

**“INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NEAE:  
PERCEPCIÓN Y ACTUACIÓN DE DOCENTES DE  
PRIMARIA, SECUNDARIA Y PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA”**

Marta González Ortiz

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla

Eva M<sup>a</sup> Padilla Muñoz

7 de junio de 2021

## Resumen

Actualmente, asumimos que la educación reglada es imprescindible para que el alumnado alcance su máximo desarrollo integral y potencial, independientemente de sus características, siendo de vital importancia la actuación del docente. Para que esta sea eficaz, debe basarse en la búsqueda de la inclusión y la equidad en el aula, atendiendo a la diversidad y proponiendo una intervención educativa lo más ajustada posible a sus necesidades. En este estudio el objetivo es conocer las percepciones y actuaciones sobre la inclusión en tres perfiles profesionales; primaria, secundaria y pedagogía terapéutica. La muestra participante estuvo formada por 183 docentes de las provincias de Sevilla y Cádiz. La metodología seleccionada fue una investigación ex post facto, cuasiexperimental de tipo descriptivo y comparativo, en la que se recogieron los datos a través de un cuestionario. Los resultados indicaron que el profesorado especialista es quien mantiene una actitud más positiva ante la inclusión, sin influir el género o los años de experiencia en estos resultados. Se concluye que es necesario seguir investigando sobre las prácticas y las estrategias inclusivas que los docentes incorporan en sus aulas, así como sobre el impacto que estas provocan en el estudiantado con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** Inclusión, Percepción, Actuación, Docentes, Necesidades Educativas Especiales.

## Abstract

Currently, we presume that formal education is essential in order that student body gets its highest all-round development and potential, independently from its characteristics, underlining teacher's performance. For a greater efficiency, it must be based on the search of the inclusion and equity in the classroom, attending to diversity and proposing a learning intervention as adapted to theirs needs as possible. Therefore, this study aims to know the perceptions and performances on the inclusion in three professional profiles: primary and secondary school and therapeutic pedagogy. The sample consisted of 183 teachers which worked in establishments located in Seville and Cádiz. The methodology was a retrospective, quasi-experimental, descriptive and comparative research, in which the data were collected thanks to a survey. Generally, the results indicated that specialist teachers staff maintains a more positive attitude before inclusion, independently of the sex or the years of experience. For this reason, it may be concluded that the need of continuing researching on inclusive practices and strategies that teachers could include in their classes, as well as their impact on students with special educational needs.

**Keywords:** inclusion, perception, performance, teachers, Special Education Needs.

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el padre”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe un acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las”, y otras similares, suponiendo ese tipo de fórmulas una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

## **NORMATIVA**

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en la presente Normativa en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

De igual modo, atendiendo a la última actualización de las normas APA, se hará uso de un lenguaje inclusivo y sin prejuicios.

## **DECLARACIÓN PERSONAL**

D/D<sup>a</sup> Marta González Ortiz con DNI 75916846-X, estudiante del Máster de Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2020/2021, como autor/a de este documento académico titulado:

Y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del Título correspondiente, DECLARA que es fruto de su trabajo personal, que no copia, ni utiliza ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y

estricta su origen y/o autoría, tanto en el cuerpo de texto como en la bibliografía correspondiente. Asimismo, es plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

Y, para que conste a los efectos oportunos, lo firma, en Algeciras a 26 de mayo de 2021.

Fdo.: Marta González Ortiz.

## ÍNDICE

1. Introducción .....	6
1.1. De la segregación a la inclusión.....	6
1.2. Aspectos que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva.....	7
1.3. Percepción y actuación docente respecto a la inclusión del alumnado NEAE .....	8
2. Método-diseño .....	12
2.1. Participantes.....	12
2.2. Instrumentos.....	14
2.3. Variables .....	15
2.4. Procedimiento .....	15
3. Resultados .....	16
4. Discusión.....	21
5. Referencias bibliográficas.....	28
6. Anexos .....	36

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas, son numerosos los cambios educativos que se han establecido en nuestro país, y que han traído consigo consecuencias muy positivas gracias a su carácter dinámico y adaptativo (Beltrán, 2011).

Actualmente, asumimos que la educación reglada es imprescindible para que el alumnado alcance su máximo desarrollo integral y potencial, independientemente de sus características, siendo de vital importancia la actuación del docente. Para que esta sea eficaz, debe basarse en la búsqueda de la inclusión y la equidad en el aula, atendiendo a la diversidad y proponiendo una intervención educativa lo más ajustada posible a sus necesidades. No obstante, este pensamiento no siempre se ha mantenido, y aunque el avance es notorio, sigue siendo una lucha en nuestro sistema educativo.

### 1.1. De La Segregación A La Inclusión.

No fue hasta los años 60 cuando apareció por primera vez en España el concepto de *normalización*, dando lugar a las primeras ideas integradoras y cuestionando cómo se estaba desarrollando el sistema educativo en nuestro país (García Pastor, 1995).

Dadas las circunstancias, el informe de la UNESCO (1968) se presentó para que todos pudiesen acceder a la educación y, tras su lucha, se incorporaron muchos de los derechos reclamados. Los centros educativos comenzaron a integrar al alumnado con necesidades educativas en los centros ordinarios, estableciendo un plan de educación individualizado dotado de gran flexibilidad (Marín, 2019).

Este cambio supuso un avance hacia una educación igualitaria, sin exclusión del estudiantado y con una mayor normalización dentro y fuera del aula. Sin embargo, estas

prácticas fueron cuestionadas, debido a que los alumnos se encontraban integrados físicamente, pero no podían participar en la dinámica de la clase. Por ello, con el fin de eliminar esas barreras, el Informe Warnock (1978) deja atrás el modelo tradicional de educación especial e incluye el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), reinterpretando el concepto que se tenía de escuela ordinaria y acercándose encarecidamente a esa educación inclusiva.

El término *inclusión* ha sido definido en muchas ocasiones sin llegar a un consenso específico sobre su significado, pues ha sido utilizado para hacer referencia a situaciones y propósitos muy dispares (Chiner, 2011). Aunque actualmente aún no se sabe exactamente en qué consiste, mostrándose más como una utopía que una realidad (Beltrán, 2011); la definición establecida por Booth & Ainscow (1998), es una de las más aceptadas.

Definen la inclusión como un proceso que va a permitir aumentar la participación de los estudiantes en el aula, reduciendo su exclusión en cuanto al currículum común, la cultura y la comunidad, consiguiendo que se respete y se valore la diversidad como un aspecto de enriquecimiento para el grupo-clase (Echeita, 2006).

Como determina Chiner (2011), no son las personas quienes deben acomodarse a lo ya establecido en la escuela, sino la institución, quien debe favorecer la inclusión de sus miembros. Es vital que responda a todas las necesidades y que se ajuste a las diversas capacidades, intereses y motivaciones que se encuentre, ofreciendo una verdadera educación de calidad, proceso complejo y tardío (Araque & Barrio, 2010).

## **1.2. Aspectos Que Favorecen La Educación Inclusiva.**

De cara a conseguir una educación inclusiva de calidad, Polo (2013) explica cuáles son las medidas de atención a la diversidad que cualquier docente debería llevar a cabo. Destaca

establecer medidas de apoyo y refuerzo, adecuar la metodología, presentar actividades adaptadas a los diferentes niveles y ritmos del alumnado o desarrollar adaptaciones curriculares significativas o no significativas.

Para establecerlas de forma precisa e inequívoca, es necesario apoyarse en una serie de principios básicos que favorecen la calidad educativa. La comunidad debe unirse, vincularse y esforzarse de forma conjunta, siendo necesario que las escuelas colaboren entre ellas y formen redes educativas. Además, deben establecer un liderazgo local basado en la equidad, teniendo como fin coordinar la acción colaborativa (Ainscow et al, 2013).

Por todo ello, en el ámbito educativo, una de las líneas de investigación más actuales de cara al éxito de la educación inclusiva, está siendo conocer cuál es la percepción que tienen los docentes en relación a la inclusión y cómo actúan frente a esta realidad de cara a responder a las necesidades de todo el alumnado.

### **1.3. Percepción Y Actuación Docente Respecto A La Inclusión Del Alumnado**

#### **NEAE.**

La literatura específica relativa a percepción y la actuación de los docentes, nos lleva a reconocer que la mayoría de las investigaciones se centran en el profesorado de aula ordinaria de educación primaria. En este sentido, cabe destacar que, aunque aseguran estar a favor de la inclusión, saben que su implantación es un proceso largo y complejo (Pegalajar & Colmenero, 2017 y Sanhueza et al., 2013).

De manera más específica, los trabajos de Arias et al. (2007), Boer, Pijl & Minnaert (2011) y Glenn et al. (2010), observan que la mayoría de profesores, tanto de educación primaria como de educación secundaria, se sienten identificados con la importancia de incluir al alumnado NEAE en el aula ordinaria; sin embargo, muestran una actitud de rechazo a la



hora de incorporarlos en sus aulas y trabajar con ellos de forma individualizada atendiendo a sus necesidades. Es decir, aunque ven la inclusión como algo fundamental y un derecho básico que trae consigo grandes beneficios, muchos se muestran reacios a aceptar la responsabilidad que eso conlleva (Cardona, 2000; Ferguson, 2008 y Gallego & González, 2014).

Algunos docentes de educación primaria, expresan que integrar a este alumnado en el aula ordinaria no perjudica a los compañeros; aunque creen que el funcionamiento de la clase sí puede verse alterado por no tener los conocimientos y habilidades necesarias para saber cómo abordar las necesidades específicas de cada uno de ellos (Ainscow & Echeita, 2011; Escudero, 2009; Fernández-Rivas & Espada, 2017; Forteza, 2011; Hodkinson, 2009; Moreno-Rodríguez et al, 2020; Mosia, 2014, Muñoz-León et al, 2020; Navarro, 2016 y Zambrano & Orellana, 2018).

Paralelamente, resaltan, por un lado, la falta de recursos personales y materiales ofertados por los centros, encontrando gran dificultad para realizar adaptaciones curriculares y aplicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias. Junto a esto, se destaca la escasa formación con la que cuentan para saber cómo ofrecer las herramientas adecuadas a cada alumno, provocando mayor inseguridad de cara a la atención a la diversidad (Azorín, 2018; Boer & Minnaert, 2011; Gallego & González, 2014; Goodman & Burton, 2010; Hwang & Evans, 2011; Moreno-Rodríguez et al, 2020; Navarro, 2016; Sanhueza et al, 2013 y Valencia-Peris et al, 2018).

Otro aspecto señalado es la inversión de tiempo; así numerosos docentes piensan que el alumnado con NEAE implica un tiempo excesivo del que no disponen, lo cual repercute en una falta de tiempo para organizar su trabajo, generando más rechazo hacia las adaptaciones curriculares. Además, sienten no tener el apoyo necesario por parte del equipo de orientación

o los docentes de pedagogía terapéutica (PT) (Chiner, 2011; Mangano, 2015; Monsen et al, 2014 y Zambrano & Orellana, 2018).

En relación a los especialistas en PT, los resultados muestran una visión más positiva de cara a la inclusión, sintiéndose más seguros a la hora de trabajar y lidiar con ellos gracias a la experiencia profesional que tienen y la formación adquirida (Ahmmed et al, 2012; Navarro, 2016; Pegalajar & Colmenero, 2014 y Sánchez et al, 2008).

Contrario es el pensamiento del profesorado de educación secundaria, los cuales, coincidiendo con el profesorado de educación primaria, también sienten tener escasa formación específica en este ámbito. Dichas carencias formativas sobre atención a la diversidad provocan en ellos sensaciones de desorientación, incapacidad o incluso desinterés por seguir incrementando la inclusión en sus aulas (Demirdag, 2015; Gallego & González, 2014; Pegalajar & Colmenero, 2017; Sanhueza et al, 2013 y Suriá, 2012).

De igual modo, corroboran no tener tiempo, ni recursos suficientes al no sentirse respaldados desde la administración de sus centros. Por ende, muchos tienen dudas con respecto a la viabilidad de la inclusión en esta etapa (Cook et al, 2007; Chiner, 2011; Horne & Timmons, 2009; Pegalajar & Colmenero, 2017 y Sanhueza et al, 2013).

En definitiva, observamos un cierto consenso a favor de la inclusión, pero con temor a enfrentarla y ponerla en práctica. No obstante, estos resultados no son generalizables, pues siguiendo las afirmaciones de Buenestado (2013) o Hutzler et al. (2019), existe gran diversidad según la muestra participante, siendo las variables más influyentes el género, la edad, los años de experiencia o la experiencia previa con alumnado NEAE.

Con respecto al género de los docentes, algunos autores revelan que no hay diferencia entre ambos, manteniendo una actitud similar ante la diversidad (Ros-Hill, 2009; Solís &

Borja, 2021 y Wang, 2015), siendo muy pocos los estudios encontrados que determinen resultados contrarios. Este es el caso de Pegalajar & Colmenero (2017), quienes especifican que las profesoras tienen una actitud más positiva.

No ocurre lo mismo si se atiende a la variable de edad y años de experiencia, pues la mayoría de docentes, principalmente aquellos con menos de seis años de experiencia, suelen presentar una actitud más positiva hacia la inclusión, comprobándose una notoria diferencia a la hora de considerar la atención a la diversidad como un aspecto fundamental en el día a día del docente (Batsiou et al, 2008; Forlin et al, 2014; González & Macías, 2018 y Pegalajar & Colmenero, 2017). A pesar de esto, estudios como los de Angescheidt y Navarrete (2017), vuelcan que los docentes con más experiencia muestran una actitud más favorable a la hora de incorporar prácticas inclusivas.

Por último, poniendo el foco de atención en la experiencia previa con este tipo de alumnado, hay opiniones muy diversas entre los profesionales que ya han tenido contacto con esos alumnos, frente a los que tienen poca o ninguna relación, manteniendo estos últimos una actitud más negativa, puesto que llegan a experimentar más ansiedad y temor por ser una situación nueva a la que nunca antes se han enfrentado (Avramidis & Kalyva, 2007; Bermúdez & Navarrete, 2020; Kalyva et al, 2007; Pegalajar & Colmenero, 2014; Rodríguez, 2015 y Zambrano & Orellana, 2018).

Revisados estos estudios, se puede afirmar que la mayoría se centran en valorar la inclusión entre el profesorado de educación primaria, siendo escasa la información alcanzada en relación al profesorado de educación secundaria y PT, especialmente en lo relativo a las actuaciones inclusivas que ponen en práctica en sus aulas.

En base a esto, se reconoce únicamente que los docentes de secundaria presentan gran dificultad para incluir al alumnado con NEAE debido a la falta de recursos y formación con la que cuentan, y que los docentes especialistas se muestran más a favor de la inclusión gracias a la experiencia profesional y formativa que han desarrollado. Por todo ello, aún es necesario seguir estudiando diferentes perfiles profesionales y etapas educativas, pues no es posible clarificar cómo percibe cada uno la inclusión y cómo actúa ante esta realidad.

En el presente estudio nos planteamos *conocer las percepciones y actuaciones sobre la inclusión en tres perfiles profesionales; primaria, secundaria y pedagogía terapéutica, con tres objetivos específicos, analizar la diferencia en función del perfil educativo, el sexo y los años de experiencia.*

Los escasos estudios encontrados no nos permiten establecer una hipótesis específica, aunque sí podemos inferir que el perfil más inclusivo incluiría a las mujeres con más experiencia que han desarrollado su actividad como docente de PT.

## **2. Método-Diseño**

Para dar respuesta a los objetivos e hipótesis señalados, el diseño seleccionado ha sido una investigación ex post facto, cuasiexperimental de tipo descriptivo y comparativo.

### **2.1. Participantes.**

La muestra participante consta de un total de 183 profesores que desempeñan su labor en centros ubicados en las provincias de Sevilla y Cádiz. De estos, 34 son docentes de PT, 89

son docentes de educación primaria y 60 imparten clase en educación secundaria; todos provenientes de centros públicos.

Como se muestra en la Tabla 1, la mayoría de participantes son mujeres (84, 2%) y el rango medio de edad está comprendido entre 30-40 años (32,2%). De estos, la mayoría realiza de dos a cuatro cursos anuales para aumentar su formación (42,1%) y trabajan en centros cuyas familias presentan un nivel socio-económico medio (48,6%).

Destacar que un alto porcentaje ha tenido experiencias previas con alumnos/as con NEAE (88%) en sus aulas y, de igual modo, un 82,5% de los docentes actualmente trabajan tanto con este alumnado, como con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de la muestra participante.*

<b>DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>		
<b>VARIABLE</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>Sexo</b>	Mujer	84,2%
	Hombre	15,8%
<b>Edad</b>	25-30	24%
	30-40	32,2%
	40-50	25,7%
	+50	18%
<b>Nivel en el que imparte docencia</b>	Educación Primaria	63,4%
	Educación Secundaria	36,6%
<b>Aula en la que imparte docencia</b>	Aula ordinaria	81,4%
	Aula de integración-Aula específica	18,6%
<b>Años de experiencia</b>	1-10	57,4%
	11-20	26,2%
	21-30	12,6%
	+30	3,8%
<b>Experiencia previa con alumnado NEAE</b>	Sí	88%
	No	12%
<b>Alumnado NEAE en su aula</b>	Sí	82,5%
	No	17,5%
<b>Nivel socio-económico familiar</b>	Alto	0,5%
	Medio-alto	6%
	Medio	48,6%
	Medio-bajo	41,5%

	Bajo	3,3%
<b>Cursos formativos realizados anualmente</b>	Ninguno	5,5%
	uno al año	37,7%
	De 2 a 4	42,1%
	+4	14,8%

## 2.2. Instrumentos.

Los instrumentos empleados para evaluar las variables de estudio; percepción y actuación del profesorado ante la inclusión, han sido el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona y Chiner, 2013) y la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE), Forma G* (Cardona, 2000). Ambos recogen de forma explícita y clara los ítems necesarios para alcanzar los objetivos de esta investigación. Previo a esto, se incluyó un apartado dirigido a conocer las características sociodemográficas de los participantes (ver Anexo 1).

Para conocer la percepción de los docentes respecto a la inclusión, utilizamos una versión actualizada del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión*, validado con una fiabilidad de .93 (ver Anexo 2).

Consta de 13 ítems y se debe marcar el grado de conformidad que mantienen respecto a cada una de las afirmaciones dadas a través de una escala Likert de 5 puntos (*1= Nada de acuerdo, 2= Poco de acuerdo, 3= De acuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Muy de acuerdo*), de modo que una puntuación alta mostrará una percepción muy favorable hacia la inclusión y una puntuación baja una percepción más desfavorable.

El instrumento contiene tres subescalas: *Bases de la inclusión*; con un total de 8 ítems, *Formación y recursos*; con 3 ítems, y *Apoyos personales*, con 2 ítems.

Por otro lado, para valorar las actuaciones que llevan a cabo los docentes cuando trabajan con alumnos NEAE, se optó por la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE), Forma*

G (Cardona, 2000) (ver Anexo 3), validado con un coeficiente Alpha de Cronbach de .90 (Cardona, 2003a), reevaluado por Chiner en 2013 y obteniendo los mismos resultados.

Consta de 22 ítems relacionados con diferentes prácticas educativas inclusivas en la que los docentes deben indicar la frecuencia con la que desarrollan dichas prácticas a partir de la escala de Likert puntuada de 1 a 5 puntos (1=Nunca, 2= A veces, 3= Frecuentemente, 4= Casi siempre, 5= Siempre).

De igual modo, se divide en cuatro subescalas: *Estrategias para el manejo efectivo del aula*; con 4 ítems, *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes*; con 9 ítems, *Adaptación de actividades*; con 4 ítems, y *Estrategias de agrupamiento*, con 3 ítems.

### **2.3. Variables.**

En el presente estudio, las variables dependientes son *la percepción hacia la inclusión y sus tres subescalas*, y las *actuaciones inclusivas* que llevan a cabo para atender a la diversidad en el aula con las *cuatro subescalas* que la componen, las cuales van a estar determinadas por las variables independientes seleccionadas. Dichas variables son *género* (masculino, femenino), *grupo de pertenencia* (primaria, secundaria y pedagogía terapéutica) y *años de experiencia docente* (determinando que >10 años es “mucha experiencia” y <10 años “poca experiencia”).

### **2.4. Procedimiento.**

La muestra se seleccionó de forma intencionada, y la participación en el estudio fue voluntaria y anónima.

El cuestionario elaborado se recogió en un único documento bajo el nombre *Percepción y actitud del docente ante la inclusión*. Se diseñó a través de una plataforma digital con el fin

de poder enviarlo a los profesionales de forma online teniendo en cuenta la situación sanitaria actual y para facilitar la su mejor difusión. Para poder ampliar la muestra todo lo posible, se utilizó la técnica *bola de nieve*.

Junto al cuestionario, se adjuntó una pequeña introducción que mostraba el objetivo y la importancia del estudio, el tiempo de aplicación y el procedimiento para responderlo de manera inequívoca. Una vez terminado, comenzó su difusión a través de compañeros y equipos docentes de diversos centros educativos, obteniendo un consentimiento verbal, y asegurando nuevamente el anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

Para llevar a cabo el procedimiento estadístico se ha hecho uso del programa SPSS. Los métodos estadísticos empleados han sido estadísticos descriptivos y comparación de medias a través de la prueba *t* de Student.

Se ha hecho uso de dicha prueba debido a que las muestras con las que hemos trabajado son independientes, además de ser grupos de comparación con una *N* superior a 30. La validez de esta se basa en ser una de las pruebas paramétricas con un nivel de significación  $>0,5$  con mayor peso para rechazar o aceptar hipótesis nulas de igualdad de varianza.

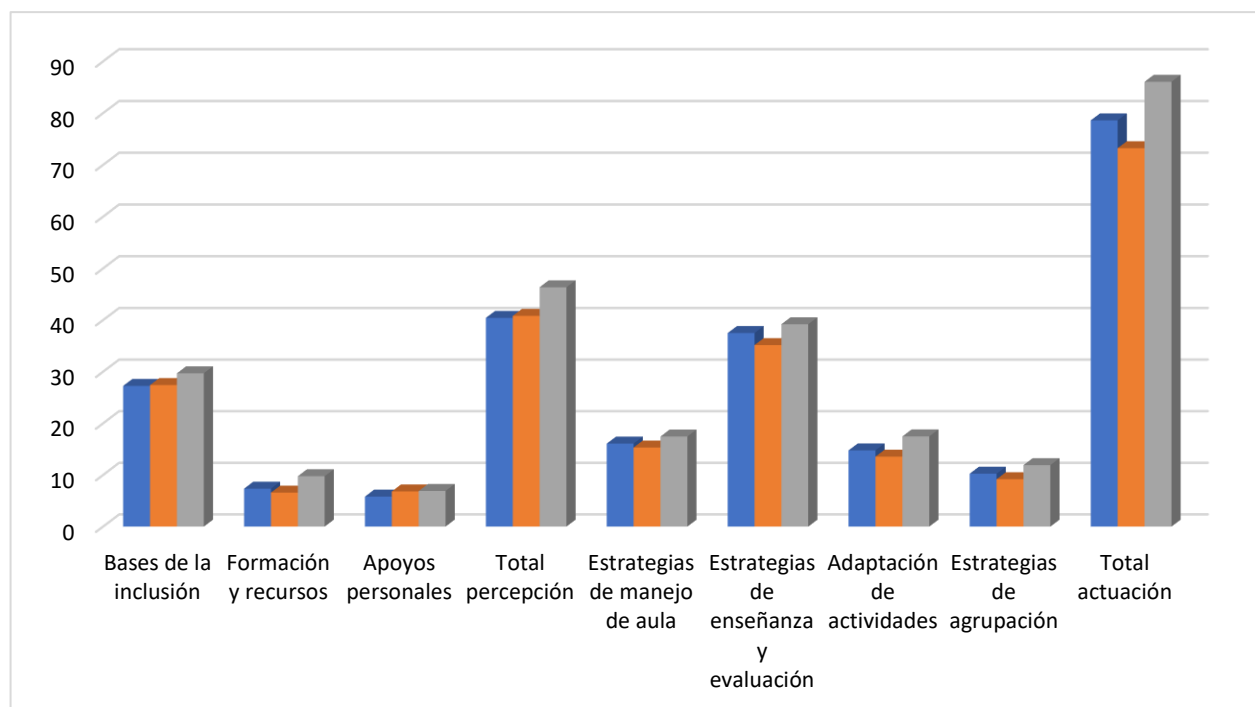
### **3. Resultados**

Atendiendo al primer objetivo *analizar la diferencia existente entre la percepción y las actuaciones de los docentes hacia la inclusión en función del perfil educativo*, a continuación, se muestran los datos descriptivos y el resultado del comparativo *t* de Student para ver si existe diferencia entre la percepción y las actuaciones sobre la inclusión del profesorado de educación primaria, secundaria y PT.



**Figura 1**

*Percepción y actuación docente hacia la inclusión en función del perfil educativo.*



Educación Primaria	Media	27,27	7,35	5,81	40,43	16,08	37,5	14,77	10,25	78,6
	DT	5,836	2,788	2,397	8,855	3,291	6,877	3,744	3,030	14,195
Educación Secundaria	Media	27,42	6,58	6,82	40,82	15,32	35,16	13,56	9,18	73,23
	DT	5,479	2,872	2,440	8,340	3,098	6,579	3,424	2,911	13,178
PT	Media	29,7	9,76	6,91	46,36	17,45	39,21	17,48	11,91	86,06
	DT	5,265	2,670	2,213	7,964	2,774	6,244	3,222	2,674	13,038

Estableciendo la diferencia entre las percepciones y las actuaciones de cada uno de los perfiles dos a dos, se puede determinar que, en relación al perfil docente de primaria y secundaria hay diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables estudiadas. En cuanto a la percepción de estos docentes, observamos diferencias en relación a los *apoyos personales*, con una significación  $p= 0,012$  (ver Anexo 4; Tabla 1); y una diferencia de medias de -1,016, alcanzando el profesorado de educación secundaria una media superior.

Por su parte, en relación a las actuaciones inclusivas utilizadas, el profesorado de educación primaria establece más *estrategias de enseñanza y evaluación* que el de secundaria, alcanzándose significación estadística ( $p= 0,039$ ) (ver Anexo 4; Tabla 1), con una diferencia de medias de 2,239.

La misma tendencia encontramos cuando se necesitan *adaptar las actividades* ( $p= 0,46$ ) o *establecer estrategias de agrupación* ( $p= 0,32$ ), repercutiendo de forma directa en la *puntuación total* ( $p=0,02$ ), siendo el profesorado de primaria quien alcanza de nuevo una media superior, con un rango en la diferencia de medias que oscila entre 1,073 y 2,339 (ver Anexo 4; Tabla 1).

En relación a las diferencias encontradas entre la percepción del profesorado de educación primaria y PT, se aprecia una diferencia significativa en todas las variables dependientes estudiadas ( $p= >0,05$  y  $p= >0,01$ ) (ver Anexo 4; Tabla 2). En este caso, es el profesorado especialista quien alcanza una media más alta en todas las dimensiones, alcanzando una diferencia de media de -5,932 en la *puntuación global de percepción*.

Asimismo, en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan en sus aulas, también se observan diferencias significativas en todos los apartados, a excepción del subapartado *estrategias de enseñanza y evaluación*, donde hay una significación de  $p= <0,05$  (ver Anexo 4; Tabla 2). De igual modo, esto se refleja en la puntuación total alcanzada, donde el profesor especialista obtiene una media superior con una diferencia de medias de -7,458.

Por último, atendiendo a las comparaciones entre el profesorado de PT y el de secundaria, se observan diferencias significativas tanto en la percepción, como en la actuación. Únicamente se mantienen diferencias no significativas en lo referido a *apoyos*

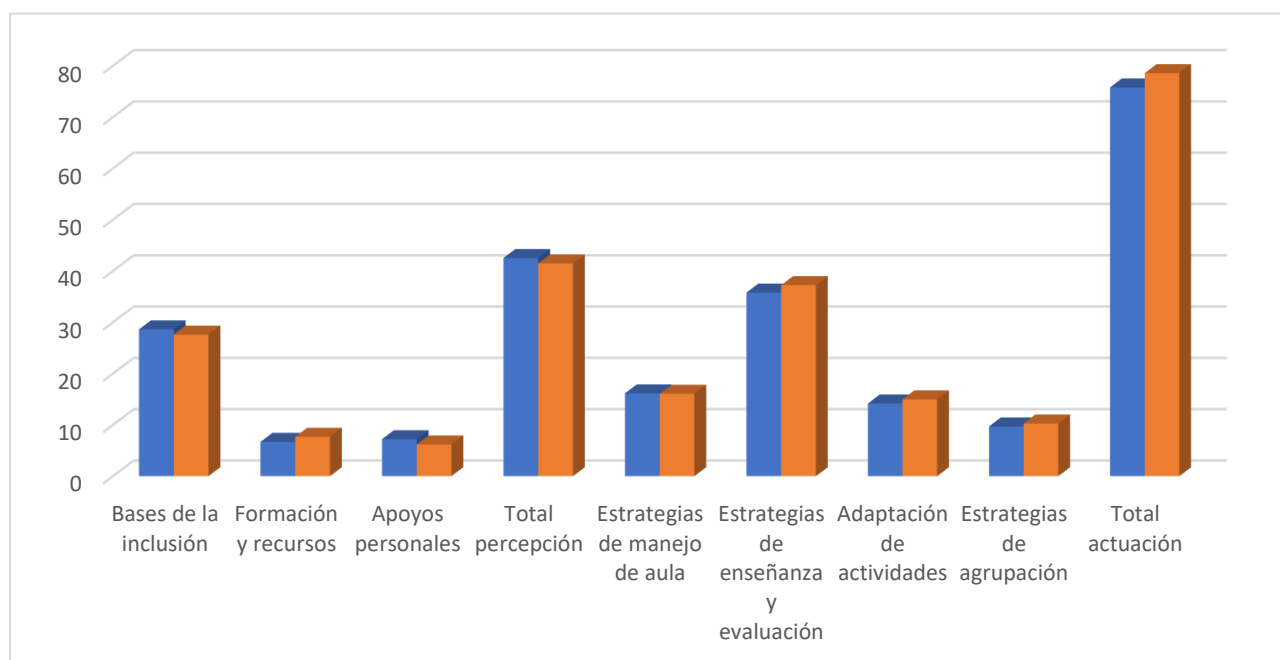
personales ( $p= 0,866$ ) y bases de inclusión ( $p= 0,054$ ) (ver Anexo 4; Tabla 3), mientras que para el resto de dimensiones hay diferencias estadísticas con valores  $p= >0,01$ .

En todos los casos, nuevamente, es el perfil de maestro especialista quien alcanza la mayor puntuación, oscilando la diferencia de media entre -2,132 y -5,541.

Para dar respuesta al segundo objetivo *analizar la diferencia existente entre la percepción y las actuaciones de los docentes hacia la inclusión en función del sexo*, en la Figura 2 se muestran los datos descriptivos obtenidos y el resultado del comparativo *t* de Student.

**Figura 2**

*Percepción y actuación docente hacia la inclusión según el sexo.*



Hombre	Media	28,62	6,69	7,21	42,52	16,14	35,79	14,17	9,69	75,79
	DT	4,716	2,254	1,897	7,114	3,292	6,394	3,048	3,129	12,896
Mujer	Media	27,6	7,68	6,19	41,47	16,06	37,25	14,98	10,28	78,56
	DT	5,821	3,093	2,483	9,059	3,202	6,859	3,896	3,050	14,531

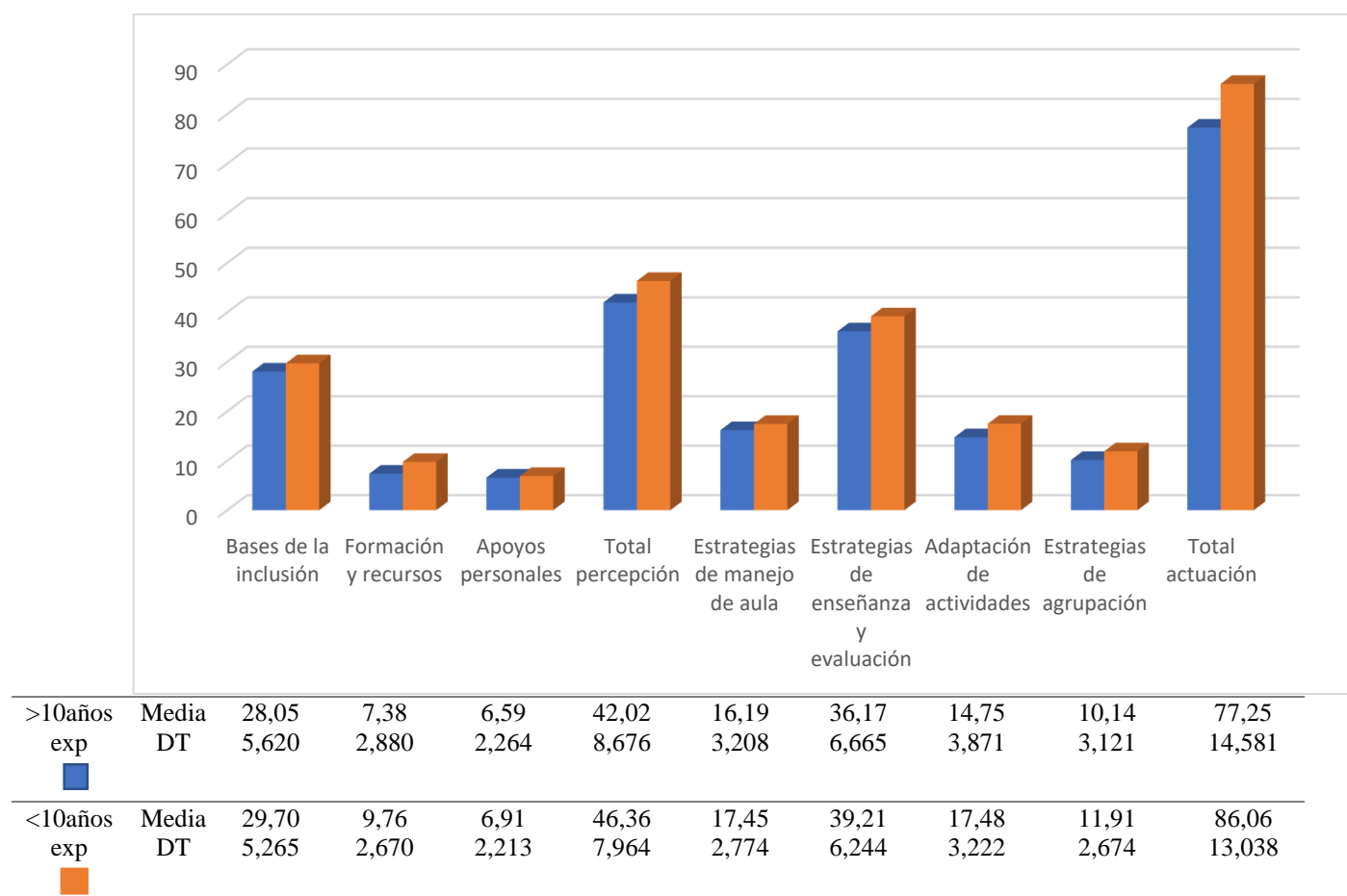
De forma general, podemos observar que las puntuaciones relativas a la percepción son bastante elevadas, sin apreciar diferencias significativas en función del género. Sólo destacar las diferencias significativas en la dimensión *apoyos personales* ( $p= 0,38$ ); donde los profesores alcanzan puntuaciones superiores a las profesoras (ver Anexo; Tabla 4).

Contrarios son los resultados observados en actuación o prácticas inclusivas, donde las mujeres, a nivel global, alcanzan una media superior ( $X=78.56$ ;  $DT=14.531$ ).

Por último, para dar respuesta al último objetivo *analizar la diferencia existente entre la percepción y las actuaciones de los docentes hacia la inclusión en función de los años de experiencia*, en la siguiente figura se especifican los resultados descriptivos obtenidos.

**Figura 3**

*Percepción y actuación docente hacia la inclusión según los años de experiencia.*



En este caso, de forma genérica se puede decir que los docentes con más experiencia alcanzan medias más elevadas que los docentes con menor experiencia; sin embargo, no se han observado diferencias significativas para ninguna de las dimensiones de las variables estudiadas; esto es percepción y actuación docente ( $p = >0,05$ ) (ver Anexo 4; Tabla 5).

#### 4. Discusión

A partir de los resultados expuestos, se puede afirmar que la mayoría de docentes, independientemente de la etapa en la que imparten clase y del perfil formativo, están a favor de la inclusión del alumnado NEAE en el aula ordinaria; coincidiendo estos resultados con los aportados por autores como Boer, Pijil & Minnaert (2011), Glenn et al. (2010), González (2014), Azorín (2018) o Moreno-Rodríguez et al. (2020).

Los tres perfiles llegan a alcanzar puntuaciones muy elevadas y similares en lo relativo a las *bases de la inclusión*, siendo el profesorado especialista quien mantiene una media superior; en la línea de lo obtenido en los estudios de Ahmmed et al. (2012); Navarro (2016); Pegalajar & Colmenero (2014) y Sánchez et al. (2008).

En este sentido, si bien es cierto que la formación profesional docente permite mejorar y avanzar en la atención educativa individualizada, es solo el especialista quien afirma tener mayor formación en este ámbito y el que mantiene una actitud más favorable hacia la inclusión, sintiéndose más seguro a la hora de trabajar con estos alumnos. A pesar de esto, ninguno de los encuestados muestra sentirse completamente preparado a nivel formativo para llevar a cabo esta labor de forma satisfactoria, tal y como exponen Azorín (2018); Boer & Minnaert (2011); Gallego & González (2014) y Suriá (2012) en sus diferentes estudios.

Del mismo modo, aunque son los maestros especialistas los que más puntaje han obtenido en este ámbito, también creen no contar con los recursos, ni el tiempo suficiente para cubrir las necesidades de todos los estudiantes; lo que les obstaculiza para desarrollar prácticas inclusivas de calidad, a lo cual se suma el profesorado de educación primaria y educación secundaria. Estos también encuentran gran dificultad para realizar adaptaciones curriculares y aplicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias, debido a que piensan que el alumnado con NEAE implica un tiempo excesivo del que no disponen, lo cual repercute en una falta de tiempo para organizar su trabajo.

Esta negativa creencia coincide con los resultados expuestos por Moreno-Rodríguez et al. (2020); Navarro (2016); Sanhueza et al. (2013) y Valencia-Peris et al. (2018), aun cuando los estudios también determinan que destinando más recursos a los docentes y ofertando una formación adecuada sería más sencillo incorporar al alumnado NEAE en el aula ordinaria.

Ocurre lo mismo con los *apoyos personales*, pues apenas parece valorarse de forma muy positiva el apoyo que se recibe por parte del equipo psicopedagógico u otros compañeros especialistas. Esto va en la dirección de los estudios realizados por Goodman & Burton, (2010); Hwang & Evans (2011) y Sanhueza et al. (2013); aunque va en contra de los realizados por Navarro (2016) o Pegalajar & Colmenero (2014), quienes especifican que el profesorado de PT sí se siente seguro y capaz a nivel formativo y dispone de material suficiente para atender a este alumnado adecuadamente.

No obstante, en líneas generales y analizando la *puntuación total de percepción*, los profesores se inclinan hacia una actitud favorable hacia la inclusión, especialmente, el especialista en Pedagogía Terapéutica, tal y como se planteó en la hipótesis inicial, rechazando así la hipótesis nula.

Siguiendo con las actuaciones y las prácticas inclusivas que incorporan en las aulas, se puede afirmar que las puntuaciones alcanzadas no son tan elevadas, aunque tampoco desfavorables. Dichas puntuaciones reflejan que la mayor parte de los docentes integran en sus aulas actuaciones y prácticas inclusivas; tales como *estrategias para el manejo del aula*, para *adaptar actividades* o para *enseñar y evaluar*, aunque no de forma habitual. Así, en todas las dimensiones analizadas se han alcanzado medias considerablemente altas, a excepción del subapartado referido a las *estrategias de agrupamiento*, donde las puntuaciones son especialmente bajas; quedando de manifiesto que es una técnica que no suelen incorporar.

El profesorado especialista es quien alcanza puntuaciones superiores en todas las subescalas, confirmándose nuevamente que este perfil es el que incorpora más estrategias inclusivas en el aula seguido en este caso de los docentes de primaria, y de secundaria. De esta forma, se sigue la misma tendencia que en relación a la percepción sobre la inclusión.

Esto puede deberse a lo ya mencionado anteriormente sobre la falta de recursos, tiempo y, formación, o a lo indicado por Gallego & González (2014); Fernández-Rivas & Espada (2017) o Muñoz-León et al. (2020), quienes determinan que, principalmente los profesionales no especialistas, presentan más rechazo a trabajar con ellos de forma individualizada atendiendo a las necesidades específicas de cada uno. Piensan que puede verse alterado el funcionamiento de la clase por la falta de conocimiento y habilidades para saber cómo abordar dichas necesidades sin dejar de atender al resto del grupo.

Con respecto al género de los docentes, son muy escasas las diferencias significativas halladas en relación a la *percepción global* sobre la inclusión, destacando únicamente la diferencia existente en lo relativo a los *apoyos personales*, siendo los profesores quienes manifiestan tener un mayor respaldo y apoyo por parte del personal docente especialista. Esto

coincide con los resultados obtenidos por Ros-Hill (2009); Solís & Borja (2021) y Wang (2015), quienes coincidían en la coincidencia entre hombres y mujeres. Sin embargo, Batsiou et al. (2008) y Pegalajar & Colmenero (2017) arrojan resultados contradictorios, especificando que las profesoras presentan una actitud más favorecedora hacia la inclusión.

De igual modo, tampoco hay diferencias significativas en lo relativo a las actuaciones que estos plantean en sus aulas, a pesar de ello, son las mujeres quienes incorporan mayor variedad de estrategias y actuaciones inclusivas, corroborando los resultados expuestos por Wang (2015), quien confirmaba esta positiva actuación por parte de las docentes.

Por último, poniendo el foco de atención en los años de experiencia previa, se confirma la hipótesis nula, estableciendo que no hay diferencias en cuanto a la percepción y las actuaciones del profesorado que ejerce con menos de 10 años de experiencia, en comparación con los que ejercen desde hace un mayor número de años.

Estos resultados van en contra de las conclusiones expuestas por Angeschmidt y Navarrete (2017), Forlin et al. (2014); González & Macías (2018) y Pegalajar & Colmenero (2017), los cuales especifican que aquellos que ejercían con menos de seis años de experiencia solían presentar una actitud más positiva hacia la inclusión, puesto que conforme aumentan los años de experiencia, van siendo más conscientes de las dificultades que hay a la hora de implantar la inclusión del alumnado NEAE en el aula ordinaria. Sin embargo, basándonos en nuestros resultados, podemos ver que tanto los docentes que presentan menos años de experiencia, como aquellos que ejercen con anterioridad, se muestran proactivos ante la iniciativa de apoyar la inclusión e incluir en las aulas estrategias que la favorezcan, independientemente de su experiencia profesional.



A la luz de estos resultados, aunque los datos alcanzados son congruentes con los estudios anteriores, es importante tener en cuenta algunas limitaciones encontradas tras haber desarrollado nuestro estudio, principalmente en lo relativo a la muestra con la que se ha trabajado.

Se puede determinar que los grupos no están compensados en cuanto al número de participantes, siendo algo esperable si se tiene en cuenta que el número de profesionales especialistas, a nivel general, es menor que el de docentes de aula ordinaria. A pesar de ello, hubiera sido deseable haber seleccionado una muestra mayor y más homogénea en cuanto a la representatividad, sobre todo en lo referido al sexo de los participantes, y a la etapa educativa; primaria o secundaria, en la que imparten clase.

Asimismo, la recogida de datos queda reducida a centros públicos de las provincias de Cádiz y Sevilla, por lo que, el grado de generalización es limitado. Sin duda, tener en consideración estas debilidades para futuras investigaciones permitirían obtener resultados más exhaustivos y transferibles a diferentes situaciones y contextos.

No obstante, este estudio es de gran interés debido a que profundiza en el análisis de la situación actual de nuestros docentes, con el objetivo de alcanzar el mayor nivel posible de educación inclusiva. Este objetivo se viene buscando desde hace décadas y es clave para llegar a una educación igualitaria en la que todos los alumnos puedan sentirse partícipes de todo aquello que se desarrolle dentro y fuera del aula, teniendo la oportunidad de avanzar junto a sus compañeros, independientemente de sus características.

Por ello, para poder conseguirlo, es fundamental partir de la concepción y la percepción que tienen los docentes acerca de la inclusión. Con ello, podremos conocer diferentes aspectos claves, entre los cuales podemos destacar cómo se sienten cuando tienen

que trabajar con alumnos con NEAE, qué dificultades encuentran a la hora de implantar nuevas metodologías y tener que realizar adaptaciones para atender las necesidades de cada alumnado o qué ayudas creen que necesitan.

Como consecuencia, nos llevará a reflexionar acerca de cómo podemos ofertar dichas ayudas en cada una de las etapas; adecuándonos a los objetivos de cada tipo de docente, y cómo podemos darles oportunidades para seguir avanzando en este camino hacia la inclusión, brindándoles el apoyo que requieren tanto a nivel profesional, como personal.

Es en ellos donde va a comenzar todo el proceso, por lo que tener en cuenta su opinión, y conocer cómo viven esa realidad para ayudarles a afrontarla de la mejor manera posible es un paso fundamental para poder iniciar este camino. Sin embargo, estos hallazgos deben ser confirmados y corroborados en diferentes estudios que vayan dirigidos a este mismo fin.

Por ende, como línea de investigación para futuros estudios, se considera interesante seguir investigando sobre las prácticas y las estrategias inclusivas que los docentes incorporan en sus aulas, así como el impacto que causan las mismas en el estudiantado con necesidades educativas especiales, puesto que la mayoría de estudios se dirigen únicamente a conocer la percepción de dichos profesionales, sin saber con veracidad cuáles son las prácticas que suelen incluir y el porqué de dichas actuaciones.

Además, sería útil investigar en esta misma línea atendiendo a nuevas variables, como puede ser el tipo de centro, estableciendo diferencias entre la percepción y las actuaciones de los docentes que desarrollen su profesión en centros públicos, concertados o privados, puesto que, al realizar este tipo de estudios e investigaciones, se estará abogando por el interés en introducir nuevos cambios y mejoras tanto en las políticas como en las prácticas de los

diferentes centros educativos, con el fin de seguir hacia la meta que se quiere lograr, una escuela más inclusiva donde todos los alumnos tengan cabida y donde se prioricen las fortalezas de estos antes que las diferencias y las desigualdades, viéndolas, en todo caso, como un aspecto positivo del que aprender y retroalimentarse.

## Referencias Bibliográficas

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special education needs*, 12(3), 132-140.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Araque, N. & Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arias Beltrán, L., Bedoya Agudelo, K., Benítez Pérez, C., Carmona Cortés, L.J., Castaño Úsuga, J.C., Castro Garavito, L.M., Pérez Corrales, L.Y. & Villa Betancur, L.M. (2007). Formación Docente una propuesta para Promover Prácticas Pedagógicas Inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(47), 153-162.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). La influencia de la experiencia docente y profesional desarrollo de las actitudes de los profesores griegos hacia la inclusión. *Revista europea de educación para necesidades especiales* 22, 367-89.

- Azorín Abellán, 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).
- Barton, L. & Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Beltrán Llera, J.A. (2011). La educación inclusiva. *Rev Padres y maestros* 5(338), 5-9.
- Bermúdez, M.M. & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>.
- Boer, A., De, Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. (2011). Regular primary school teacher attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Buenestado, M. (2013). *Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación* (Máster en educación inclusiva). Universidad de Córdoba.

- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teacher's perceptions of inclusión implication for teacher's preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen, *Educational research in Europe (pp33-37)*. Lovaina, Bélgica: Garant & European Educational Research Association.
- Cardona, M. C. (2003a). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Cardona, M. C. (2000). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- 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.
- Chiner, E., Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? Faculty of Education, University of Alicante.
- Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teacher's attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: middle school teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications. ReserachGate* 5, (3) 35-43.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (2009). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.

- Ferguson, D.L. (2008). Tendencias internacionales en educación inclusiva: el desafío continuo para enseñar a todos y cada uno. *Revista europea de educación para necesidades especiales* 23, 109-120.
- Fernández-Rivas, M. & Espada, M. (2017). Evaluación de la actitud del profesorado de educación física ante alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 542-553.  
doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2051.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). Las preocupaciones de los profesores convencionales: afrontar la inclusión en un contexto australiano. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 55, 251–264.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 127-144.
- Gallego Echeverri, M. & González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165.
- García Pastor, C. (1995). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Madrid: EUB.
- Glenn, C., Jordan, A. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability an ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.

- Goodman, R.L. & Burton, D.M. (2010). La inclusión de estudiantes con BESD en escuelas regulares: Experiencias y recomendaciones de los profesores para crear un entorno inclusivo exitoso. *Dificultades emocionales y de comportamiento*, 15, 223–237.
- González, I. & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–28.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26 (1), 136-146.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Actitudes de los profesores serbios hacia la inclusión. *Revista Internacional de Educación Especial*, 22: 31–6.
- Mangano, M. (2015). Teacher views on working with others to promote inclusion. En D. Chambers (Ed.), *Working with Teaching Assistants and Other Support Staff for Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (4), 117-132. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.



- Marín Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 5* (1), ISSN: 2387-0907. Universidad de Jaén (España), 115-124.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113-126.
- Moreno Rodríguez, R., López Bastías, J.L. & Carnicero Pérez, J.D. (2020). Formación en atención a Necesidades Educativas Especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-152.
- Mosia, P.A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310.
- Muñoz-León, C.P., Álvarez Lozano, M.I., Erazo Álvarez, J.C. y García Herrera, D.G. (2020). Percepciones docentes frente a la Educación Inclusiva Superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA* (5), 134-162.
- Navarro, Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* 2(4), 35-52.
- Pegalajar Palomino, M.C. & Colmenero Ruíz, M.J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213.

- Pegalajar Palomino, M.C. & Colmenero Ruíz, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Polo Martínez, I. (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*. Noviembre, nº 19.
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 137-152.
- Ross-Hill, R. (2009). Actitud del docente hacia las prácticas de inclusión y estudiantes con necesidades especiales. *Diario de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 9, 188–198.
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, XXXIV, 2, 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200>
- Sanhueza, S., Granada, M. & Bravo, L. (2013) Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Revista Cadernos de Pesquisa*.
- Solís García, P. & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF), Retos*, 39, 7-12.
- Suriá, Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP. Vol. (23) 3*, 96 – 109.

UNESCO. (1994). "Declaración de Salamanca". Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

Valencia-Peris, A., Minguez Alfaro, P., & Martos García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad (Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604.

Wang, L., Qi, J. & Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155. doi.org/10.1123/apaq.2014-0140.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Zambrano Garcés, R. M., & Orellana Zambrano M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, (2)4, pp. 39-48.

## Anexos

Anexo 1: Información sociodemográfica de los docentes

### PARTE 1

**Edad:** 25-30 30-40 40-50 + 50

**Sexo:** Hombre Mujer

**Aula en la que imparte docencia actualmente:**

- Aula ordinaria.
- Aula integración-específica.

**Ciclo donde imparte docencia actualmente:**

- 1° ciclo
- 2° ciclo
- 3° ciclo

**Años de experiencia** \_\_\_\_\_

**¿Ha tenido experiencia previa con niños/as con necesidades educativas especiales?**

- Sí
- No

**¿Hay alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula en la que trabaja actualmente?**

- Sí
- No

**¿Y alumnos/as con necesidades educativas especiales? (niños/as que presenten alguna discapacidad, TDAH o trastornos graves de conducta)**

- Sí
- No
- En caso afirmativo, ¿Qué NEE presenta? \_\_\_\_\_

**¿Cuál estima que es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos/as?**

- Alto
- Medio-Alto
- Medio
- Medio-Bajo
- Bajo

**¿Realiza cursos para aumentar su formación docente?**

- Ninguno
- 1 al año
- De 2 a 4
- Más de 4

Anexo 2: Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona y Chiner, 2013).

## PARTE II.

<b>NA= Nada de acuerdo</b>	<b>PA= Poco de acuerdo</b>	<b>DA= De acuerdo</b>	<b>BA= Bastante de acuerdo</b>	<b>MA= Muy de acuerdo</b>	<b>NS= No se</b>
1	2	3	4	5	6

<b>BASES DE LA INCLUSIÓN</b>	<b>NA</b>	<b>PA</b>	<b>DA</b>	<b>BA</b>	<b>MA</b>
1. Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes en la tolerancia y el respeto.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
5. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
6. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
7. Que el alumno de NEAE o NEE salga al aula de apoyo o esté en el aula específica es beneficioso para ellos.	1	2	3	4	5
8. La educación inclusiva solo es posible en Educación Secundaria.	1	2	3	4	5
<b>FORMACIÓN Y RECURSOS</b>					
9. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5

---

10. Tengo tiempo suficiente para atender sus necesidades.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

---

11. Tengo recursos materiales suficientes para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

---

**APOYOS PERSONALES**

---

12. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro o del monitor de EE.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

---

13. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

---

Anexo 3: Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE), Forma G (Cardona, 2000).

**PARTE III.**

<b>N= Nunca</b>	<b>AV= A veces</b>	<b>FR= Frecuentemente</b>	<b>CS= Casi siempre</b>	<b>S= Siempre</b>
1	2	3	4	5

<b>ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO EFECTIVO DEL AULA</b>	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>FR</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como a un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	1	2	3	4	5
<b>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</b>					
5. Hago que mis alumnos verbalicen el proceso de resolución de un problema o actividad en voz alta.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención.	1	2	3	4	5
7. Les demuestro cómo proceder en la realización de las tareas.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Les motivo continuamente.	1	2	3	4	5
10. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas que tienen mis alumnos.	1	2	3	4	5



11. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
12. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
13. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
<b>ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES</b>					
14. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
15. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
16. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
17. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5
<b>ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO</b>					
18. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
19. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneo o heterogéneo) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
20. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5

Anexo 4: Tablas.

**Tabla 1**

*Diferencia entre la percepción y la actuación del profesorado de educación primaria y secundaria respecto a la inclusión.*

	<b>Grupo</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sign. bilateral</b>	<b>Diferencias medias</b>
<b>Bases de inclusión</b>	Educación	-,155	148	,877	-,147
	Primaria				
	Educación	1,649	148	,101	,772
	Secundaria				
<b>Formación-recursos</b>	Educación	-2,537	148	<b>,012</b>	-1,016
	Primaria				
	Educación	-,273	148	,786	-,391
	Secundaria				
<b>Apoyos personales</b>	Educación	1,421	148	,157	,757
	Primaria				
	Educación	2,088	148	<b>,039</b>	2,339
	Secundaria				
<b>Total percepción</b>	Educación	1,421	148	,157	,757
	Primaria				
<b>Estrategias manejo aula</b>	Educación	2,088	148	<b>,039</b>	2,339
	Secundaria				
<b>Estrategias enseñanza-evaluación</b>	Educación	2,088	148	<b>,039</b>	2,339
	Primaria				
	Educación	2,088	148	<b>,039</b>	2,339
	Secundaria				

<b>Adaptación actividades</b>	Educación	2,015	148	<b>,046</b>	1,208
	Primaria				
	Educación				
	Secundaria				
<b>Estrategias agrupación</b>	Educación	2,170	148	<b>,032</b>	1,073
	Primaria				
	Educación				
	Secundaria				
<b>Total actuación</b>	Educación	2,383	148	<b>,020</b>	5,376
	Primaria				
	Educación				
	Secundaria				

**Tabla 2**

*Diferencia entre la percepción y la actuación del profesorado de educación primaria y pt respecto a la inclusión.*

	<b>Grupo</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sign. bilateral</b>	<b>Diferencias medias</b>
<b>Bases de inclusión</b>	Educación	-2,088	119	<b>,039</b>	-2,424
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
<b>Formación- recursos</b>	Educación	-4,275	119	<b>,000</b>	-2,405
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
<b>Apoyos personales</b>	Educación	-2,299	119	<b>,020</b>	-1,102
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
<b>Total percepción</b>	Educación	-3,369	119	<b>,001</b>	-5,932
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
<b>Estrategias manejo aula</b>	Educación	-2,131	119	<b>,035</b>	-1,375
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
<b>Estrategias enseñanza- evaluación</b>	Educación	-1,250	119	,214	-1,712
	Primaria				
	Pedagogía Terapéutica				
	Educación Primaria	-3,679	119	<b>,000</b>	-2,712

<b>Adaptación</b>	Pedagogía				
<b>actividades</b>	Terapéutica				
	Educación	-2,766	119	<b>,007</b>	-1,659
<b>Estrategias</b>	Primaria				
<b>agrupación</b>	Pedagogía				
	Terapéutica				
	Educación	-2,630	119	<b>,010</b>	-7,458
<b>Total</b>	Primaria				
<b>actuación</b>	Pedagogía				
	Terapéutica				

**Tabla 3**

*Diferencia entre la percepción y la actuación del profesorado de educación primaria y pt respecto a la inclusión.*

	<b>Grupo</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sign. bilateral</b>	<b>Diferencias medias</b>
<b>Bases de inclusión</b>	Pedagogía	-1,955	93	,054	-2,278
	Terapéutica Educación Secundaria				
<b>Formación-recursos</b>	Pedagogía	-5,258	93	<b>,000</b>	-3,177
	Terapéutica Educación Secundaria				
<b>Apoyos personales</b>	Pedagogía	-,170	93	,866	-,087
	Terapéutica Educación Secundaria				
<b>Total percepción</b>	Pedagogía	-3,131	93	<b>,002</b>	-5,541
	Terapéutica Educación Secundaria				
<b>Estrategias manejo aula</b>	Pedagogía	-3,308	93	<b>,001</b>	-2,132
	Terapéutica Educación Secundaria				
<b>Estrategias enseñanza-evaluación</b>	Pedagogía	-2,907	93	<b>,005</b>	-4,051
	Terapéutica Educación Secundaria				
	Pedagogía	-5,421	93	<b>0,000</b>	-3,920
	Terapéutica				

<b>Adaptación</b>	Educación				
<b>actividades</b>	Secundaria				
	Pedagogía	-4,477	93	<b>,000</b>	-2,732
<b>Estrategias</b>	Terapéutica				
<b>agrupación</b>	Educación				
	Secundaria				
	Pedagogía	-4,536	93	<b>,000</b>	-12,835
<b>Total</b>	Terapéutica				
<b>actuación</b>	Educación				
	Secundaria				

**Tabla 4**

*Diferencia entre la percepción y la actuación del profesorado según el sexo.*

	<b>Sexo</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sign. bilateral</b>	<b>Diferencias medias</b>
<b>Bases de inclusión</b>	Mujer	-,892	181	,373	-1,023
	Hombre				
<b>Formación-recursos</b>	Mujer	1,646	181	,102	,992
	Hombre				
<b>Apoyos personales</b>	Mujer	-2,095	181	<b>,038</b>	-1,019
	Hombre				
<b>Total percepción</b>	Mujer	-,590	181	,556	-1,050
	Hombre				
<b>Estrategias manejo aula</b>	Mujer	-,122	181	,293	-,079
	Hombre				
<b>Estrategias enseñanza-evaluación</b>	Mujer	1,058	181	,292	1,454
	Hombre				
<b>Adaptación actividades</b>	Mujer	1,057	181	,292	,808
	Hombre				
<b>Estrategias agrupación</b>	Mujer	,951	181	,343	,590
	Hombre				
<b>Total actuación</b>	Mujer	,958	181	,339	2,772
	Hombre				



**Tabla 5**

*Diferencia entre la percepción y la actuación del profesorado según los años de experiencia.*

	<b>Años experiencia</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sign. bilateral</b>	<b>Diferencias medias</b>
<b>Bases de inclusión</b>	>10 años	,768	181	,443	,647
	<10 años				
<b>Formación- recursos</b>	>10 años	-,743	181	,458	-,331
	<10 años				
<b>Apoyos personales</b>	>10 años	1,519	181	,131	,545
	<10 años				
<b>Total percepción</b>	>10 años	,660	181	,510	,861
	<10 años				
<b>Estrategias manejo aula</b>	>10 años	,547	181	,585	,261
	<10 años				
<b>Estrategias enseñanza- evaluación</b>	>10 años	-1,888	181	,061	-1,893
	<10 años				
<b>Adaptación actividades</b>	>10 años	-,396	181	,692	-,223
	<10 años				
<b>Estrategias agrupación</b>	>10 años	-,231	181	,818	-,105
	<10 años				
<b>Total actuación</b>	>10 años	-,922	181	,358	-1,960
	<10 años				