información sobre los participantes del presente estudio, se introdujeron un conjunto de variables sociodemográficas de interés. En primer lugar, el género (hombre, mujer y otro), edad (se dividió el grupo para realizar el análisis estadístico en menores o igual de 39 años, y mayores de 39, ya que $M= 39$). También se recogió el nivel de estudios finalizados, y la especialidad de cada uno de los docentes. Otra variable de interés fue la etapa en la que impartían docencia, para el posterior análisis de los datos, se realizaron dos grupos: el primero compuesto por Educación Infantil, Educación Primaria; y el segundo por Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional (F.P.) Básico, F. P Grado Medio y F. P Grado Superior, debido a que, tras la revisión teórica realizada, la mayoría de los estudios realizan esta división. También se recogió si sumado a la docencia ejercían alguna otra función (para el análisis de los datos se agrupó en dos grupos dicotómicos, si o no).

Se recogieron datos del nombre del centro y provincia donde imparten docencia con el simple objetivo organizativo. Pero si resulto de interés conocer el carácter del centro, los años de experiencia en la profesión, y el tipo de contrato (indefinido/fijo u otro).

Y finalmente si en alguna ocasión habían atendido a alumnado NEAE, y si habían recibido formación previa, utilizando una respuesta dicotómica (si/no).

2.3 Procedimiento

El conjunto de docentes que conforman nuestra muestra fue captado de forma aleatoria mediante un cuestionario de Google Forms de carácter voluntario, y previa aceptación del consentimiento informado, el cual se difundió mediante la técnica de bola de nieve, durante un periodo de un mes.

Este cuestionario empleado se diseñó expresamente para la realización del presente estudio. Cuenta con cuatro partes. La primera de ellas recoge variables sociodemográficas. En segundo lugar, se dedicó una parte a conocer las actitudes y percepciones de los docentes

respecto a la diversidad, la metodología y los apoyos mediante el cuestionario CEFI-R comentado con anterioridad.

En la tercera parte se inició ya una búsqueda más específica sobre instrumentos que evaluaran el conocimiento y actitudes hacia las diferentes NEAE, incidiendo más sobre el TDAH, TEA, AACC y discapacidad. Para recabar toda esta información nos apoyamos en el cuestionario Wuppertal.

Y finalmente, se añadió una cuarta parte, y pasar el UWES, al considerar de interés como el concepto Engagement, en auge en estos momentos, puede relacionarse con las actitudes de los docentes hacia la diversidad.

2.4 Análisis de datos

Para realizar el análisis del presente estudio se empleó el programa estadístico SPSS 27.0. 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 (concepción de la diversidad, apoyos y recursos) 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 $d < ,20$ 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.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de la correlación entre Engagement, considerando las tres dimensiones *vigor*, *absorción*, *dedicación*, y las actitudes generales del profesorado hacia las NEAE, evaluadas con el cuestionario CEFI-R, atendiendo a tres dimensiones: diversidad, metodología y apoyos. Para ello se utilizó Rho de Spearman, medida de correlación no paramétrica, que trata de establecer la fuerza de asociación lineal entre las variables.

Resultados

3.1 Actitudes Generales y Diferenciales del Profesorado ante las NEAE

En cuanto a las actitudes generales de los docentes ante las NEAE se han obtenido los siguientes resultados diferenciales, en relación con las tres subescalas mencionadas: concepción de la diversidad, metodología y apoyos.

A continuación, en la Tabla 2, se describe la posición de la muestra en las tres dimensiones del CEFI- R. En los resultados se observan diferencias entre unas dimensiones y otras.

Tabla 2*Medias y desviaciones típicas del grupo en las actitudes generales*

	M	DT
	(n=205)	(n=205)
Concepción de la diversidad	7,51	2,92
Metodología	15,13	3,48
Apoyos	11,98	2,63

Nota: Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n)

La primera dimensión, “*concepción de la diversidad*” presenta una media baja (M = 7,51), 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) y a los apoyos que se les ofrecen (M= 11,98), 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 AACC), se han obtenido los siguientes resultados (Tabla 3).

Tabla 3*Medias y desviaciones típicas del grupo en las actitudes diferenciales ante las NEAE*

	M	DT
	(n=205)	(n=205)
TDAH	14,31	3,11
TEA	12,75	3,40

Discapacidad	13,57	3,19
AACC	15,01	3,20

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n)

En los resultados mostrados en la Tabla 3 no se observan aparentemente diferencias relevantes entre unas dimensiones y otras, si bien es preciso recordar que el mínimo de la escala era 5 y el máximo 20.

La media más alta corresponde a la variable “AACC”, seguida de la media del TDAH, ambas se encuentran a cinco puntos del máximo de la escala. De acuerdo con esto, el conjunto de docentes encuestados tiene actitudes positivas hacia estas categorías. 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 y menos conocimientos sobre estas categorías de las NEAE.

3.2 Relación entre las Actitudes hacia las NEAE y Variables del Profesorado

A continuación, se describirán los resultados descriptivos encontrados en lo referente a las actitudes generales y específicas ante las NEAE (TDAH, TEA, Discapacidad y AACC) de los participantes del presente estudio, en función de determinadas variables: género, edad, etapas en las que imparten docencia, experiencia y formación previa con NEAE.

En lo referente a las actitudes generales y específicas de los docentes que han participado en este estudio, se han obtenido las siguientes medias, desviaciones típicas, significación y correlación atendiendo a la variable *género* (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario CEFI-R y Wuppertal en función de la variable género

	Género	M	DT	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	Hombre (n=40)	8,07	3,43	,307	0,50
	Mujer (n =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		
AACC	Hombre	15,05	3,22		

			,963	0
Mujer	15,00	3,21		

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n), $p < .05$, d de Cohen (d).

Como se puede observar, en cuanto a las subdimensiones que miden las actitudes generales, 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 las mujeres. En cuanto, a las actitudes diferenciales las mujeres obtienen medias superiores a las de los hombre 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 AACC 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 calculo el tamaño del efecto para ambas variables, en el caso del TDAH resulto pequeño ($d=0,392$), y el del TEA sin embargo fue medio ($d=0,666$). Esto puede ser un indicador, de que las mujeres si tienen mejores actitudes hacía el TEA.

En lo relativo a las actitudes generales y específicas de los docentes en función de la variable *edad* (menor o igual que 39 y mayor de 39) se han obtenido los siguientes resultados (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario CEFI-R y Wuppertal en función de la variable edad

	Edad	M	DT	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	< o = 39 (n=113)	7,17	2,71	,105	0
	>39 (n=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		
AACC	< o = 39	15,55	2,96		

			,010	0,392
>39	14,36	3,38		

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n), $p < .05$, d de Cohen (d).

En cuanto a las actitudes de los docentes en función de la edad, 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 mayor que los menores o igual de 39. Como se puede observar las diferencias entre medias son mínimas.

Igualmente existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad 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 AACC, solo se conserva la hipótesis nula en la Discapacidad. Para estas variables también se ha calculado el tamaño del efecto, resultado ser pequeño para las tres variables que presentan diferencias estadísticamente significativas.

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 etapas de Educación Superior (Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Básico, Medio y Superior), tal y como se puede visualizar en la Tabla 6.

Tabla 6

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	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	Educación Básica (n= 136)	7,27	2,73	,180	0
	Educación Superior (n=69)	7,98	3,23		
Metodología	Educación Básica	15,41	3,27	<,001	0,333
	Educación Superior	14,57	3,84		
Apoyos	Educación Básica	12,48	2,55	,176	0,5
	Educación Superior	11,01	2,53		

TDAH	Educación	14,96	2,69		
	Básica			<,001	0,392
TEA	Educación	13,03	3,50		
	Superior				
Discapacidad	Educación	13,30	3,26		
	Básica			,002	0,666
AACC	Educación	11,67	3,43		
	Superior				
TEA	Educación	13,76	2,90		
	Básica			,368	0
Discapacidad	Educación	13,19	3,70		
	Superior				
AACC	Educación	15,29	2,70		
	Básica			,304	0,392
TEA	Educación	14,46	3,99		
	Superior				

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n), $p < .05$, d de Cohen (d).

En cuanto a las actitudes de los docentes en función de la etapa en la que imparten docencia, se observa que los participantes que imparten docencia en Educación Básica (es

decir, Educación Infantil y Primaria) tienen medias más altas en cinco de las seis subdimensiones: *apoyos, metodología, TDAH, TEA, Discapacidad y AACCC*, 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, Bachillerato, y Formación Profesional de Grado Básico, Medio y Superior 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.

Finalmente, en cuanto a las diferencias en actitudes en relación con la variable *haber atendido alumnos con NEAE en alguna ocasión y haber recibido formación previamente a la experiencia con este alumnado*, se muestran los resultados obtenidos en las Tabla 7 y 8.

Tabla 7

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	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepción de la diversidad	Sí (n=197)	7,46	2,92	,237	0,5
	No (n=8)	8,62	2,82		
Metodología	Sí	15,20	3,49	,609	0,784
	No	13,37	2,82		
Apoyos	Sí	11,96	2,65	,146	0,5
	No	12,50	2,20		
TDAH	Sí	14,37	3,05	,334	0,565
	No	12,87	4,45		
TEA	Sí	12,79	3,37	,410	0,282
	No	11,62	4,10		

Discapacidad	Sí	13,55	3,18	,932	0,333
	No	14,00	3,66		
AACC	Sí	15,00	3,12	,350	0
	No	15,25	5,06		

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n), $p < .05$, d de Cohen (d).

En los resultados mostrados en la Tabla 7 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. Si que 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.

Tabla 8

Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario CEFI-R y Wuppertal en función de la variable haber formación previamente a la experiencia con alumnado NEAE

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

AACC	Sí	14,78	3,09		
				,043	0
	No	14,29	3,40		

Nota: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Altas Capacidades (AACC), Media (M), Desviación Típica (DT), Tamaño de la muestra (n), $p < .05$, d de Cohen (d).

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 AD.

Por otro lado, sí se observan diferencias estadísticamente significativas en las actitudes específicas hacia el TDAH, el TEA y las AACC 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 AACC y medio en el TEA, esto puede ser un indicador de que recibir formación previa genera actitudes más positivas.

3.3 Relación entre Engagement y Actitudes Generales del Profesorado hacia las NEAE

El objetivo de este análisis es observar si las tres dimensiones del concepto Engagement correlacionan con la disposición de actitudes positivas hacia las NEAE, para ello se realizó una correlación bivariada entre las dimensiones vigor, dedicación y absorción y las tres subdimensiones del cuestionario CEFI-R (concepción de la diversidad, metodología y apoyos, dando lugar a los coeficientes de la Tabla 9.

Tabla 9*Correlación de Spearman entre actitudes generales y Engagement*

Dimensiones	Concepción	Metodología	Apoyos	Vigor	Dedicación	Absorción
	de la					
	diversidad					
Concepción						
de la						
diversidad						
Metodología	-,399**					
Apoyos	-,261**	,114				
Vigor	-,242**	,337**	,220**			
Dedicación	-,146*	,232**	,197**	,753**		
Absorción	-,115	,139*	,191**	,707**	,658**	

**p<.01, *p<.05.

Como se puede observar, se encuentran correlaciones significativas entre todas las dimensiones. Esto puede ser un indicador de que puntuaciones elevadas en las dimensiones del concepto engagement: vigor, dedicación y observación, suponen actitudes más positivas en la muestra de docentes del presente estudio, tal y como indicamos en las hipótesis.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo 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 AACC, 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 AD.

Adicionalmente con este estudio se pretendía analizar la posible existencia de relación entre el concepto Engagement, atendiendo a sus tres dimensiones: vigor, absorción y dedicación y las actitudes favorables de carácter general de los participantes ante las NEAE.

En cuanto a las actitudes generales del profesorado ante las NEAE o la diversidad, los resultados indicaron que los participantes en el estudio presentan actitudes positivas hacia la metodología empleada en el aula, es decir saben adaptar los contenidos, objetivos y actividades en función de las características individuales de los alumnos. Igualmente, se observaron actitudes positivas en lo referente a los apoyos que los docentes reciben para realizar de forma correcta las correspondientes adaptaciones.

Sin embargo, sorprende que, en cuanto a la concepción de la diversidad, subdimensión considerada como la más general, se obtuvieron resultados más bajos, esto pudo 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. Pese a esto, los resultados indican que los docentes tienen en general unas buenas actitudes, lo que concuerda con estudios previos como el de Palomares-Ruíz (2011) quien consideraba que actitudes positivas hacia la diversidad en términos generales son necesarias para el progreso académico y personal del alumnado.

Cuando se analizó en el grupo completo de docentes las actitudes ante las diferentes NEAE (TDAH, TEA, Discapacidad y AACC), los resultados mostraron como las mejores actitudes son hacia las AACC, este resultado pudo estar motivado por la concienciación que está adquiriendo en la actualidad, si bien sorprenden estos resultados, ya que la más conocida

suele ser el TDAH, variable en la cual se esperaban tener los mejores resultados, tal y como se observa en estudios como el de Antolín et al. (2022), quien considera el TDAH como una de las categorías con mayor frecuencia de diagnósticos y que en los últimos años ha adquirido una gran visibilización, captando el interés de la población.

Teniendo en cuenta la posible relación entre las 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 una predisposición de actitudes más positivas en cuanto a la concepción sobre la diversidad en general, y específicamente en las cuatro NEAE evaluadas en el presente trabajo.

En primer lugar, en cuanto a los resultados obtenidos de la variable género se encontró que las mujeres presentan en general actitudes más positivas que los hombres, si bien es verdad que las diferencias encontradas entre ambos son pequeñas. 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. 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.

Los resultados que hemos obtenido pueden 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 Campbell et al. (2003), quien constató que tras recibir una asignatura dedicada a la educación inclusiva las actitudes son más positivas.

Por otro lado, en lo referente a la etapa educativa en la que imparten docencia los participantes del presente estudio, los resultados indicaron 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. Los resultados 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.

Y, por último, en cuanto a la influencia que puede tener la formación previa en materia de AD, se encontraron resultados que concuerdan con los resultados de estudios anteriores como el Campbell et al. (2003) y Bravo-Cóppola (2013).

En cuanto a la relación entre Engagement y actitudes generales hacia las NEAE, los resultados obtenidos confirman que *vigor, dedicación y absorción* correlacionan positivamente con las variables *concepción hacia la diversidad, metodología y apoyos*.

Tomando en consideración los objetivos planteados y los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos describir las siguientes conclusiones. Se puede confirmar 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 basada en la inclusión, donde se potencia el desarrollo académico del alumno, pero también el personal.

Como ya se ha comentado anteriormente, estas actitudes en ocasiones se ven influidas por variables personales del profesorado. Tras la realización del presente estudio, se puede concluir que se cumple, en primer lugar, con la hipótesis planteada de que las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres, si bien es verdad, que esto puede deberse a la predominancia de mujeres en el ámbito educativo (Chiner, 2011).

Por otro lado, en cuanto a la variable edad, si bien la investigación previa mostraba resultados contradictorios, los resultados obtenidos en el presente estudio, los docentes de menor edad tienen mejores actitudes, no coinciden con la hipótesis planteada en un primer momento. Pero van en la línea de los resultados obtenidos en un estudio de Alghazo y Naggar- Gaad (2004), quienes afirman que los docentes de menor edad son los que mejores actitudes tienen.

En tercer lugar, y respecto a la etapa en la que los docentes imparten docencia hemos obtenido resultados similares a los que se obtienen en otros estudios (Collado et al., 2020; Stemberger y Kiswarday, 2018). En este sentido, los maestros de Educación Infantil y Primaria presentan mejores actitudes que los profesores de Educación Secundaria, Bachillerato, y Formación Profesional de Grado Básico, Medio y Superior. Por lo tanto, se cumple la hipótesis planteada.

Del mismo modo, los resultados obtenidos en relación con la formación previa recibida por los participantes de nuestro estudio, cumplen con la hipótesis planteada y además resulta de interés relacionarlo con la variable etapa en la que imparten docencia, ya que 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.

Finalmente, 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.

En relación con esta última conclusión, cabe señalar que el presente estudio ha contado con una serie de limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra no permite generalizar las conclusiones ya que no es representativo para el territorio español, porque la muestra de docentes por cada CC. AA no es equivalente. Sería por lo tanto interesante para investigaciones futuras aumentar la muestra para obtener resultados generales, y proporcionales, ya que, en algunas variables analizadas, como, por ejemplo, la experiencia previa, el tamaño de muestra entre ambos grupos es muy diferente y por lo tanto no nos permite obtener resultados fiables ni sacar conclusiones.

Otra limitación es el planteamiento del tercero de los objetivos específicos, ya que está basado en la revisión teórica realizada para el presente trabajo, pero no existen trabajos que confirmen dicha hipótesis: puntuaciones altas en Engagement, atendiendo a las

definiciones y características de las tres dimensiones (Schaufeli et al., 2002): vigor, dedicación y absorción, podrían estar relacionadas con actitudes más positivas hacia la inclusión y la diversidad, en función de tres dimensiones: concepción de la diversidad, apoyos y metodologías. Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman la existencia de relación entre ambas. En relación con este hallazgo, se plantea la posibilidad de seguir investigando en el futuro y analizar a fondo la correlación entre estas variables, con el objetivo de implantar recursos (informativos, formativos, de prevención...) basados en los principios del Engagement, favoreciendo así actitudes positivas de los docentes en el aula, y una correcta atención a las necesidades individuales de cada alumno, que favorecerán el rendimiento académico y personal del alumno.

A modo de cierre, y tras la realización de este estudio resulta de interés extraer una serie de implicaciones de cara a mejorar las actitudes de los docentes y fomentar una educación inclusiva:

En primer lugar, mejorar la formación inicial en materia de diversidad, inclusión, y metodología en los futuros docentes, para poder atender a las necesidades individuales de cada alumno. Tratando 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 se reduce a la dada en el Máster de Formación de Acceso al Profesorado la cual, resulta insuficiente.

Además, sería interesante 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. Siendo interesante introducir talleres con contenidos elaborados, a partir de las características de las subdimensiones del

concepto Engagement, en el caso de demostrarse la existencia real de relación entre estas y las actitudes más positivas de los docentes.

5. Referencias

- Ágreda-Montoro, M., Alonso-García, S., y Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17. <http://hdl.handle.net/11441/69011>
- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Universidad Jaume I*. <http://hdl.handle.net/10234/78668>
- Algaba-Mesa, A., y Fernández -Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (1), 60-74.
- 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.
- 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.

- 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.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B., Tims, M., y Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Benevides-Pereira, A. M. T., Fraiz de Camargo, D., y Porto-Martins, P. C. (2009). Utrecht work engagement scale; Manual en español.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. Teachers College Press.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(3), 5-19.
- 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].

- Campbell, J., Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática: una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <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.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga- 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.
- Constitución española (1978). Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424.
- De Boer, y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- 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*.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Montalbán, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Garcés, R. M. Z., y Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz-Baz, M. B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33- 40.
- Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa, M. P., & Sanhueza-Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, 25.
<https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, 4*, 1-37.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.
- 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 Jaime I, 17*, 209-228.
<http://dx.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://www.learntechlib.org/p/150697/.](https://www.learntechlib.org/p/150697/)
- Lorenzo, J. A. (2009). *Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En El largo camino hacia una educación inclusiva.* [Resumen de presentación de la conferencia]. XV coloquio de Historia de Educación. Pamplona, 1, p. 495- 509.

- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley y Sons.
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, 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.
- 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.
- Muñoz-Cantero, J. M., y Losada- Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 21(2), 37-58.
- Ortega, S. (2014). *Cómo un profesor puede comprender y ayudar a un alumno/a con TDAH*. Neuropsicología. Cantabria, España: Fundación CADAH.
- Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *En Siglo Cero*, 31(1), 5-11.
- Palomares-Ruíz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación. Enero-Abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte*, 11- 29.
- 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.

- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de Tenerife*. [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna].
- Raigosa, D., y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 86-92.
- Rodríguez-Muñoz, A. R., y Bakker, A. B. (2013). El engagement en el trabajo. En B. Moreno-Jiménez, y E. Garrosa (Ed.), *Salud laboral: Riesgos Laborales Psicosociales y Bienestar Laboral* (pp. 437-452). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, M. G. A., Moreno, M. P., Beltrán, C. A., y Partida, N. B. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 1.
- Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J. C., Sáez-Padilla, J., y Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10 (2), 228.
<https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el "Burnout" al "Engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117- 134.
- Sánchez, M. A., Sidera-Caballero, F., Rostan-Sánchez, C., y Onandia-Hinchado, I. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación diagnóstica con el Trastorno por estrés postraumático infantil: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1).

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. The Netherlands: Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2010). *Work Engagement: A Handbook of essential theory and research*. Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002). The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92
- Seligman, M. E. (1992). *Learned optimism*. Nueva York: Simon y Schuster Inc.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York: Oxford University Press.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
- 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.
- Verdugo-Alonso, M. Á., y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

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 (este dato tiene como objetivo asignar a los docentes al mismo centro y será sustituido por un código en la base de datos)
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 curriculum
- Se preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clas

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 (AACC).

- 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

Sobre su día a día como docente

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma en alguna ocasión. Siendo 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = algunas veces, 3 = regularmente, 4 = bastantes veces, 5 = casi siempre, y 6 = todos los días.

1. En mi trabajo me siento lleno de energía
2. Mi trabajo está lleno de significado y propósito
3. El tiempo vuela cuando estoy trabajando
4. Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo
5. Estoy entusiasmado con mi trabajo
6. Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí
7. Mi trabajo me inspira
8. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar
9. Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo
10. Estoy orgulloso del trabajo que hago
11. Estoy inmerso en mi trabajo
12. Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo
13. Mi trabajo es retador
14. Me “dejo llevar” por mi trabajo
15. Soy muy persistente en mi trabajo
16. Me es difícil ‘desconectarme’ de mi trabajo
17. Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando

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.

