

Actitudes del profesorado ante la inclusión: avances y retos desde la investigación

Teachers' Attitudes Towards Inclusion: Advances And Challenges From Research

Sandra Navarro Sánchez*

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València, España.
Email: sanasan5@alumni.uv.es

Diana Marín Suelves

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València, España.
Email: diana.marin@uv.es

Ángel San Martín Alonso

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València, España.
Email: angel.sanmartin@uv.es

Recibido / Received: 22/10/2025
Aceptado / Accepted: 25/04/2026

Resumen: La inclusión es un derecho de todo el alumnado. Derecho a estar, participar y aprender. Una de las variables que, según la evidencia científica, es fundamental para conseguir la inclusión es la actitud del profesorado. Este trabajo de corte metodológico mixto pretende analizar en profundidad la producción científica del último lustro centrada en esta temática. Para ello, siguiendo el método PRISMA, se seleccionaron un total de 186 artículos, que se emplearon para el análisis de los aspectos relacionados con las actitudes hacia la inclusión del profesorado. Se realizó un análisis de contenido y un estudio bibliométrico que permitió un doble abordaje de las investigaciones para la aproximación a una realidad compleja. Los resultados indican el impacto de las actitudes en la inclusión, las visiones diferenciadas de los distintos agentes, la influencia de variables personales y contextuales en los posicionamientos, así como la dependencia en función de la clasificación de NEAE. Dicha investigación pone de relieve, a diferencia de revisiones previas que, a pesar de las transformaciones vividas hacia políticas educativas más inclusivas que promuevan una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado escolarizado en las aulas aun quedan aspectos por resolver si se pretende lograr una inclusión real. Como implicaciones prácticas se destacan la formación del profesorado o la formulación de políticas que permitan más recursos y apoyos que mejoren la inclusión.

Palabras clave: inclusión, educación, actitud, docente, bibliometría.

Abstract: Inclusion is a right for all students. The right to be present, participate, and learn. According to scientific evidence, one of the variables that is fundamental to achieving inclusion is the attitude of teachers. This mixed-method study aims to analyze in depth the scientific output of the last five years focused on this topic. To this end, following the PRISMA method, a total of 186 articles were selected and used to analyze aspects related to teachers' attitudes toward inclusion. A content analysis and a bibliometric study were carried out, allowing for a dual approach to the research in order to approximate a complex reality. The results indicate the impact of attitudes on inclusion, the different views of the various agents, the influence of personal and contextual variables on positions, and dependence on the classification of SEN. This research highlights that, unlike previous reviews, despite the transformations towards more inclusive educational policies that promote quality inclusive education for all students in classrooms, there are still issues to be resolved if real inclusion is to be achieved. Practical implications include teacher training and the formulation of policies that allow for more resources and support to improve inclusion.

Keywords: Inclusion, Education, Attitudes, Teacher, Bibliometrics.

1. Introducción

El proceso de inclusión como principio rector del sistema educativo ha sido primordial para transformar los centros educativos en entornos inclusivos que atiendan a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012; Hernández Sánchez y Ainscow, 2018).

El modelo educativo actual, sustentado en los principios de equidad, participación y efectividad, debe garantizar el desarrollo de las potencialidades y capacidades del alumnado, al mismo tiempo que debe adecuarse a la pluralidad de necesidades existentes, indiferentemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Además de velar por una educación inclusiva que respete el derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011; Francia, 2015; Garzón Castro et al., 2016).

Pero para que pueda tener lugar el desarrollo de modelos educativos inclusivos en los que todo el alumnado tenga cabida, participe y aprenda, es necesario realizar cambios y transformar culturas, políticas educativas y las prácticas de las instituciones educativas con el fin de poder dar una respuesta adecuada a la diversidad y la heterogeneidad del alumnado (Ainscow et al., 2006).

El hecho de vivir en una sociedad en constante cambio se traduce en que también la atención a la diversidad que se lleva a cabo desde los centros educativos se encuentre actualmente en plena transformación (Miranda Morais et al., 2018). Se constata como un aspecto ineludible que supone un reto tanto para la comunidad educativa como para las administraciones la necesidad de desarrollar una educación inclusiva que atienda a la diversidad y multiplicidad de alumnado heterogéneo que convive, no sólo en las aulas sino en la sociedad (Echeita Sarrionandia, 2021).

La inclusión adquiere especial relevancia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, ya que, en ellas tiene lugar la escolarización obligatoria y gratuita de todas las personas y se sientan las bases de la atención a la diversidad del estudiantado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), puesto que los procesos de inclusión educativa se extienden progresivamente a niveles educativos superiores (Solís García y Real Castela, 2023).

Actualmente, se ha podido constatar a través de trabajos como el de Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), Echeita Sarrionandia (2022) o Moreno Pilo et al. (2022) que en el éxito o fracaso de los diferentes modelos inclusivos en los centros educativos influyen diferentes factores y variables entre los que destacan las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con NEAE.

Estudios de revisión previos señalan la existencia de aspectos clave en las actitudes del profesorado como la atención a la diversidad en las aulas ordinarias (Garzón Castro et al., 2016), el desarrollo de las diferentes estrategias educativas inclusivas que implementa el profesorado en el aula (Fernández-Rivas y Mateos, 2017), la formación del profesorado (Colmenero Ruiz et al., 2014), los recursos y apoyos que ofrecen las administraciones, así como de la disponibilidad horaria (Cook y Cameron, 2010). Todos estos aspectos han sido objeto de estudio con la finalidad de poder modificar las actitudes negativas del profesorado en positivas y conseguir la inclusión de todo el alumnado (Mellado Hernández et al., 2017). Puesto que las actitudes que manifiestan los docentes en las aulas pueden convertirse en una barrera o en una oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su inclusión mediante estrategias inclusivas (Gonzalez-Gil et al., 2019), es fundamental su estudio.

La inclusión educativa se erige como un proceso complejo que puede llegar a comprenderse mejor si se tienen en cuenta las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, puesto que son claves para atender la diversidad del alumnado. Es por este motivo que, con la finalidad de alcanzar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado en contextos inclusivos, es primordial que el profesorado tenga una predisposición y una actitud positiva hacia la inclusión y la educación inclusiva, reconociendo la diferencia y la diversidad como valores de la institución educativa y de la sociedad (Alcedo Rodríguez et al., 2013).

En la actualidad, el profesorado dispone de una amplia gama de estrategias y recursos que puede utilizar para dar respuesta a las necesidades específicas de cada alumnado, partiendo de sus características y capacidades, consiguiendo así una educación inclusiva real y de calidad. Solo de esta manera el alumnado podrá tener la oportunidad necesaria de adquirir las competencias y conocimientos para desarrollarse en los diferentes contextos de la vida cotidiana y entre todos construir una sociedad inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Esta investigación toma como referencia una revisión de la literatura que se ha llevado a cabo en el último lustro como el objetivo de analizar todos aquellos aspectos que han influido hasta el momento en relación con las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, así como conocer la magnitud, el interés y relevancia de la temática a través de la cuantificación de la literatura científica. Ya que a pesar de ser un objeto de estudio recurrente hay aspectos que no han sido suficientemente investigados en revisiones anteriores. Por tanto, este estudio contribuye a profundizar en el entendimiento de cómo influyen las actitudes del profesorado en función de la tipología del alumnado NEAE, haciendo énfasis en su clasificación; los recursos disponibles para la inclusión tras la implementación de DUA en diferentes situaciones y contextos; las variables tanto contextuales como personales que actúan como facilitadores o barreras en el proceso; y la importancia de la formación tanto inicial como continua del profesorado, donde se evidencian carencias en los programas de estudio del MAES.

2. Método

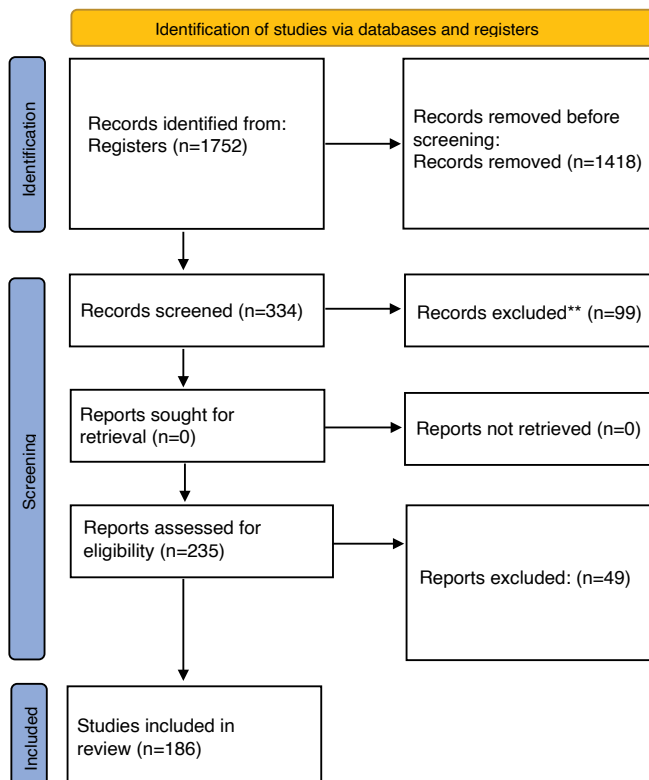
En este trabajo se adoptó un enfoque metodológico mixto para abordar el estudio de las actitudes del profesorado ante la inclusión. Para ello, se combinó un análisis del estado del arte con un estudio bibliométrico.

La revisión de la literatura se llevó a cabo para estudiar los diferentes ejes temáticos que han sido objeto de investigación hasta la actualidad en referencia a las actitudes del profesorado y su influencia en el proceso de inclusión educativa.

La identificación de los documentos para el análisis se realizó siguiendo las directrices del método PRISMA (Sánchez-Serrano et al., 2022). El proceso de selección de los estudios se desarrolló en cuatro fases. En la primera fase, se definió la ecuación de búsqueda, combinando palabras clave y operadores booleanos: *attitudes AND teachers AND “educational inclusion” OR diversity OR “special educational needs” OR “SEN”*. La segunda fase consistió en la selección de los artículos para el análisis, aplicando los criterios de inclusión y exclusión. En la tercera fase, se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos para verificar el cumplimiento con los criterios de

inclusión del tema que nos ocupa y se eliminaron ficheros duplicados. Finalmente, en la cuarta fase, se procedió al análisis de los textos completos de los artículos recopilados. Por tanto, el número total de artículos revisados fue de 186. El diagrama de flujo (Figura 1) ilustra el proceso de identificación, selección e inclusión de los artículos en la revisión.

Figura 1: Diagrama de flujo del proceso selección siguiendo el método PRISMA.



Los criterios de inclusión para los artículos fueron los siguientes: a) ser publicados entre 2020 y 2024 incluidos, b) ser artículos científicos, c) haber sido realizados en países del continente europeo, d) que la inclusión sea un concepto central en el trabajo, y e) que se enmarque en el ámbito educativo en cualquier nivel educativo.

En paralelo, se realizó un análisis bibliométrico, que permitió cuantificar las distintas dimensiones del campo de estudio (Tomás-Górriz y Tomás-Casterá, 2018). Los estudios bibliométricos son particularmente adecuados para disciplinas en las que las publicaciones científicas constituyen un indicador clave del progreso de la investigación, especialmente cuando se observa una alta producción científica reciente (Bordons y Zulueta, 1999), como es el caso de la inclusión en educación. Dado que las bases de datos son la fuente principal en los estudios bibliométricos, y considerando que la validez de dichos estudios depende de la cobertura adecuada del área de investigación, se optó por utilizar la base de datos Scopus. Esta plataforma ha sido reconocida por su amplia cobertura temporal y la cantidad de títulos en diversas

áreas del conocimiento (Granda-Orive et al., 2013; Hernández-González et al., 2016).

Se utilizó la herramienta VOSviewer (van Eck y Waltman, 2010), para la creación de representaciones gráficas, con conteo fraccional (Perianes-Rodríguez et al., 2016) que, frente al completo, permite ajustar el cálculo evitando la sobreestimación de los trabajos, ofreciendo una visión más precisa.

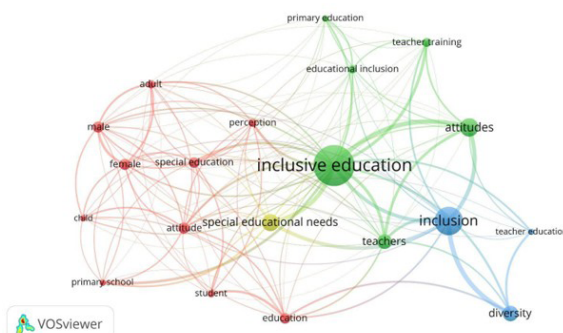
3. Resultados

A partir del análisis de los artículos seleccionados se muestran los resultados que se organizan en base a un doble objetivo. El primero analizar en profundidad las temáticas abordadas en relación a las actitudes del profesorado hacia la inclusión, y el segundo conocer artículos, revistas o países de referencia a partir de la cuantificación de la literatura científica.

3.1. Análisis de contenido

En primer lugar, se analizaron las palabras clave utilizadas, en base a su frecuencia de aparición y a las relaciones establecidas entre ellas. Tal y como se observa en la figura siguiente, se pueden identificar cuatro clusters de análisis.

Figura 2: Mapa de coocurrencia de términos.



Por lo que respecta a las categorías que emergen, se han identificado un total de siete temáticas que se vinculan con las actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la inclusión en los artículos científicos analizados: 38 artículos sobre actitudes en función de las necesidades existentes; 29 sobre percepciones sobre la inclusión; 27 sobre recursos para la inclusión; 24 respecto a medidas inclusivas; 41 en función de las variables personales y contextuales que influyen; y 27 sobre formación del profesorado. Tal y como se puede observar, la temática más representativa fue la relacionada con las variables personales y contextuales, puesto que tanto la sensibilidad propia de cada docente como el contexto donde se ejerce la docencia influyen directamente en las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa.

3.2. Actitudes en función de las necesidades

La primera temática hace referencia a estudios centrados en las actitudes hacia

diferentes grupos de alumnado en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Por un lado, estudios como el de Costa et al. (2024) analiza las opiniones del profesorado en torno a la inclusión del alumnado con necesidades de compensación educativa, es decir, procedente de diferentes minorías étnicas. Los resultados muestran que los prejuicios y actitudes de los docentes podrían ayudar a explicar el síndrome del *burnout* del profesorado relacionado con la diversidad étnica en las aulas. También que la autoeficacia y la atención plena están correlacionadas negativamente con el *burnout* docente y que la atención plena modera la relación entre las actitudes étnicas implícitas y el *burnout*.

Por otro lado, existen trabajos centrados específicamente en alumnado con NEAE derivadas de altas capacidades (Slapničar et al., 2024), enfermedades raras (Verger et al., 2021), trastornos del aprendizaje y la atención como la dislexia (Tárraga-Mínguez et al., 2022) o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (May et al., 2021), o con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) vinculadas a discapacidad intelectual (Klefbeck, 2020; Negri-Cortés y Leiva-Olivencia, 2021; Yıldırım et al., 2023), discapacidad auditiva (Pérez-Jorge et al., 2021; Raicevic Bajic et al., 2021) o Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Cook y Ogden, 2022; Lacruz-Pérez et al., 2024; Latorre Cosculluela et al., 2023; Leonard y Smyth, 2022; Rice et al., 2023).

Estudios como el de Tárraga-Mínguez et al. (2022) vinculan la terminología con actitudes del profesorado negativas ante el alumnado con Trastorno Específico del Aprendizaje, al pensar que no disponen de las herramientas necesarias para contribuir en el aprendizaje de la lectura. Por su parte, investigaciones como la de May et al. (2021) concluye que los niños de tan solo 4 años cuyo comportamiento indica un probable TDAH se perciben como que tienen dificultades para desenvolverse en la escuela.

Sin duda en los últimos tiempos, los investigadores han dedicado grandes esfuerzos al estudio de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEE. Por lo que respecta al Trastorno del Espectro Autista (TEA) los trabajos de Lacruz-Pérez et al. (2024), Rice et al. (2023), Latorre Cosculluela et al. (2023), Cook y Ogden (2022) y Leonard y Smyth (2022) concluyen que los docentes que creían que contaban con los recursos adecuados para facilitar la inclusión tenían actitudes significativamente más positivas que los docentes que no lo creían y, por tanto, es necesario mayor apoyo, formación y recursos que ayuden al profesorado a atender y a afrontar la diversidad en el aula con ciertas garantías de éxito. Trabajos como los de Yıldırım et al. (2023), Negri-Cortés y Leiva-Olivencia (2021) y Klefbeck (2020) describen las actitudes existentes en la actualidad hacia el alumnado con discapacidad intelectual. Mientras que autores como Pérez-Jorge et al. (2021) y Raicevic Bajic et al. (2021) analizan las actitudes del profesorado hacia el alumnado con discapacidad auditiva. Unos y otros concluyen que los docentes manifiestan preocupación por ofrecer una respuesta correcta y adecuada al alumnado con discapacidad y que la inclusión educativa requiere inversión en la formación y especialización del profesorado en el ámbito de la inclusión.

3.3. Percepciones de los agentes educativos sobre inclusión

La segunda categoría emergente son las visiones de los docentes en activo, futuros docentes y familias.

En cuanto a las visiones de los docentes, Reche-Urbano et al. (2024) constatan que la educación inclusiva sigue siendo un reto para los docentes en las aulas ordinarias, y que abordar la diversidad es un factor que condiciona el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito educativo. Además, los resultados muestran que, en general, los docentes se sienten capaces de responder a las necesidades de sus estudiantes y que los factores clave son la eficacia en las estrategias de enseñanza y la diferenciación en los resultados de aprendizaje. También se demuestra que la eficacia de la participación del estudiantado afecta directamente a las actitudes y preocupaciones de los docentes sobre la inclusión.

Si se analizan las percepciones de los futuros docentes, Arnaiz-Sánchez et al. (2023) evidencian que los futuros docentes no se sienten suficientemente capacitados para abordar el reto de dar una respuesta educativa a la diversidad en las aulas al finalizar el máster, aunque manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión de todo el alumnado. Como recomendación se pone de manifiesto la necesidad de incluir en el posgrado una mayor carga de actividades prácticas sobre atención a la diversidad, buscando la asimilación de conceptos teórico-prácticos por parte de los docentes del mañana.

Por último, trabajos como los desarrollados por Malinina (2024) y Jorban et al. (2024) ofrecen la visión de las familias de menores con NEE sobre la educación de sus hijos en relación con las escuelas. Los resultados destacan que a menudo los padres no se sienten escuchados y que los docentes no tienen en cuenta sus peticiones. Sin embargo, las familias creen que todos los agentes educativos, es decir, profesores, alumnos y padres, se beneficiarían si las relaciones entre profesores y padres implicaran una actitud más sensible y atenta hacia las necesidades y deseos de cada uno, brindando oportunidades para negociar y discutir cuestiones. Además, se destaca el papel de la institución escolar como herramienta de apoyo a las familias, enfatizando los beneficios de la cooperación y colaboración entre docentes, estudiantes y familiares.

3.4. Recursos para la inclusión

La tercera categoría se relaciona con los recursos que se utilizan para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje del alumnado y la inclusión.

La implementación de diferentes recursos diseñados con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y otras estrategias eficaces de enseñanza/aprendizaje potencian la inclusión del alumnado NEE (Carrete-Marín et al., 2024).

Por lo que respecta a recursos aparece una amplia y diversa tipología entre los que destaca el teatro, la danza (Mercado García et al., 2021), las tecnologías emergentes y la utilización de diferentes recursos didácticos como el cuento motor o las herramientas digitales (Shumilova et al., 2022). Todos ellos destacan como una buena manera de captar y mantener la atención del alumnado, así como de promover su desarrollo físico, motor y social.

Concretamente, el teatro y la danza como recursos muestran beneficios y el potencial de dichas disciplinas en la calidad de vida, el funcionamiento humano en personas con discapacidad y favorecen una serie de patrones de comportamiento. Por lo que respecta a la implementación de tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la realidad aumentada, el lector inmersivo o la inteligencia artificial, los resultados muestran que su uso repercute positivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, favoreciendo la personalización del aprendizaje, por ejemplo.

Por último, en cuanto a otros recursos didácticos para la inclusión, el relato motor compuesto por retos físicos cooperativos, que han sido diseñados para sensibilizar a los docentes sobre la discapacidad intelectual, es una herramienta pedagógica útil para sensibilizar sobre la discapacidad y la desigualdad, promoviendo así actitudes inclusivas.

3.5. Medidas para abordar la inclusión en las aulas

La cuarta categoría que surge de la lectura se relaciona con las medidas que se utilizan para abordar la inclusión educativa y la diversidad de alumnado presente en las aulas.

En las zonas rurales, por ejemplo, es habitual la existencia de aulas multigrado que utilizan una metodología basada en la programación multinivel, ya que, como consecuencia de la baja ratio existente los centros se ven obligados a agrupar alumnado de diferentes edades en una misma aula. Ejemplo de ello es el trabajo de Carrete-Marín et al. (2024) cuyos resultados identifican barreras y oportunidades, principalmente asociadas a la actitud de los docentes y a su dominio de competencias profesionales específicas, así como a la revisión de los planes de formación docente. También destacan la importancia de utilizar y diseñar materiales didácticos específicos, promover acciones específicas de apoyo al profesorado y el uso de una metodología que les permita llevar a cabo un diseño universal para el aprendizaje (DUA) a través del cual se utilicen diferentes formas de acción y representación permitiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a la diversidad del alumnado a través de diferentes canales.

Otra de las medidas que se describe para abordar la diversidad en las aulas son los programas específicos para el alumnado. Ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Wüthrich et al. (2024) cuyo objeto de estudio fue examinar los cambios en las actitudes explícitas e implícitas de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad después de un programa de intervención basado en el currículo (*Prinzip Vielfalt*), que tenía como objetivo promover una actitud de mente abierta hacia la diversidad humana. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en las actitudes explícitas hacia los compañeros con discapacidades. Gajardo Espinoza et al. (2023), muestran cómo a través de programas específicos, como es el caso del Programa para la Mejora de los Aprendizajes y el Rendimiento (PMAR) se puede trabajar y conseguir la inclusión educativa. Se trata de un estudio de caso cuyos resultados muestran que gracias a la actitud inclusiva de la docente, basada en los pilares del conocimiento crítico, los deseos éticos y un pensamiento práctico inclusivo se llevó a cabo una práctica inclusiva real en el centro educativo. Todo lo anterior se materializa en prácticas educativas específicas, como el uso de métodos de enseñanza colaborativos; la promoción de un clima de convivencia respetuoso y democrático; el desarrollo de actividades basadas en la individualidad del alumnado; la motivación para expresar los conocimientos y experiencias personales de los estudiantes y la delimitación de alternativas para la resolución de conflictos consensuados por todos ellos.

3.6. Variables que influyen en la inclusión

La quinta categoría emergente se asocia a las variables que influyen en el proceso de inclusión educativa. Del análisis se desprenden variables diferenciadas, por un lado, las variables contextuales y, por otro, las variables personales.

Variables contextuales alude a la influencia que ejercen factores como el lugar, encontrando investigaciones realizadas en diversidad de países sobre las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva, ejemplos de ello son Turquía (Beyazoğlu y Özbek, 2025), Ucrania (Bilavych et al., 2022), Grecia (Giavrimis, 2024) España (Pareja de Vicente et al., 2021) o Portugal (de Oliveira et al., 2024), entre otros. También en base a la tipología de centro, destaca la existencia de trabajos centrados en centros específicos de educación especial (Becker et al., 2023; Cook y Ogden, 2022; Karaca et al., 2024). y en distintas etapas educativas, como la Educación Primaria (Abellán y Sáez-Gallego, 2020) o Educación Secundaria (Labsch et al., 2025; Slapničar et al., 2024). El clima del aula (Lenkeit et al., 2024), las diferentes asignaturas curriculares, como en el ámbito de la Educación Física (Cañadas et al., 2023; Tarantino y Neville, 2023) o el aprendizaje de las lenguas (Fernández-Portero, 2022; Nijakowska, 2022) o aspectos más macro como lo político y económico que influyen en la inclusión educativa (Giavrimis, 2024).

Sin embargo, cuando se habla de variables personales se hace referencia a la influencia que pueden tener aspectos como el sexo, la edad, la formación inicial docente. Marcos-Rivero et al. (2024) analizan las diferencias en la percepción sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en función del género, la edad y la formación inicial entre docentes universitarios del área de Actividad Física y del Deporte (CFA) y Educación Física (EF). Los resultados obtenidos indican que las docentes de género femenino obtienen mejores resultados que los docentes de género masculino en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Además, los docentes de mayor edad muestran actitudes más favorables hacia la inclusión que los más jóvenes y los formados en CFA. Considerando los resultados obtenidos, se concluye que el género y la edad, y en menor medida la formación académica inicial, tienen un impacto en la actitud y predisposición de los docentes universitarios de CFA y EF hacia la educación inclusiva.

Otras variables personales que se mencionan en la literatura científica son el bienestar y la autoeficacia docente, los años de la experiencia o la inteligencia emocional. Arias-Pastor et al. (2024) revelan que los docentes con mayor autoeficacia se sienten mejor preparados para gestionar la diversidad en el aula. Además, se observa una correlación positiva entre una alta autoeficacia y actitudes positivas hacia la discapacidad, los principios de educación inclusiva y una reducción de los temores sobre la enseñanza inclusiva.

En cuanto a la experiencia docente, los hallazgos del estudio de Rodríguez Gudiño et al. (2023) avalan la importancia de la información, la formación y el contacto como vías para mejorar el compromiso con la inclusión. Asimismo, demuestra la relevancia de proporcionar experiencias positivas para modificar conductas y entrenar habilidades.

Por su parte, Kozlova y Ryabichenko (2024) analizan las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, teniendo en cuenta los factores individuales e institucionales que pueden promover o dificultar la implementación de políticas adecuadas. Relacionan la eficacia docente colectiva percibida y las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEE concluyendo que los docentes que tienen mejor nivel de eficiencia en la gestión del aula y que perciben los efectos positivos

de la inclusión para todos los estudiantes logran mejores resultados.

Por último, la investigación de Arias-Pastor et al. (2023), estudia la relación entre la actitud de los futuros docentes y Inteligencia Emocional (IE), encontrando que en general muestran una actitud positiva hacia la diversidad, pero presentan importantes carencias formativas. Además, la variable IE, junto con el contacto regular con personas en situación de especial vulnerabilidad tiene un efecto positivo tanto en el bienestar docente como en la facilitación de procesos de educación inclusiva y de atención a la diversidad.

3.7. Formación del profesorado para la inclusión

La sexta categoría emergente se relaciona con la formación del profesorado como elemento clave para alcanzar la inclusión real de todo el alumnado. Los trabajos se refieren tanto a docentes en activo y su necesidad de formarse a lo largo de toda la vida para poder atender a todo el alumnado (Kozlova y Ryabichenko, 2024), como a docentes en formación inicial, es decir, estudiantado de grado y máster, quienes necesitan las herramientas necesarias que les dé la seguridad y confianza que necesitarán llevar a la práctica en el futuro (Arvelo-Rosales et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2023). Estos autores afirman que esta formación les permitirá explorar nuevas estrategias pedagógicas y colaborar con otros profesionales para compartir conocimientos.

Algunos de los trabajos se centran en las creencias (Stasiak et al., 2024) y los conocimientos (Giavrimis, 2024; Perrin et al., 2024) del profesorado hacia el alumnado NEE, afirmando que cuando los docentes tienen conocimientos sobre inclusión se sienten más seguros de sí mismos y las actitudes son más positivas.

Erkanlı et al. (2024) encontraron que los profesores afirmaban no ser competentes con el alumnado procedente de otros países y culturas por falta de formación y preparación en educación multicultural y en inclusión educativa por lo que respecta al alumnado extranjero procedente de otros países, que además también podría presentar NEAE por diversos motivos tales como la incorporación tardía al sistema educativo, la falta de dominio de la lengua vehicular y/o una escolaridad previa deficitaria.

Si se centra la atención en intervenciones con los estudiantes de minorías étnicas, Abacioglu et al. (2021) afirma que demostrar actitudes positivas hacia el multiculturalismo refleja una conciencia y comodidad con la diversidad cultural, así como una comprensión general de las diferencias individuales entre los estudiantes y sus comportamientos. También que aquellos docentes con mayor formación en inclusión multicultural disponen de mejores estrategias de intervención hacia el alumnado procedente de otras culturas.

3.8. Resultados: facilitadores y barreras

La séptima y última categoría que emerge del análisis hace referencia a dos aspectos fundamentales en la inclusión educativa, que pueden facilitar o dificultar dicha práctica.

Algunos trabajos como el de Jorban et al. (2024), ponen de manifiesto aspectos que actúan como facilitadores de la educación inclusiva como, por ejemplo, que exista una comunicación y una colaboración estrecha entre los centros educativos y las familias, así como un alto grado de participación de estas últimas, puesto que

ambos factores pueden conducir a resultados positivos para alcanzar no solo logros académicos sino también sociales en el alumnado NEE. En contraposición, también destaca algunas barreras que dificultan el proceso como una actitud pasiva de las familias y políticas educativas poco claras o cambiantes.

Abellán y Fernández-Bustos (2024) por su parte resaltan la importancia de recibir una formación específica y de contar con experiencias previas de contacto con personas con discapacidad puesto que son un facilitador de las actitudes positivas hacia la inclusión.

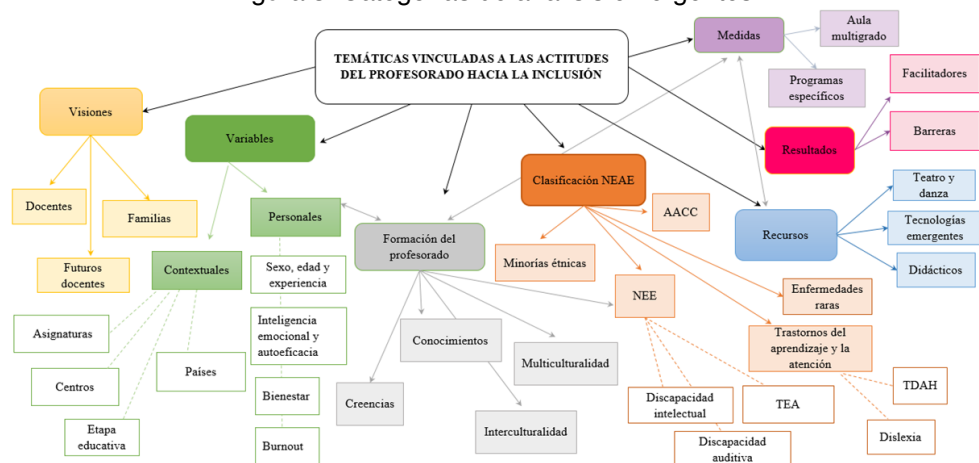
Volosnikova et al. (2024) apuntan a la influencia del equipo directivo de los centros y su relación con la inclusión educativa puesto que la posición de los directores de escuela con respecto a la diversidad es uno de los factores determinantes del éxito/fracaso de la inclusión escolar, ya que, el estilo de liderazgo afecta significativamente las opiniones, el comportamiento, la comunicación de los docentes, su autoeficacia y las estrategias de aprendizaje.

Así mismo, el trabajo de Muñoz-Martínez et al. (2023) muestra que la colaboración entre docentes, sus actitudes, la forma de entender los apoyos, la creación de colaboración entre estudiantes y la organización tanto del centro como del aula son importantes para la inclusión del alumnado con NEE.

Sin embargo, otros trabajos como el de Vorlíček y Kollerová (2026), apuntan como barreras encontrarse en un contexto socioeconómico desfavorecido que limita la educación inclusiva y la necesidad de aumentar los recursos y apoyos dentro del aula. Por su parte, del trabajo de Stasiak et al. (2024) se desprende que los docentes ven como un desafío enseñar al alumnado NEE y no están seguros de trabajar con este colectivo porque consideran que puede llegar a ser estresante.

A modo de resumen, en la siguiente figura se muestran las temáticas emergentes con sus dimensiones y las relaciones entre ellas.

Figura 3: Categorías de análisis emergentes.



4. Análisis bibliométrico

Como complemento, el estudio bibliométrico realizado sobre los artículos científicos disponibles en Scopus y centrados en la actitud del profesorado hacia la inclusión

en educación permite constatar que la producción científica en este campo ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años. El año 2023 destacó con la mayor cantidad de publicaciones, y se observa una clara tendencia ascendente en la producción sobre este tema en los últimos cinco años.

A nivel global, cinco países tienen al menos 10 artículos publicados sobre inclusión en la educación entre 2020 y 2024. España ocupa la primera posición (38.4%), seguida por países como Rusia (7%), Alemania (6.5%), Irlanda (5.9%) y Bélgica (5.4%), que también han contribuido significativamente al desarrollo de la literatura en este ámbito. Sin embargo, a pesar de la posición de España la mayor parte de los artículos (76.2%) se publicó en inglés, seguido por aquellos en español (16.2%) y otros diez idiomas han sido empleados como el alemán, el chino o francés.

La cooperación entre autores es un elemento fundamental en este campo, ya que, tan solo el 10.3% de los artículos analizados han sido escritos en solitario, lo que subraya la naturaleza cooperativa de la investigación en el campo de las actitudes del profesorado hacia la inclusión en la escuela. Un alto porcentaje de los artículos son producto de colaboraciones intra o interinstitucionales, y en menor medida internacionales (10.8%), destacando las coautorías de académicos de España con colegas de Grecia (Reche-Urbano et al., 2024), con investigadores de Reino Unido (Lander et al., 2024) o austriacos (Lacruz-Pérez et al., 2024).

En cuanto al impacto de las publicaciones, el análisis revela que, algunos artículos no han recibido ninguna cita (27.6%), los restantes, a pesar de estar citados, no acumulan un número elevado de referencias, ya que, tan solo tres artículos cuentan con más de 50 citas (Bobo et al., 2020; Cabero-Almenara et al., 2022; Saloviita, 2020). Por tanto, el impacto es bastante reducido siendo habitual en las Ciencias de Educación, como área de citación lenta.

Por último, se observa que la producción científica sobre las actitudes hacia la inclusión en educación está concentrada en un número reducido de revistas. Solo un pequeño grupo de revistas (n=11) ha publicado un tercio de los artículos sobre este tema, lo que refleja una alta concentración de publicaciones en determinadas fuentes académicas. En la siguiente tabla se muestran los datos de las cinco revistas en las que se han publicado al menos cinco artículos sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión en educación.

Tabla 1: Información de las revistas con mayor cantidad de artículos publicados sobre la temática estudiada.

Revista	n artículos	Quartil SJR	n citas acumuladas	índice de impacto
<i>European Journal Of Special Needs Education</i>	13	Q1	54	4.15
<i>Education Sciences</i>	13	Q2	50	3.85
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	6	Q2	30	5
<i>International Journal Of Inclusive Education</i>	6	Q1	67	11.17
<i>Frontiers In Education</i>	5	Q2	64	12.8

5. Discusión

A partir de los documentos obtenidos tras la búsqueda en la base de datos Scopus, se ha realizado un doble estudio, bibliométrico y de revisión de la literatura, que permite,

por su complementariedad, la aproximación profunda y crítica al objeto de estudio.

Además, este trabajo complementa estudios previos en los que se han empleado otras bases de datos como WOS para analizar las actitudes del profesorado de Educación Física (Gámez-Calvo et al., 2024).

Respecto al análisis del estado del arte destaca que son muchos los trabajos que se han publicado en el último lustro en relación a las actitudes del profesorado respecto a la educación inclusiva, tanto en la etapa de Educación Infantil (Cano Muñoz y Gómez Núñez, 2020), como en la etapa de Educación Primaria (Jiménez Triana et al., 2025) y de Educación Secundaria (Reche-Urbano et al., 2024). De todos ellos se desprende la necesidad de adoptar un enfoque educativo que fomente la implementación de la inclusión mediante políticas, prácticas y culturas que se visibilicen en medidas para el alumnado y en la formación del profesorado.

En cuanto al estudio bibliométrico se puede señalar, al igual que encontraron otros investigadores, el aumento de publicaciones a lo largo de los años como temas educativos como el impacto de las tecnologías en la atención a la diversidad (Mas García y Jordá Fabra, 2023).

Destaca, una vez más, el uso del inglés como lengua de difusión de resultados científicos (Antón Ros et al., 2023), el elevado grado de colaboración (Lagos San Martín et al., 2022) y el reducido factor de impacto como en el caso del estudio de los recursos digitales para la atención a la diversidad (Marín Suelves et al., 2024).

Además, también aparece la concentración de publicaciones en un número reducido de revistas, lo que coincide con los hallazgos de trabajos previos como el de Hernández González et al. (2021) centrado en alumnado con TEA, ya que, tan sólo existe coincidencia en la aparición de la revista *International Journal Of Inclusive Education* en el listado de fuentes, por lo que parece que los investigadores de otros continentes consideran otras revistas para difundir sus resultados.

Sin embargo, pese a los avances normativos en educación inclusiva, persisten brechas relevantes entre el marco teórico y la práctica educativa. Una de las más significativas se relaciona con la formación inicial del profesorado, especialmente en Secundaria, donde diversos estudios recientes evidencian una preparación insuficiente para atender a la diversidad del alumnado, lo que repercute en la autoeficacia y en la implementación de prácticas inclusivas reales (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Kratochvílová et al., 2022).

Asimismo, las políticas públicas de inclusión muestran una efectividad limitada debido a una aplicación desigual y poco contextualizada, lo que genera diferencias sustanciales entre centros y territorios (Allan, 2023; Vorlíček y Kollerová, 2026). En consecuencia, la inclusión educativa continúa dependiendo más del compromiso individual del profesorado que de un sistema estructuralmente equitativo (Rosado-Castellano et al., 2022).

En términos prácticos, los resultados evidencian la necesidad de reforzar la formación continua del profesorado mediante programas contextualizados, centrados en metodologías inclusivas como el DUA y acompañados de espacios de reflexión sobre la práctica. A nivel institucional, resulta imprescindible dotar a los centros de estructuras de apoyo estables, tiempos de coordinación y recursos suficientes que permitan trasladar la normativa inclusiva a la realidad del aula. Asimismo, las administraciones deberían evaluar el impacto real de las políticas de inclusión,

garantizando su coherencia y equidad entre contextos educativos.

6. Conclusiones

En este análisis se utilizó un enfoque temático para identificar avances y retos que emergen de los artículos analizados, concluyendo que, aunque todavía queda un largo camino por recorrer, son muchos los esfuerzos que se están invirtiendo para garantizar el acceso de toda la sociedad a una educación de calidad, independientemente de las características personales que garanticen la equidad.

Como avances se observa la implicación del profesorado dispuesto a hacer un cambio de mirada que se traduce en el empleo de estrategias y metodologías que ofrezcan diferentes formas de acción y representación permitiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a la pluralidad del alumnado, tal y como observaron Carrete-Marín et al. (2024).

Y como retos destaca la necesidad disponer de unas políticas institucionales comprometidas que fomenten una cultura del respeto y la valoración hacia la diversidad capaces de trascender a las aulas (Hurtado Flores et al., 2025) ofreciendo recursos y la formación docente necesaria para llevar a cabo una educación inclusiva de calidad (García-Ramos et al., 2025).

Además, el análisis de contenido se complementó con un estudio bibliométrico para visibilizar trabajos, autores y fuentes en las que se publica sobre actitudes hacia la inclusión y que pueden ser el punto de partida para saber más.

Tras todo lo expuesto, se puede afirmar que se han cumplido los objetivos del estudio. Por una parte, a través de la revisión del estado del arte se ha podido evidenciar que se trata de un tema de gran magnitud, interés y relevancia, puesto que la cuantificación de la literatura científica en el último lustro es muy amplia en el campo de la educación. Por otra parte, el análisis de las diferentes variables ha permitido conocer cuáles son los aspectos que más han influido hasta el momento por lo que respecta a las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa. Destacan elementos como la tipificación del alumnado con NEAE, poniendo especial atención a su clasificación; los recursos existentes para favorecer la inclusión tras la aplicación del DUA en distintos contextos y situaciones; los factores personales y contextuales que intervienen como elementos facilitadores u obstáculos en dicho proceso; y la relevancia de la formación docente, tanto inicial como permanente, en la que se ponen de manifiesto deficiencias en los planes de estudio de grado y Máster Universitario en Formación del Profesorado.

Por lo que respecta a las limitaciones del trabajo presentado, a pesar de que los estudios bibliométricos permiten comprender las tendencias en la producción científica, la colaboración y el impacto, es fundamental reconocer las limitaciones que se derivan de esta tipología de trabajos. Ejemplo de ello es la selección de la base de datos, los sesgos relacionados con la sobreestimación de algunos trabajos basándose en exclusiva en las citas recibidas, aún pudiendo ser autocitas, o la no visibilización de las redes de colaboración en toda su amplitud o su representación parcial. En este estudio se ha combinado el enfoque cualitativo y cuantitativo, a través del análisis de contenido y del estudio bibliométrico, lo que ha permitido reducir las limitaciones derivadas de la consideración de la calidad de las publicaciones, más allá del número de citas reducidas.

Respecto a la prospectiva o líneas futuras de investigación conviene seguir invirtiendo esfuerzos en el análisis de las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y su relación e influencia con otras variables como las políticas educativas existentes y la exigencia de más recursos y apoyos educativos. Solo de esta manera se podrá obtener una visión más completa y precisa del panorama que servirá para realizar propuestas inclusivas basadas en la evidencia científica, con ciertas garantías de éxito. Además, resultaría pertinente examinar otras variables que inciden en las actitudes del profesorado hacia la inclusión, tales como los factores contextuales, la formación recibida y la experiencia docente. Asimismo, sería relevante analizar el nivel de conocimiento del profesorado de Educación Secundaria en materia de inclusión. Por otro lado, a partir de los resultados obtenidos, también sería de interés comparar dichas actitudes con las de docentes de otras etapas educativas, como Educación Infantil, Educación Primaria o la educación postobligatoria.

Referencias

- Abacioglu, C. S., Volman, M. y Fischer, A. H. (2021). Teacher interventions to student misbehaviors: The role of ethnicity, emotional intelligence, and multicultural attitudes. *Current Psychology*, 40(12), pp. 5934-5946. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00498-1>
- Abellán, J. y Fernández-Bustos, J. G. (2024). A brief report of teachers' attitudes toward inclusion in Castilla-La Mancha, Spain. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), pp. e24023. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.30826>
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), pp. 209-229. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 39-49. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/220>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alcedo Rodríguez, M. Á., Gómez Sánchez, L. E., Arias Martínez, B., González García, R. y Aguado Díaz, A. L. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), pp. 493-504. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-2.ecit>
- Allan, J. (2023). Inclusion: how far have we come and how far can we go? *Education Inquiry*, 16(3), pp. 527-540. doi: <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2264059>
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), pp. 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antón Ros, N., Pérez García, M. A. y Oropesa Ruiz, N. F. (2023). Actitudes hacia la

- discapacidad auditiva: temáticas analizadas. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), pp. 221-230. doi: <https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2023.N1.V2.2511>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J. y González-Bernal, J. J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Education Sciences*, 13(5), pp. 519. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J. y González-Santos, J. (2024). Analysis of Teacher Self-Efficacy and Its Impact on Sustainable Well-Being at Work. *Behavioral Sciences*, 14(7), pp. 563. doi: <https://doi.org/10.3390/bs14070563>
- Arnaiz-Sánchez, P., Albaladejo Méndez, M. J. y Caballero García, C. M. (2023). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), pp. 375-394. doi: <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94691>
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. y Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), pp. 413. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
- Becker, B., Raschke, E., Vieluf, S., Böse, S., Laschewski, A., Rauch, D., et al. (2023). Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity. *Teachers and Teaching*, 29(4), pp. 369-383. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191178>
- Beyazoğlu, G. y Özbek, O. (2025). The attitudes of physical education teachers towards teaching students with disabilities: a qualitative research in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 29(11), pp. 1904-1918. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317723>
- Bilavych, H. V., Didukh, I. J., Stynska, V. V., Prokopiv, L. M., Fedchyshyn, N. O., Savchuk, B. P., et al. (2022). Development of Inclusive Education in Ukraine in the Context of World Trends. *Wiad Lek*, 75(4), pp. 891-899. doi: <https://doi.org/10.36740/WLek202204125>
- Bobo, E., Lin, L., Acquaviva, E., Caci, H., Franc, N., Gamon, L., et al. (2020). Comment les enfants et adolescents avec le trouble déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) vivent-ils le confinement durant la pandémie COVID-19? *L'Encéphale*, 46(3, Supplement), pp. S85-S92. doi: <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI - FUHEM. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Bordons, M. y Zulueta, M. A. (1999). Evaluation of the scientific activity through bibliometric indices. *Revista Espanola de Cardiología*, 52(10), pp. 790-800. doi: [https://doi.org/10.1016/s0300-8932\(99\)75008-6](https://doi.org/10.1016/s0300-8932(99)75008-6)
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J. y Palacios-Rodríguez,

- A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), pp. 41-57. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), pp. 15-28. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Cano Muñoz, M. Á. y Gómez Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), pp. 241-255. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L. y Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials for rural schools: challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, pp. 100365. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>
- Colmenero Ruiz, M. J., Pantoja Vallejo, A. y Pegalajar Palomino, M. d. C. (2014). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), pp. 101-120. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Cook, A. y Ogden, J. (2022). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), pp. 371-385. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659>
- Cook, B. G. y Cameron, D. L. (2010). Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students: Investigating the Validity of Ratings and Comparing Student Groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), pp. 67-76. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Costa, S., Glock, S. y Pirchio, S. (2024). How Teachers Feel Good: The Role of Teachers' Mindfulness, Self-efficacy and Implicit Attitudes towards Ethnic Minority Students in Their Feelings of Burnout. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (29), pp. 61-83. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-029-cost>
- de Oliveira, R. B., Bidarra, G., Rebelo, P. V. y Alferes, V. (2024). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), pp. 659-674. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2275407>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La gestión del cambio para una educación más inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (526), pp. 81-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8193765>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), pp. 207-218. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>

- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), pp. 26-46. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Erkanlı, A., Batman, K. A. y Kaptanoğlu, C. (2024). Examination of primary school teachers' attitudes and views towards multicultural education. *Frontiers in Education*, 9, pp. 1360696. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360696>
- Fernández-Portero, I. (2022). Measuring preservice foreign language teachers' attitudes toward inclusive education through a newly developed scale. *Foreign Language Annals*, 55(4), pp. 1188-1211. doi: <https://doi.org/10.1111/flan.12660>
- Fernández-Rivas, M. y Mateos, M. E. (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), pp. 542-553. doi: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2051>
- Francia, G. (2015). Equidad, inclusión social y capacidad individual. *Foro de educación*, 13(18), pp. 5-12. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.001>
- Gajardo Espinoza, K., Martínez-Scott, S. y Torrego Egido, L. (2023). Ser inclusivo en un contexto excluyente: un estudio de caso en el aula rural. *Revista de investigación en educación*, 21(3), pp. 531-549. doi: <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4986>
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V. y Muñoz-Jiménez, J. (2024). Análisis bibliométrico de los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad e inclusión en profesores de educación física (Bibliometric analysis of studies on attitudes towards disability and inclusion in physical education teachers). *Retos*, 54, pp. 188-197. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102984>
- García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J. S., Santillán Molina de Valdivia, M. B. y Albino Acuña de Cadema, M. S. (2025). Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: un análisis de la red bibliométrica. *Revista InveCom*, 5(4), pp. 1-11. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14803782>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I. y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), pp. 25-45. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Giavrimis, P. (2024). Disability, migration, and education. Greek primary teachers' conceptualisations. *Intercultural Education*, 35(4), pp. 443-461. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2381327>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), pp. 243-263. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Granda-Orive, J. I., Alonso-Arroyo, A., García-Río, F., Solano-Reina, S., Jiménez-Ruiz, C. A. y Aleixandre-Benavent, R. (2013). Ciertas ventajas de Scopus sobre Web of Science en un análisis bibliométrico sobre tabaquismo. *Revista española de documentación científica*, 36(2), pp. e011. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2013.2.941>

- Hernández-González, V., Sans-Rosell, N., Jové-Deltell, M. C. y Reverter-Masia, J. (2016). Comparación entre Web of Science y Scopus, estudio bibliométrico de las revistas de anatomía y morfología. *International Journal of Morphology*, 34(4), pp. 1369-1377. doi: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000400032>
- Hernández González, O., Sazo Ávila, J. A. y Pedro da Fonseca, A. J. (2021). Inclusión educativa de las personas con tea: análisis bibliométrico de la literatura publicada en Scopus. *Órbita Científica*, 27(114), pp. 1-8. Recuperado de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1119>
- Hernández Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), pp. 13-22. doi: <https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223>
- Hurtado Flores, V. F., Albiño Ortega, M. M., Aguilera Peña, R. A. y Mestanza Segura, P. A. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. *Reincisol.*, 4(7), pp. 892-918. doi: [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)892-918](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)892-918)
- Jiménez Triana, L. Y., Jiménez Abraham, I., Llanes Isla, A. y González Peña, R. (2025). Actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa: Attitudes of Primary School teachers towards inclusive education. *Revista RETOS XXI*, 9(1), pp. 1-27. doi: <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.30003>
- Jorban, M., Cachón-Zagalaz, J., Mecías-Calvo, M. y Navarro-Patón, R. (2024). Facilitators of and Barriers to Inclusive Education in the Arab Community of Israel: The Parents' Perspective. *Education Sciences*, 14(5), pp. 525. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci14050525>
- Karaca, M. A., Çobanoglu, N. y Çelik, O. T. (2024). Quality in special education from teacher perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), pp. 789-804. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294239>
- Klefbeck, K. (2020). Lesson study for students with intellectual disability. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), pp. 245-259. doi: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2019-0082>
- Kozlova, M. y Ryabichenko, T. (2024). Inclusive education in schools in Russia and Kazakhstan: Attitudes and well-being of teachers as related factors in the formation of an inclusive environment. *Children and Youth Services Review*, 163, pp. 107785. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107785>
- Kratochvílová, J., Lojdová, K. y Vlčková, K. (2022). Pupil diversity in teacher preparation curriculum. *Perspectives in Education*, 40(2), pp. 175-188. doi: <https://doi.org/10.38140/pie.v40i2.5647>
- Labsch, A., Külker, L. y Grosche, M. (2025). Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I – Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler*innen und Merkmale der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(1), pp. 5-27. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01261-4>
- Lacruz-Pérez, I., Pastor-Cerezuela, G., Tárraga-Mínguez, R. y Lüke, T. (2024).

- Implicit and explicit measurement of pre-service teachers' attitudes toward autism spectrum disorder. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), pp. 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185858>
- Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Núñez Rojas, M. A., Gallardo Jaque, A., Reinoso Salinas, D. J., Nilo Cea, R. I., et al. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva Educacional*, 61(2), pp. 90-116. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1273>
- Lander, V., Nicholson, L. y Goenechea, C. (2024). Breaking the cycle of couscous pedagogy: Are future teachers empowered to teach in multicultural societies? *Journal of Education for Teaching*, 50(3), pp. 435-449. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2274919>
- Latorre Coscolluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S. y Liesa-Orús, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), pp. 437-447. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.79383>
- Lenkeit, J., Bosse, S., Knigge, M., Hartmann, A., Ehlert, A. y Spörer, N. (2024). Social referencing processes in inclusive classrooms—Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), pp. 1190-1205. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12703>
- Leonard, N. M. y Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), pp. 737-751. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Malinina, I. (2024). Inclusion in Russian schools: Exploring parents' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), pp. 465-474. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12645>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, pp. 82-89. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Marcos-Rivero, B., Ortuondo, J., Romarate zabala, E., Becerril-Atxikallende, I. y Yanci, J. (2024). Influência do sexo, da idade e da formação inicial dos professores universitários na área de atividade física e educação física na percepção sobre educação inclusiva. *Movimento*, 30, pp. e30027. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.138400>
- Marín Suelves, D., de Oliveira Barbosa, M. L., García Tort, E. y Sánchez Cruz, M. (2024). Recursos digitales para la atención a la diversidad: Un estudio bibliométrico y de contenido. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), pp. e24044. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.32773>
- Mas García, V. y Jordá Fabra, T. (2023). Diversidad funcional y tecnologías en el ámbito educativo: Análisis del estado del arte. *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 12(20), pp. 261-270. doi: <https://doi.org/10.30827/Digibug.82319>

- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., et al. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), pp. 442-462. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C. y Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), pp. 119-132. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Mercado García, E., Merino Gallego, C. y González Casas, D. (2021). Los beneficios de la danza en la mejora de la calidad de vida (CdV) de personas con discapacidad intelectual (PcDI). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), pp. 215-246. doi: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.04>
- Miranda Morais, M., Burguera Condón, J. L., Arias Blanco, J. M. y Peña Suárez, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), pp. 71-86. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154>
- Moreno Pilo, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P. y Alcedo Rodríguez, M. Á. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), pp. 7-27. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01>
- Muñoz-Martínez, Y., Simon Rueda, C. y Fernández-Blázquez, M. L. M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 42(6), pp. 787-804. doi: <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>
- Negri-Cortés, M. I. y Leiva-Olivencia, J. J. (2021). Socio-Educational Attitudes and Conceptions About the Youngs With Intellectual Functional Disability in the Andalusian School Context. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), pp. 1-19. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.23>
- Nijakowska, J. (2022). Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes. *Neofilolog*, (58/2), pp. 161-178. doi: <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.2.2>
- Pareja de Vicente, D., Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J. y Leiva-Olivencia, J. J. (2021). A Qualitative Study on the Intercultural Educational Sensitivity of the Professors at the University of Malaga (Spain). *Education Sciences*, 11(2), pp. 74. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11020074>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Ariño-Mateo, E. y Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11(4), pp. 187. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Perianes-Rodriguez, A., Waltman, L. y van Eck, N. J. (2016). Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting. *Journal of Informetrics*,

- 10(4), pp. 1178-1195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.10.006>
- Perrin, A.-L., Jury, M. y Caroline, D. (2024). How do French teachers understand inclusive education and its implementation? *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), pp. 409-423. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2372965>
- Raicevic Bajic, D., Nikolic, G., Gordic, M., Mouvet, K. y Van Herreweghe, M. (2021). Language attitudes towards Serbian Sign Language and experiences with deaf education in Serbia. *DiGeSt - Journal of Diversity and Gender Studies*, 8(1), pp. 75-90. doi: <https://doi.org/10.21825/digest.v8i1.15646>
- Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E. y Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1), pp. 5. doi: <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>
- Rice, C., Kenny, N. y Connolly, L. (2023). Exploring the Attitudes of School Staff towards the Role of Autism Classes in Inclusive Education for Autistic Students: A Qualitative Study in Irish Primary Schools. *Education Sciences*, 13(9), pp. 889. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci13090889>
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2023). La experiencia docente y su impacto en el compromiso con la inclusión en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), pp. 253-272. doi: <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93988>
- Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L. y Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*, 12(7), pp. 471. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), pp. 270-282. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), pp. 51-66. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Shumilova, E. A., Kuzma, L. P. y Makuha, L. S. (2022). Digital tools for assessing educational achievements by students with disabilities in an inclusive educational environment. *Perspectives of Science and Education*, 60(6), pp. 337-351. doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.19>
- Slapničar, M., Ribič, L., Devetak, I. y Vinko, L. (2024). Inquiry-Based Chemistry Education Activities in a Non-formal Educational Setting for Gifted Students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(1), pp. 143-169. doi: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1706>
- Solís García, P. y Real Castelao, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), pp. 267-286. doi: <https://doi.org/10.30827/>

PROFESORADO.V27I2.21321

- Stasiak, P., Kałdonek-Crnjaković, A. y Molska, M. (2024). Special Educational Needs – Self-reported Beliefs About Knowledge, Skills and Attitudes of Future Foreign Language Teachers Before and After a Summer School. *Neofilolog*, (62/2), pp. 444-460. doi: <https://doi.org/10.14746/n.2024.62.2.7>
- Tarantino, G. y Neville, R. D. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: an exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 42(4), pp. 487-505. doi: <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P. y Lacruz-Pérez, I. (2022). Repercusión en la autoeficacia docente de los términos “dislexia” y “dificultad específica del aprendizaje en lectura”. *Interdisciplinaria*, 39(3), pp. 263-274. doi: <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.15>
- Tomás-Górriz, V. y Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hospital a domicilio*, 2(4), pp. 145-163. doi: <https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i4.51>
- van Eck, N. y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), pp. 523-538. doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Verger, S., Negre, F., Fernández-Hawrylak, M. y Paz-Lourido, B. (2021). The Impact of the Coordination between Healthcare and Educational Personnel on the Health and Inclusion of Children and Adolescents with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), pp. 6538. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18126538>
- Volosnikova, L. M., Fedina, L. V. y Bruk, Z. Y. (2024). Positions of Leaders — Principals of Inclusive Schools: Foreign Discourse. *Social Psychology and Society*, 15(1), pp. 22-38. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150102>
- Vorlíček, R. y Kollerová, L. (2026). Non-inclusive teaching of students with special educational needs in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood. *International Journal of Inclusive Education*, 30(2), pp. 189-203. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2398635>
- Wüthrich, S., Lozano, C. S., Lüthi, M. y Wicki, M. (2024). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. *Social Psychology of Education*, 27(3), pp. 935-953. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09837-4>
- Yıldırım, A. E. S., Alkan, B. B. y Bayındır, R. (2023). Measuring special education teachers' attitudes towards students with multiple disabilities. *South African Journal of Education*, 43(si2), pp. S1-S11. doi: <https://doi.org/10.15700/saje.v43ns2a2206>