

Competencias actitudinales docentes en la inclusión educativa: revisión sistemática de la literatura

Teacher's attitudinal competencies in inclusive education: a systematic literature review

**Tania de las Mercedes Rosillo
Insuasti***

Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
tania.rosillo@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-0279-2377>

Lucila Johana Suárez Santillán
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
johana.suarez@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-6213-4575>

***Correspondencia:**
tania.rosillo@unach.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Rosillo, T., & Suárez, L. (2026). Competencias actitudinales docentes en la inclusión educativa: revisión sistemática de la literatura. *Esprint Investigación*, 5(2), 348-367. <https://doi.org/10.61347/ei.v5i2.372>

Recibido: 1 de agosto de 2026

Aceptado: 10 de septiembre de 2026

Publicado: 14 de septiembre de 2026

Resumen: La inclusión educativa depende no solo de políticas, recursos y estrategias pedagógicas, sino también de la disposición del profesorado para reconocer y responder a la diversidad presente en los contextos escolares. El objetivo del estudio fue analizar las competencias actitudinales docentes relacionadas con la inclusión educativa mediante una revisión sistemática de la literatura científica. La investigación se desarrolló conforme a las directrices PRISMA 2020, mediante una búsqueda en Scopus de artículos publicados entre 2022 y el 21 de agosto de 2026, aplicando criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. De 188 registros identificados inicialmente, 27 estudios fueron incluidos en la revisión final. Los resultados evidenciaron que las principales competencias actitudinales asociadas con la inclusión fueron la autoeficacia docente, la valoración positiva de la diversidad, la empatía, la adaptabilidad, la colaboración, la sensibilidad sociocultural y el compromiso ético. Su desarrollo estuvo condicionado por limitaciones relacionadas con la formación insuficiente, la baja confianza profesional, las barreras emocionales, el escaso apoyo institucional y la disponibilidad limitada de recursos. Se concluyó que las competencias actitudinales constituyen un componente esencial para traducir los principios de inclusión en prácticas educativas concretas, por lo que su fortalecimiento requiere articular formación continua, acompañamiento institucional, colaboración profesional y condiciones adecuadas para responder de manera efectiva a la diversidad.

Palabras clave: Autoeficacia, competencias actitudinales, diversidad, docentes, inclusión educativa.

Abstract: Inclusive education depends not only on policies, resources, and pedagogical strategies, but also on teachers' willingness to recognize and respond to the diversity present in school contexts. The objective of this study was to analyze teachers' attitudinal competencies related to inclusive education through a systematic review of the scientific literature. The study was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines through a Scopus search of articles published between 2022 and August 21, 2026, applying previously established inclusion and exclusion criteria. Of the 188 records initially identified, 27 studies were included in the final review. The results showed that the main attitudinal competencies associated with inclusion were teacher self-efficacy, positive valuation of diversity, empathy, adaptability, collaboration, sociocultural sensitivity, and ethical commitment. Their development was constrained by insufficient training, low professional confidence, emotional barriers, limited institutional support, and restricted availability of resources. It was concluded that attitudinal competencies constitute an essential component for translating the principles of inclusion into concrete educational practices; therefore, strengthening these competencies requires the integration of continuous professional development, institutional support, professional collaboration, and adequate conditions to respond effectively to diversity.

Keywords: Attitudinal competencies, diversity, inclusive education, self-efficacy, teachers.

Copyright: Derechos de autor 2026 Tania de las Mercedes Rosillo Insuasti, Lucila Johana Suárez Santillán.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0.

1. Introducción

Las competencias actitudinales docentes forman parte del “saber ser” y del “saber actuar”, dimensiones que integran actitudes, valores y disposiciones personales vinculadas con el desempeño profesional. En el contexto educativo, estas competencias se manifiestan mediante la autoeficacia, la empatía, el compromiso ético y la disposición para responder de manera pertinente a las necesidades del alumnado (Zamudio et al., 2023; Beazidou et al., 2026).

En la educación inclusiva, las competencias actitudinales adquieren especial relevancia porque condicionan la forma en que el profesorado reconoce y responde a la diversidad presente en el aula. Una disposición favorable permite valorar las capacidades individuales, promover la autonomía y favorecer ambientes caracterizados por el respeto, la equidad y la participación de todos los estudiantes (Pérez-Castellanos, 2022; Gal et al., 2025; Heinz et al., 2025).

La inclusión educativa se concibe como un proceso dirigido a identificar y reducir las barreras que restringen el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia dentro del sistema educativo. Su alcance supera la atención exclusiva de la discapacidad e incorpora diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y personales, lo que exige prácticas pedagógicas flexibles y entornos que reconozcan la diversidad como un componente inherente de la educación (Arcos et al., 2023; Heinz et al., 2025; Pai, 2025).

En Ecuador, este principio posee respaldo normativo mediante la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que reconoce la equidad y la inclusión como fundamentos del sistema educativo y establece la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y culminación de los estudios. Este marco plantea la necesidad de desarrollar una cultura escolar inclusiva y de eliminar las diferentes formas de discriminación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 2).

Sin embargo, la existencia de políticas y disposiciones legales no garantiza por sí misma una inclusión efectiva. Su aplicación depende también de la preparación profesional, las creencias, las actitudes y la capacidad del profesorado para implementar estrategias acordes con las características de sus estudiantes. La insuficiente formación y la limitada percepción de autoeficacia pueden restringir el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula (Mouchritsa et al., 2022; Woodcock et al., 2023; Nistal et al., 2024).

La evidencia internacional muestra que las actitudes docentes y la autoeficacia mantienen una relación significativa con la intención de desarrollar prácticas inclusivas. Factores como la valoración positiva de la diversidad, la colaboración, la confianza profesional y la disposición al cambio pueden favorecer respuestas pedagógicas orientadas hacia una mayor participación estudiantil y hacia la reducción de situaciones de exclusión educativa (Jury et al., 2023; Sahli et al., 2024; Wüthrich & Sahli, 2025).

Los estudios realizados en distintos contextos educativos también evidencian que las competencias actitudinales no dependen únicamente de características individuales, sino que se relacionan con la formación recibida, las experiencias profesionales y las condiciones institucionales. Por esta razón, comprender las dimensiones actitudinales del profesorado permite identificar factores que favorecen o limitan la consolidación de entornos educativos verdaderamente inclusivos (Alhumaid et al., 2022; Mentel et al., 2024; Nissim & Shamma, 2025).

A pesar del creciente interés por las actitudes docentes, la autoeficacia y las prácticas inclusivas, la evidencia se encuentra distribuida entre investigaciones desarrolladas en diferentes países, niveles educativos y contextos formativos. Esta diversidad dificulta establecer una visión integrada sobre las

competencias actitudinales más relevantes y los factores asociados con su desarrollo, por lo que resulta pertinente organizar y sintetizar sistemáticamente el conocimiento disponible.

La tabla 1 presenta los antecedentes más relevantes utilizados para contextualizar el problema de investigación y sintetizar los principales aportes relacionados con las actitudes, la autoeficacia y las competencias docentes para la inclusión. Posteriormente, la tabla 2 reúne exclusivamente los estudios incluidos después del proceso de búsqueda, evaluación y selección sistemática de la literatura, desarrollado conforme a los lineamientos metodológicos establecidos para la revisión (Page et al., 2021).

En este contexto, el objetivo del presente estudio fue analizar las competencias actitudinales docentes relacionadas con la inclusión educativa mediante una revisión sistemática de la literatura científica, con el propósito de identificar las principales competencias descritas, los factores que influyen en su desarrollo y las dificultades que condicionan su aplicación en los procesos educativos.

Tabla 1

Antecedentes sobre competencias actitudinales docentes e inclusión educativa

Estudio	Autores	País	Contexto / muestra	Competencias actitudinales identificadas	Principales conclusiones
Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática	Nistal et al. (2024)	España	Revisión sistemática sobre las competencias docentes requeridas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.	Actitudes positivas hacia la diversidad, empatía, colaboración, habilidades sociales y disposición hacia metodologías inclusivas.	Las competencias actitudinales constituyen un componente fundamental de la práctica inclusiva, debido a que favorecen la participación, integración y atención de las necesidades educativas del alumnado.
Competencias docentes en la educación inclusiva	Founes-Méndez et al. (2023)	Ecuador	Estudio desarrollado en la Escuela Básica República del Ecuador con la participación de 8 docentes.	Empatía, flexibilidad, respeto a la diversidad y colaboración.	Las competencias actitudinales facilitan la adaptación de las estrategias pedagógicas y la creación de ambientes equitativos. Su fortalecimiento requiere formación continua y apoyo institucional.
La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa	Guerra & Hernández (2022)	Chile	Estudio con docentes de instituciones educativas de la región de Valparaíso; se consideraron 268 docentes y un grupo de 25 docentes pertenecientes a una escuela inclusiva.	Valoración de las diferencias, disposición al cambio, compromiso con la equidad y adaptación de las estrategias evaluativas.	La preparación insuficiente y la resistencia al cambio pueden constituir barreras para la inclusión. El fortalecimiento de las actitudes docentes contribuye al desarrollo de procesos de evaluación más inclusivos.

Con el propósito de orientar el desarrollo de la investigación y delimitar los aspectos centrales del objeto de estudio, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

PI1. ¿Cuáles son los principales aportes de la literatura científica sobre el papel de las competencias actitudinales docentes en la construcción de entornos educativos inclusivos?

PI2. ¿Cuáles son las principales competencias actitudinales docentes asociadas con la educación inclusiva identificadas en la literatura científica?

PI3. ¿Cuáles son los principales desafíos relacionados con el desarrollo de competencias actitudinales docentes para favorecer la inclusión educativa?

En correspondencia con estas preguntas, el objetivo general del estudio fue analizar las competencias actitudinales docentes relacionadas con la inclusión educativa mediante una revisión sistemática de la literatura científica. Para su cumplimiento, se establecieron como objetivos específicos: caracterizar los principales aportes de los estudios científicos sobre el papel de estas competencias en la construcción de entornos educativos inclusivos; identificar las competencias actitudinales docentes asociadas con la educación inclusiva reportadas en la literatura; y describir los principales desafíos relacionados con su desarrollo y aplicación en los procesos educativos.

2. Metodología

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura (*Systematic Literature Review* [SLR]), orientada a analizar las competencias actitudinales docentes relacionadas con la inclusión educativa. El proceso de identificación, selección y síntesis de la evidencia se estructuró conforme a las directrices PRISMA 2020, con el propósito de garantizar transparencia y rigurosidad metodológica (Page et al., 2021).

Criterios de inclusión y exclusión

Antes de realizar la búsqueda, se establecieron criterios de inclusión y exclusión para delimitar la selección de los estudios y asegurar su correspondencia con el objetivo de investigación. Estos criterios permitieron valorar de manera sistemática la pertinencia temática, el periodo de publicación, el idioma, el tipo de documento y la disponibilidad de la información necesaria para el análisis.

Como criterios de inclusión, se consideraron artículos científicos que abordaran las competencias actitudinales docentes en contextos de educación inclusiva; publicaciones comprendidas entre enero de 2022 y el 21 de agosto de 2026; estudios publicados en inglés o español; y documentos que presentaran información suficiente para responder a las preguntas y objetivos planteados en la revisión.

Como criterios de exclusión, se descartaron investigaciones que, después de revisar el título, resumen o texto completo, no mantuvieran relación directa con las competencias actitudinales docentes y la inclusión educativa. También se excluyeron documentos sin acceso al texto completo, publicaciones situadas fuera del periodo establecido y estudios cuya información resultara insuficiente para efectuar la extracción y análisis de los datos.

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se diseñó para identificar estudios científicos relacionados con las actitudes y competencias docentes vinculadas con la inclusión educativa. La búsqueda se efectuó en la base de

datos Scopus mediante operadores booleanos y filtros específicos aplicados a los campos de título, resumen y palabras clave (*TITLE-ABS-KEY*).

El primer bloque incorporó los términos “Teachers attitudes”, “Teachers competencias”, “Educators' competencias” y “Teachers attributes”, relacionados mediante el operador booleano OR. Esta combinación permitió recuperar investigaciones que utilizaran diferentes denominaciones para referirse a las actitudes, competencias y atributos del profesorado vinculados con el ejercicio de prácticas educativas inclusivas.

El segundo bloque incluyó los términos “Inclusive education”, “Inclusive teaching”, “Inclusive pedagogy” y “Diversity education”, también vinculados mediante el operador OR. Posteriormente, ambos bloques se relacionaron mediante el operador AND, con la finalidad de recuperar estudios que abordaran simultáneamente aspectos correspondientes a las competencias docentes y a la educación inclusiva.

Después de ejecutar la búsqueda, se aplicaron filtros para delimitar la evidencia científica recuperada. Se consideraron exclusivamente artículos científicos (DOCTYPE: ar) publicados en inglés o español y pertenecientes a las áreas de Ciencias Sociales (SOCI) y Psicología (PSYC), debido a su relación con los procesos educativos, las actitudes y el comportamiento docente.

También se restringieron los resultados a publicaciones de acceso abierto y al periodo comprendido entre enero de 2022 y el 21 de agosto de 2026. Estas delimitaciones permitieron concentrar el análisis en investigaciones recientes y con disponibilidad documental suficiente para realizar la evaluación de elegibilidad y la posterior extracción de información.

Finalmente, se excluyeron registros asociados con palabras clave que no correspondían directamente con el enfoque de la investigación. Como resultado de la combinación de términos, operadores y filtros establecidos, se empleó la siguiente ecuación de búsqueda en Scopus:

```
( TITLE-ABS-KEY ( "Teachers attitudes" OR "Teachers competencias" OR "Educators' competencias" OR "Teachers attributes" ) ) AND TITLE-ABS-KEY ( "Inclusive education" OR "Inclusive teaching" OR "Inclusive pedagogy" OR "Diversity education" ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE , "English" ) OR LIMIT-TO ( LANGUAGE , "Spanish" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOCI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "PSYC" ) ) AND ( EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Human" ) OR EXCLUDE ( EXACTKEYWORD , "Article" ) ) AND ( LIMIT-TO ( OA , "all" ) ) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2027
```

Proceso de selección de los estudios

La búsqueda bibliográfica permitió identificar inicialmente 188 registros procedentes de Scopus, los cuales ingresaron en la fase de cribado. En esta etapa se revisaron los títulos, resúmenes y palabras clave para determinar su correspondencia con la temática y los objetivos de la investigación. Como resultado de este procedimiento, se excluyeron 82 registros.

De los registros descartados durante el cribado, 18 no presentaron relación temática directa con el estudio, 21 no respondieron a los objetivos de investigación, 19 mostraron mayor correspondencia con otras áreas temáticas y 24 proporcionaron información insuficiente para continuar con el proceso de evaluación. Después de estas exclusiones, 106 estudios avanzaron a la fase de evaluación de elegibilidad.

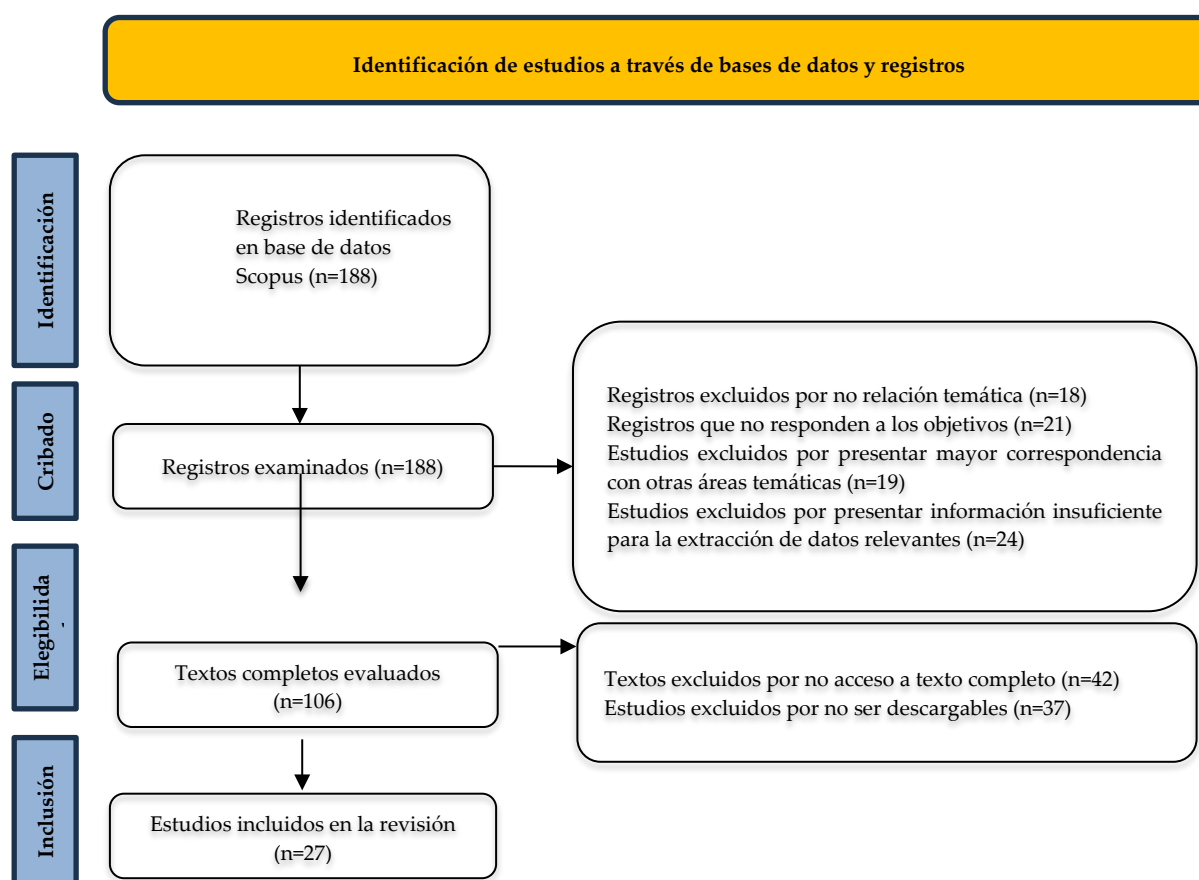
Posteriormente, se evaluaron los textos completos de los 106 estudios potencialmente elegibles mediante los criterios previamente establecidos. Durante esta fase se excluyeron 79 documentos: 42 no

se encontraron disponibles para su consulta a texto completo y 37 presentaron limitaciones para la descarga o recuperación efectiva del archivo, lo que impidió realizar su evaluación y extracción de datos.

Después del proceso de cribado y evaluación de elegibilidad, se incluyeron 27 estudios en la revisión sistemática. Todos cumplieron con los criterios establecidos y proporcionaron información pertinente para responder a las preguntas y objetivos de investigación. Estos documentos conformaron el corpus final empleado para analizar las competencias actitudinales docentes, sus aportes a la inclusión educativa y los desafíos asociados con su desarrollo (véase figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



3. Resultados

Principales aportes de los estudios científicos sobre las competencias actitudinales docentes en la construcción de entornos educativos inclusivos

Los estudios revisados evidenciaron que las actitudes positivas, la autoeficacia y la confianza profesional se asociaron con una mayor disposición del profesorado hacia la inclusión educativa. Estos factores favorecieron la aceptación de la diversidad y la intención de responder a las necesidades del alumnado, mientras que la formación, la experiencia previa y el apoyo institucional se relacionaron con una mayor seguridad para asumir prácticas inclusivas (Beazidou et al., 2026; Cabanová et al., 2022; Sahli et al., 2024; Rubee, 2024).

Otro aporte identificado estuvo relacionado con la transformación de las actitudes favorables en prácticas pedagógicas inclusivas. El compromiso profesional, la apertura hacia la diversidad y la sensibilidad frente a las diferencias facilitaron la adaptación de estrategias y la respuesta a características educativas, sociales y culturales diversas. No obstante, algunos estudios mostraron una distancia entre la intención declarada de incluir y su aplicación efectiva cuando existieron limitaciones de preparación docente (Hermans et al., 2025; Knight et al., 2022; Pai, 2025; Woodcock et al., 2023).

Los hallazgos también mostraron que las competencias actitudinales se vincularon con la participación estudiantil y la construcción de ambientes educativos más equitativos. La aceptación, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad favorecieron la transición desde las creencias e intenciones docentes hacia comportamientos pedagógicos orientados a reducir barreras y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos inclusivos (Irvan et al., 2023; Mentel et al., 2024; Yang et al., 2024).

La tabla 2 sintetiza las características y los principales aportes de los 27 estudios incluidos en la revisión sistemática, considerando el tema abordado, autoría, año de publicación, país de procedencia y contribuciones relacionadas con las competencias actitudinales docentes y la inclusión educativa.

Tabla 2
Características y principales aportes de los estudios incluidos en la revisión sistemática

N.º	Estudio	Autores	Año	País o contexto de estudio	Principales aportes
1	Linking attitudes, self-efficacy, and intentions for inclusion among secondary special education teachers: A pooled exploratory factor analysis	Beazidou et al.	2026	Grecia	Analizó la relación entre actitudes, autoeficacia e intención de implementar prácticas inclusivas. Evidenció que una mayor confianza profesional y actitudes favorables se asociaron con una mayor disposición para responder a la diversidad educativa.
2	Involvement of teachers in inclusive schools for quality learning design and quality student learning	Irvan et al.	2023	Indonesia	Evidenció la importancia de la participación, el compromiso profesional y la colaboración docente para el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas y el fortalecimiento de la calidad educativa.
3	Inclusion of students with disabilities: Comparative perspectives of special and regular teachers in Georgia	Chanturia	2023	Georgia	Comparó las perspectivas de docentes de educación especial y regular e identificó que la formación profesional y la experiencia se relacionaron con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.
4	The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education	Selisko et al.	2024	Alemania	Identificó diferentes perfiles actitudinales en futuros docentes y destacó la relación de las creencias pedagógicas, la percepción sobre la inclusión y la autoeficacia con su disposición hacia prácticas inclusivas.

5	Teachers' digital competence and inclusive education at school: An analysis of teacher attitudes	Kerexeta et al.	2022	España y 10 países de América Latina	Analizó conjuntamente la educación inclusiva y la competencia digital mediante una muestra de docentes de España y América Latina, e identificó necesidades de formación para responder adecuadamente a ambas dimensiones.
6	How do attitudes and self-efficacy predict teachers' intentions to use inclusive practices? A cross-national comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland	Sahli et al.	2024	Canadá, Alemania, Grecia, Italia y Suiza	Determinó que las actitudes hacia la inclusión y distintas dimensiones de la autoeficacia docente contribuyeron a predecir la intención de utilizar prácticas inclusivas, con variaciones según el contexto nacional.
7	Slovak teachers' attitudes towards inclusive education	Cabanová et al.	2022	Eslovaquia	Analizó las actitudes docentes hacia la inclusión y evidenció la importancia de la preparación profesional, el conocimiento sobre educación inclusiva y el apoyo institucional para favorecer disposiciones positivas.
8	From attitude to action: A preliminary study on enhancing educators' competence for inclusive higher education	Hermans et al.	2025	Bélgica	Examinó el tránsito de las actitudes hacia actuaciones inclusivas concretas en educación superior y destacó la necesidad de fortalecer diferentes dimensiones de la competencia de los educadores.
9	The attitudes to inclusion and Teacher Efficacy for Inclusive Practices scales: Psychometric properties across Swiss in-service, pre-service, and special education teachers	Wüthrich & Sahli	2025	Suiza	Evaluó las propiedades psicométricas de escalas destinadas a medir las actitudes hacia la inclusión y la autoeficacia para las prácticas inclusivas en distintos grupos de docentes.
10	Aspiring to include versus implicit 'othering': Teachers' perceptions of inclusive education in Wales	Knight et al.	2022	Gales	Evidenció tensiones entre la aspiración declarada hacia la inclusión y determinadas percepciones o prácticas docentes que podían reproducir procesos de diferenciación o exclusión.
11	Supporting teacher professionalism for inclusive education: Integrating cognitive, emotional, and contextual dimensions	Nissim & Shamma	2025	Israel	Planteó una comprensión integral del profesionalismo docente inclusivo mediante la articulación de dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales vinculadas con la práctica educativa.
12	A brief report of teachers' attitudes toward inclusion in Castilla-La Mancha, Spain	Abellán & Fernández-Bustos	2024	España	Analizó las actitudes hacia la inclusión de docentes en formación y en ejercicio en Castilla-La Mancha, aportando evidencia sobre las disposiciones del profesorado frente a la educación inclusiva.

13	Pre-service teachers' attitudes toward students with behavioral difficulties: Associations with individual and education program characteristics	Massé et al.	2022	Canadá	Examinó las actitudes de futuros docentes hacia estudiantes con dificultades conductuales y su asociación con características individuales y de los programas de formación docente.
14	"I still want to challenge my special Ed kids, but I don't know how!": Secondary teachers' perceptions and practices of inclusive math and science education in the United States	Sebti & Iqtadar	2025	Estados Unidos	Identificó compromiso con la inclusión en docentes de matemáticas y ciencias, junto con incertidumbres relacionadas con las estrategias pedagógicas necesarias para responder a estudiantes de educación especial.
15	A study on the impact of self-efficacy on teachers' attitude towards mainstreaming of children with disabilities	Rubee	2024	India	Analizó la relación entre autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión de niños con discapacidad, destacando la importancia de la confianza en las propias capacidades profesionales.
16	Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools	Mouchritsa et al.	2022	Grecia	Examinó las actitudes de docentes de educación secundaria hacia la inclusión e identificó diferentes factores relacionados con su disposición para atender a estudiantes con discapacidad.
17	Diseño y validación de un cuestionario de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente en las universidades chilenas	Oyarzo & Sanahuja	2025	Chile	Diseño y validó un instrumento para evaluar competencias en educación inclusiva durante la formación inicial docente, considerando dimensiones vinculadas con conocimientos, habilidades y actitudes.
18	Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs	Gal et al.	2025	Israel	Identificó factores vinculados con las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, considerando elementos personales, profesionales y contextuales.
19	Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia	Alhumaid et al.	2022	Arabia Saudita	Analizó las actitudes de docentes de educación física hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad e identificó factores asociados con su disposición frente a la educación inclusiva.
20	Elementary teachers' experiences of implementing culturally responsive and inclusive education in New York State	Pai	2025	Estados Unidos	Analizó experiencias docentes relacionadas con una educación culturalmente sensible e inclusiva y destacó la necesidad de reconocer las características culturales presentes en los contextos educativos.
21	Investigation of primary school teachers' attitude towards inclusive education in Western Division in Fiji	Ali et al.	2024	Fiji	Analizó las actitudes y percepciones de docentes de primaria de la División Occidental de Fiji e identificó dificultades relacionadas con la comprensión e implementación de la educación inclusiva.

22	Construction and validation of the cognitive attitudes toward inclusive education scale among teachers and paraprofessionals in the French context	Legrain et al.	2025	Francia	Desarrolló y validó una escala destinada a evaluar las actitudes cognitivas hacia la educación inclusiva en docentes y personal de apoyo del contexto francés.
23	Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes	Jury et al.	2023	Francia	Analizó la relación entre las preocupaciones del profesorado y sus actitudes hacia la educación inclusiva, evidenciando la relevancia de dichas preocupaciones en la disposición hacia la inclusión.
24	Development of the scale to measure Indonesian teachers' attitudes towards students with special needs in an inclusive education setting	Ediyanto & Kawai	2025	Indonesia	Desarrolló un instrumento para medir las actitudes de docentes indonesios hacia estudiantes con necesidades especiales dentro de contextos educativos inclusivos.
25	Predictors of teachers' behavioral intentions in inclusive education and their changes over time: A competitive test of hypotheses	Mentel et al.	2024	Alemania	Examinó diferentes predictores de las intenciones conductuales docentes relacionadas con la educación inclusiva y sus modificaciones a lo largo del tiempo.
26	Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices?	Woodcock et al.	2023	Australia	Analizó conjuntamente las creencias sobre educación inclusiva y los niveles de autoeficacia docente para comprender posibles limitaciones en la implementación de prácticas inclusivas.
27	Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education	Yang et al.	2024	Hong Kong (China)	Examinó las relaciones entre actitudes, intenciones y comportamientos docentes en el contexto de la educación inclusiva, aportando evidencia sobre la conexión entre estas dimensiones.

Competencias actitudinales docentes asociadas a la educación inclusiva

El análisis de los estudios permitió identificar un conjunto de competencias actitudinales docentes vinculadas con la educación inclusiva. Estas competencias se relacionaron principalmente con la confianza profesional, la disposición hacia la diversidad, la colaboración, la adaptación pedagógica, la sensibilidad sociocultural y el compromiso ético. En conjunto, configuraron dimensiones personales y profesionales relevantes para responder a contextos educativos diversos.

Autoeficacia para la práctica inclusiva. Se relacionó con la confianza del docente en su capacidad para enseñar, adaptar su actuación y responder a las necesidades de un alumnado diverso. Esta percepción estuvo vinculada con los conocimientos pedagógicos, la experiencia previa y la seguridad profesional para desenvolverse en contextos educativos inclusivos (Nissim & Shamma, 2025; Sahli et al., 2024).

Autoeficacia para la gestión del comportamiento. Comprendió la seguridad del profesorado para manejar conductas diversas o desafiantes dentro del aula inclusiva. Una mayor percepción de

competencia en este ámbito se asoció con una disposición más favorable para atender situaciones complejas y mantener condiciones adecuadas para la participación del alumnado (Beazidou et al., 2026).

Colaboración y apoyo profesional. Esta competencia comprendió la disposición y confianza para trabajar coordinadamente con otros docentes, especialistas, familias y actores de la comunidad educativa. La colaboración permitió fortalecer redes de apoyo y compartir responsabilidades relacionadas con la atención de estudiantes que presentan diferentes necesidades educativas (Beazidou et al., 2026; Oyarzo & Sanahuja, 2025).

Preparación emocional. Se vinculó con la capacidad del profesorado para gestionar sentimientos de ansiedad, temor, inseguridad o preocupación asociados con las exigencias de la educación inclusiva. El adecuado manejo de estas respuestas emocionales favoreció una mayor seguridad profesional y una disposición más positiva ante situaciones de diversidad dentro del aula (Nissim & Shamma, 2025).

Sensibilidad sociocultural. Esta competencia implicó reconocer, comprender y respetar las particularidades culturales, sociales y educativas presentes en las comunidades. Su desarrollo favoreció una actuación docente más contextualizada y una mayor disposición para adaptar las prácticas educativas a las características y necesidades de los diferentes grupos de estudiantes (Nissim & Shamma, 2025; Sahli et al., 2024).

Valoración positiva de la diversidad. Consistió en reconocer las diferencias personales, culturales y de aprendizaje como componentes propios del proceso educativo. Esta disposición contribuyó a generar ambientes caracterizados por el respeto, la aceptación y el reconocimiento de las particularidades del alumnado, fortaleciendo una perspectiva favorable hacia la inclusión (Oyarzo & Sanahuja, 2025).

Apertura al cambio y adaptabilidad. Se relacionó con la disposición del profesorado para modificar métodos, estrategias y formas de enseñanza en función de las características del alumnado. Esta competencia permitió responder con mayor flexibilidad a situaciones educativas diversas y ajustar la práctica pedagógica a las demandas de los contextos inclusivos (Sahli et al., 2024).

Equidad y justicia social. Esta dimensión estuvo relacionada con la disposición para promover igualdad de oportunidades y reducir las barreras que limitan la participación del alumnado. Implicó reconocer las diferentes necesidades educativas y favorecer condiciones que permitieran una participación más equitativa dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oyarzo & Sanahuja, 2025).

Compromiso ético y respeto a las diferencias. Comprendió la responsabilidad profesional de actuar con integridad, respetar la dignidad del alumnado y garantizar el reconocimiento de sus derechos y particularidades. Esta competencia implicó mantener una disposición favorable hacia la igualdad de oportunidades, la diversidad y el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación inclusiva (Sahli et al., 2024; Oyarzo & Sanahuja, 2025).

Compromiso con la convivencia democrática. Se vinculó con la disposición para fomentar el diálogo, la participación, la solidaridad y el respeto mutuo dentro de la comunidad educativa. Esta competencia favoreció relaciones basadas en el reconocimiento de los derechos humanos y en la construcción de entornos educativos caracterizados por la participación y la convivencia inclusiva (Oyarzo & Sanahuja, 2025).

En síntesis, las competencias identificadas mostraron que la dimensión actitudinal de la inclusión educativa integró componentes relacionados con la autoeficacia, la colaboración, la regulación

emocional, la sensibilidad sociocultural, la valoración de la diversidad, la adaptabilidad, la equidad y el compromiso ético. Estos hallazgos respondieron a la segunda pregunta de investigación al delimitar las principales competencias actitudinales reportadas en la literatura científica.

Desafíos asociados al desarrollo de competencias actitudinales docentes para la inclusión educativa

Los estudios revisados permitieron identificar diversos desafíos relacionados con el desarrollo de competencias actitudinales docentes para la inclusión educativa. Las principales dificultades estuvieron vinculadas con actitudes poco favorables, baja autoeficacia, formación insuficiente, escaso acompañamiento profesional, limitaciones institucionales y barreras emocionales. Estos hallazgos evidenciaron que dichas competencias dependieron de factores personales, formativos, organizacionales y contextuales.

Tabla 3

Principales desafíos asociados al desarrollo de competencias actitudinales docentes para la inclusión educativa

Autores	Principales desafíos identificados
Cabanová et al. (2022)	Actitudes poco favorables hacia la inclusión; insuficiente apoyo institucional; limitaciones en la formación docente; escasez de recursos y personal especializado; y falta de formación continua y acompañamiento profesional.
Knight et al. (2022)	Inseguridad para gestionar conductas desafiantes y dificultades para transformar una disposición favorable hacia la inclusión en prácticas pedagógicas concretas.
Massé et al. (2022)	Disminución de actitudes favorables durante la formación; baja autoeficacia para atender dificultades conductuales; y experiencias prácticas desarrolladas con acompañamiento insuficiente.
Mouchritsa et al. (2022)	Preocupación por la capacidad para atender a todo el alumnado; barreras emocionales frente a la discapacidad; e influencia de características sociodemográficas en las actitudes docentes.
Jury et al. (2023)	Temor a una posible disminución de la calidad educativa; dudas sobre la viabilidad de la inclusión; sobrecarga de trabajo; y necesidad de redefinir el rol profesional docente.
Woodcock et al. (2023)	Diferencias en la comprensión de la educación inclusiva; influencia de la cultura escolar; y persistencia de concepciones construidas en modelos educativos menos inclusivos.
Gal et al. (2025)	Reservas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidades severas o necesidades complejas y dificultades de adaptación ante la rapidez de las reformas inclusivas.

Los desafíos identificados se agruparon en cuatro categorías generales: personales, formativos, organizacionales y contextuales. Esta clasificación permitió integrar los hallazgos y evidenció que el desarrollo de competencias actitudinales no dependió exclusivamente de la disposición individual del profesorado, sino también de su preparación, las condiciones institucionales y las particularidades del contexto educativo.

En la categoría de factores personales, se identificaron actitudes poco favorables, baja autoeficacia, inseguridad para gestionar conductas desafiantes y dificultades emocionales frente a la discapacidad. También se observaron dudas sobre la capacidad para atender a todo el alumnado y resistencia frente a la modificación del rol profesional, aspectos que limitaron la disposición hacia prácticas inclusivas (Knight et al., 2022; Massé et al., 2022; Mouchritsa et al., 2022; Jury et al., 2023).

Los factores formativos estuvieron relacionados con limitaciones en la preparación inicial y continua del profesorado para responder a la diversidad. Los estudios señalaron que una formación insuficiente, la escasez de experiencias prácticas acompañadas y la limitada preparación para gestionar dificultades conductuales disminuyeron la confianza profesional y dificultaron el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión (Cabanová et al., 2022; Massé et al., 2022; Knight et al., 2022).

En relación con los factores organizacionales, se identificaron la insuficiencia de recursos, la falta de personal especializado, el limitado acompañamiento profesional y el escaso respaldo institucional. También se señalaron la sobrecarga laboral y la necesidad de asumir nuevas responsabilidades, condiciones que pudieron debilitar la autoeficacia docente y dificultar la aplicación sostenida de prácticas inclusivas (Cabanová et al., 2022; Jury et al., 2023; Woodcock et al., 2023).

Los factores contextuales se vincularon con las características del alumnado, las particularidades de cada entorno educativo y la forma en que fueron implementadas las políticas inclusivas. Se identificaron reservas ante la inclusión de estudiantes con necesidades complejas, dificultades de adaptación a reformas aceleradas y persistencia de concepciones tradicionales sobre la inclusión educativa (Woodcock et al., 2023; Gal et al., 2025).

En conjunto, los resultados mostraron que los desafíos asociados al desarrollo de competencias actitudinales docentes respondieron a una interacción entre factores individuales y estructurales. Esta síntesis permitió responder a la tercera pregunta de investigación al identificar que las principales dificultades se concentraron en la preparación profesional, la autoeficacia, el apoyo institucional, los recursos disponibles y las condiciones particulares de los contextos educativos.

El análisis de los 27 estudios incluidos permitió organizar los resultados en tres dimensiones vinculadas con las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, se examinaron los principales aportes de la literatura sobre el papel de las competencias actitudinales docentes en la construcción de entornos inclusivos; posteriormente, se identificaron las competencias más reportadas y, finalmente, se sintetizaron los principales desafíos asociados con su desarrollo.

4. Discusión

Los resultados de la revisión evidenciaron que las competencias actitudinales docentes constituyeron un componente relevante para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Estos hallazgos coincidieron con Nistal et al. (2024), quienes identificaron las actitudes positivas hacia la diversidad, la empatía, la colaboración y la disposición hacia metodologías inclusivas como elementos esenciales para favorecer la integración académica y social del alumnado. Esta coincidencia permitió reconocer que la dimensión actitudinal trasciende la disposición individual y se proyecta sobre la práctica pedagógica.

Esta perspectiva fue consistente con Oyarzo y Sanahuja (2025), quienes incorporaron dentro de las competencias inclusivas la valoración positiva de la diversidad, la equidad, el compromiso ético y la responsabilidad social. Mientras Nistal et al. (2024) enfatizaron las disposiciones personales y relacionales del profesorado, Oyarzo y Sanahuja (2025) ampliaron esta concepción hacia dimensiones éticas y sociales. En conjunto, ambos planteamientos mostraron que la inclusión requirió tanto conocimientos profesionales como actitudes favorables para reconocer y responder a la diversidad.

Uno de los hallazgos más consistentes correspondió a la autoeficacia docente, entendida como la confianza del profesorado en su capacidad para responder a las demandas de un aula inclusiva. Beazidou et al. (2026) encontraron que una mayor confianza profesional y actitudes positivas favorecieron la intención de implementar prácticas inclusivas, mientras Sahli et al. (2024) determinaron

que las actitudes y la autoeficacia contribuyeron a predecir dicha intención. Ambos estudios coincidieron en señalar que la percepción de competencia profesional influyó en la predisposición hacia la inclusión.

Esta relación también fue respaldada por Rubee (2024), quien señaló que una mayor percepción de competencia favoreció la disposición para atender a estudiantes con discapacidad. Woodcock et al. (2023), por su parte, destacaron que las creencias favorables hacia la inclusión, combinadas con mayores niveles de autoeficacia, se relacionaron con una mejor disposición para implementar prácticas inclusivas. La convergencia entre estos estudios sugiere que las actitudes favorables adquieren mayor capacidad de actuación cuando están acompañadas por confianza en las propias competencias profesionales.

Sin embargo, una actitud favorable hacia la inclusión no siempre se tradujo directamente en una práctica efectiva. Knight et al. (2022) identificaron contradicciones entre la aspiración declarada de incluir y determinadas creencias o prácticas que podían reproducir procesos de exclusión. Hermans et al. (2025) señalaron, en cambio, la necesidad de fortalecer diferentes dimensiones de la competencia docente para trasladar las actitudes hacia acciones concretas. Estos resultados mostraron que la aceptación conceptual de la inclusión no garantizó por sí sola su implementación pedagógica.

De manera concordante, Yang et al. (2024) analizaron las relaciones entre actitudes, intenciones y comportamientos docentes, evidenciando que estas dimensiones se encontraban estrechamente vinculadas. En contraste con los estudios centrados principalmente en la disposición actitudinal, este planteamiento permitió observar la necesidad de considerar el comportamiento efectivo como una dimensión diferenciada. Por ello, los resultados evidenciaron una brecha potencial entre la valoración positiva de la inclusión y la capacidad del profesorado para concretarla mediante decisiones pedagógicas dentro del aula.

La formación docente constituyó otro elemento ampliamente señalado, aunque los estudios mostraron matices respecto a su influencia. Cabanová et al. (2022), Mouchritsa et al. (2022), Chanturia (2023) y Gal et al. (2025) coincidieron en destacar la relación de la preparación profesional, la experiencia y el apoyo institucional con las actitudes hacia la inclusión. Desde esta perspectiva, la formación apareció como un factor facilitador cuando proporcionó herramientas suficientes para comprender la diversidad y responder a las exigencias de los entornos inclusivos.

No obstante, Massé et al. (2022) mostraron que el avance en la formación inicial no necesariamente estuvo acompañado por actitudes más favorables hacia estudiantes con dificultades conductuales. Este resultado introdujo una diferencia relevante respecto a los estudios anteriores, pues evidenció que una mayor trayectoria formativa no garantiza automáticamente una mejor disposición hacia la inclusión. La discrepancia sugiere que la calidad, orientación y componente práctico de la formación pueden resultar más determinantes que su duración o progresión académica.

En este sentido, los hallazgos permitieron interpretar que la formación exclusivamente teórica podría resultar insuficiente cuando no se complementa con experiencias prácticas en contextos inclusivos. El contraste entre Cabanová et al. (2022) y Massé et al. (2022) mostró que la formación puede actuar tanto como elemento de fortalecimiento como de confrontación con las dificultades reales de la inclusión. Esta situación resalta la importancia del acompañamiento profesional durante las experiencias formativas y del desarrollo de estrategias específicas para responder a escenarios educativos complejos.

A estas dificultades se sumaron factores institucionales y organizacionales. Jury et al. (2023) identificaron preocupaciones vinculadas con la preparación, la disponibilidad de recursos y las exigencias asociadas con la inclusión, mientras Cabanová et al. (2022) señalaron la relevancia del apoyo

institucional para favorecer disposiciones positivas. Ambos estudios coincidieron en que las actitudes docentes no se desarrollan de manera aislada, sino en interacción con las condiciones de trabajo y las posibilidades reales de recibir acompañamiento profesional.

Woodcock et al. (2023) ampliaron este planteamiento al mostrar que la cultura escolar podía influir en las creencias y en la autoeficacia del profesorado. Este aporte permitió desplazar la interpretación desde una perspectiva exclusivamente individual hacia una comprensión organizacional de las competencias actitudinales. Por tanto, los resultados indicaron que la disposición docente hacia la inclusión también estuvo condicionada por los recursos disponibles, el respaldo institucional y las normas, valores y prácticas presentes en cada comunidad educativa.

Las dimensiones emocionales representaron igualmente un componente relevante. Nissim y Shamma (2025) plantearon que el profesionalismo docente inclusivo integró dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales, destacando la sensibilidad hacia la diversidad y la capacidad de adaptación. Mouchritsa et al. (2022) identificaron preocupaciones relacionadas con la capacidad para atender al alumnado y con determinadas respuestas emocionales frente a la discapacidad. La coincidencia entre ambos estudios mostró que la dimensión emocional intervino directamente en la seguridad con la que el profesorado afrontó situaciones inclusivas.

Desde esta perspectiva, la preparación emocional no constituyó un elemento complementario, sino una dimensión estrechamente relacionada con la disposición hacia la inclusión. La ansiedad, la inseguridad y determinadas percepciones frente a la discapacidad podían limitar la actuación del profesorado, mientras una mayor seguridad emocional podía favorecer respuestas más abiertas y adaptativas. Estos hallazgos reforzaron la necesidad de que la formación docente contemple componentes emocionales junto con los conocimientos pedagógicos y las habilidades profesionales.

También se identificaron diferencias asociadas con el contexto cultural y educativo. Sahli et al. (2024), mediante una comparación entre Canadá, Alemania, Grecia, Italia y Suiza, evidenciaron que la influencia de las actitudes y la autoeficacia presentó variaciones entre contextos nacionales. Pai (2025), por su parte, destacó la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural en la práctica educativa. Ambos aportes evidenciaron que las competencias actitudinales no poseen una expresión uniforme, sino que están vinculadas con las características socioculturales de cada entorno.

Esta interpretación fue consistente con Nissim y Shamma (2025), quienes incorporaron las dimensiones contextuales dentro de la comprensión del profesionalismo docente inclusivo. Mientras Sahli et al. (2024) evidenciaron diferencias entre países, Pai (2025) y Nissim y Shamma (2025) permitieron comprender que dichas variaciones pueden relacionarse con características culturales, institucionales y profesionales específicas. En consecuencia, el desarrollo de competencias actitudinales requiere considerar las particularidades del sistema educativo y de la comunidad en la que se ejerce la docencia.

En Ecuador, estos hallazgos adquieren particular relevancia debido a que la inclusión educativa cuenta con respaldo normativo, pero su implementación continúa enfrentando desafíos. Arcos et al. (2023) señalaron dificultades vinculadas con la aplicación efectiva de las políticas inclusivas. Esta situación evidencia una posible distancia entre el reconocimiento normativo del derecho a la inclusión y las condiciones necesarias para concretarlo dentro de las instituciones educativas. De este modo, la existencia de regulación constituye una base necesaria, aunque no suficiente para garantizar prácticas inclusivas.

Founes-Méndez et al. (2023), en el contexto ecuatoriano, identificaron la empatía, la flexibilidad, el respeto a la diversidad y la colaboración como competencias relevantes para la educación inclusiva.

Sus hallazgos coincidieron con los estudios internacionales al destacar que las disposiciones docentes requieren acompañamiento mediante formación continua y apoyo institucional. Esta correspondencia permitió observar que varios de los desafíos descritos en Ecuador no son exclusivos del contexto nacional, sino que se relacionan con dificultades identificadas en otros sistemas educativos.

En efecto, las limitaciones señaladas en Ecuador guardaron relación con los hallazgos de Cabanová et al. (2022), Jury et al. (2023) y Gal et al. (2025), quienes destacaron la incidencia de la formación, los recursos, el acompañamiento y las condiciones institucionales. La comparación mostró una convergencia entre contextos nacionales diversos: las actitudes favorables pueden verse limitadas cuando el profesorado carece de preparación suficiente, respaldo organizacional o recursos para responder a la diversidad. Esta coincidencia refuerza la necesidad de abordar simultáneamente dimensiones individuales e institucionales.

Por tanto, el análisis conjunto de los estudios mostró que las diferencias observadas pueden relacionarse con las particularidades del contexto educativo, el tipo de formación recibida —inicial o continua— y la experiencia previa del profesorado en entornos inclusivos. También intervinieron el tipo de discapacidad abordada, el nivel educativo, la disponibilidad de apoyo institucional y las características de la cultura escolar. En consecuencia, las actitudes hacia la inclusión no se desarrollaron de manera homogénea, sino mediante la interacción entre factores personales, formativos, organizacionales y contextuales.

En síntesis, la discusión permitió establecer que las competencias actitudinales docentes constituyen un fenómeno multidimensional en el que convergen autoeficacia, valoración de la diversidad, adaptabilidad, colaboración, compromiso ético y preparación emocional. Los estudios mostraron coincidencias respecto a su importancia, aunque también evidenciaron diferencias vinculadas con la formación, el contexto y las condiciones institucionales. Por ello, fortalecer estas competencias exige intervenir simultáneamente sobre el desarrollo profesional docente y sobre las condiciones estructurales que posibilitan la inclusión educativa.

5. Conclusiones

Los estudios revisados evidenciaron que las competencias actitudinales docentes constituyen un componente fundamental para la construcción de entornos educativos inclusivos, debido a que intervienen en la forma en que el profesorado comprende la diversidad, se relaciona con el alumnado y traduce los principios de inclusión en decisiones pedagógicas. Su importancia trasciende la disposición individual y se manifiesta en la participación, la adaptación de la enseñanza y la generación de condiciones más equitativas para el aprendizaje.

Entre las competencias actitudinales más relevantes se identificaron la autoeficacia, la valoración positiva de la diversidad, la sensibilidad sociocultural, la preparación emocional, la adaptabilidad, la colaboración y el compromiso ético con la equidad. En conjunto, estas dimensiones configuran un perfil docente orientado a responder a la diversidad desde la confianza profesional, el respeto a las diferencias y la responsabilidad compartida, elementos necesarios para consolidar prácticas educativas inclusivas.

Los principales desafíos estuvieron relacionados con la inseguridad profesional, la formación insuficiente, las creencias poco favorables, las barreras emocionales, la escasez de recursos, la sobrecarga laboral y el limitado acompañamiento institucional. Estos hallazgos muestran que el desarrollo de competencias actitudinales no depende exclusivamente de características personales del docente, sino también de factores formativos, organizacionales y contextuales. Por ello, su

fortalecimiento requiere articular formación continua, experiencias prácticas, apoyo institucional y condiciones adecuadas para la inclusión.

A partir de estos resultados, se recomienda que futuras investigaciones examinen longitudinalmente la influencia de la formación docente continua en el fortalecimiento y la permanencia de las actitudes inclusivas. También resulta pertinente analizar cómo estas competencias se relacionan con las prácticas pedagógicas, la participación estudiantil y la atención efectiva a la diversidad en distintos niveles y contextos educativos. Este enfoque permitiría comprender con mayor precisión qué condiciones favorecen la sostenibilidad de prácticas inclusivas a largo plazo.

Referencias

- Abellán, J., & Fernández-Bustos, J. G. (2024). Um breve relato das atitudes dos professores em relação à inclusão em Castilla-La Mancha, Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), Article e24023. <https://doi.org/10.21814/rpe.30826>
- Alhumaid, M., Althikr Allah, B., Alhuwail, A., Alobaid, M., Abu Hamad, N., Alsalman, Z., Alqahtani, S., Alherz, A., Alwael, W., Alhelal, A., Alsubaie, S., Alwarthan, M., Alnaeem, F., Aleid, S., Almuhaisen, S., Alobaydullah, A., Alzamami, A., Alqadiri, S., Alsubhi, S., ... Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1006461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Ali, M., Alam, M., Kumar, A., & Ali, N. (2024). Investigation of primary school teachers' attitude towards inclusive education in Western Division in Fiji. *Cogent Education*, 11(1), Article 2419704. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2419704>
- Arcos, N., Garrido, C., & Balladares, J. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: Una mirada desde las políticas educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Beazidou, E., Raikou, N., & Foykas, E. (2026). Linking attitudes, self-efficacy, and intentions for inclusion among secondary special education teachers: A pooled exploratory factor analysis. *Education Sciences*, 16(2), Article 195. <https://doi.org/10.3390/educsci16020195>
- Cabanová, M., Kasáčová, B., & Trnka, M. (2022). Slovak teachers' attitudes towards inclusive education. *The New Educational Review*, 67(1), 207–217. <https://doi.org/10.15804/tner.22.67.1.16>
- Chanturia, R. (2023). Inclusion of students with disabilities: Comparative perspectives of special and regular teachers in Georgia. *International Journal of Special Education*, 38(2), 124–137. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.28>
- Ediyanto, E., & Kawai, N. (2025). Development of the scale to measure Indonesian teachers' attitudes towards students with special needs in an inclusive education setting. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 40(1), 171–192. <https://ejournal.usm.my/apjee/article/view/6263>
- Founes-Méndez, N., Esteves-Fajardo, Z., & Tamariz-Nunjar, H. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Suppl. 1), 70–86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Gal, C., Ryder, C., Amsalem, S., & On, O. (2025). Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Sciences*, 15(5), Article 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>

- Guerra, R., & Hernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 373–393. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373>
- Heinz, M., Mc Daid, R., & Keane, E. (2025). The essential role of teacher diversity in creating equitable and inclusive learning environments: An interdisciplinary conceptual framework. *Learning Environments Research*, 28(2), 387–407. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09540-5>
- Hermans, K., Saenen, L., Spikic, S., & Emmers, E. (2025). From attitude to action: A preliminary study on enhancing educators' competence for inclusive higher education. *Education Sciences*, 15(8), Article 942. <https://doi.org/10.3390/educsci15080942>
- Irvan, M., Jauhari, M., Junaidi, A., Badiah, L., & Idhartono, A. (2023). Involvement of teachers in inclusive schools for quality learning design and quality student learning. *Journal of Learning for Development*, 10(3), 361–375. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i3.729>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, Article 1065919. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Kerexeta, I., Martínez, P., & Darretxe, L. (2022). Teachers' digital competence and inclusive education at school: An analysis of teacher attitudes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), 3314–3326. <https://n9.cl/34h43>
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M., & Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': Teachers' perceptions of inclusive education in Wales. *British Journal of Special Education*, 49(1), 6–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>
- Legrain, C., Brasselet, C., Khamzina, K., Jury, M., & Desombre, C. (2025). Construction and validation of the cognitive attitudes toward inclusive education scale among teachers and paraprofessionals in the French context. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(3), 434–446. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12735>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro Oficial Suplemento* 417. 31 de marzo de 2011 (Ecuador). <https://n9.cl/ah9n5>
- Massé, L., Nadeau, M., Gaudreau, N., Nadeau, S., Gauthier, C., & Lessard, A. (2022). Pre-service teachers' attitudes toward students with behavioral difficulties: Associations with individual and education program characteristics. *Frontiers in Education*, 7, Article 846223. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846223>
- Mentel, H., Förster, N., Forthmann, B., & Souvignier, E. (2024). Predictors of teachers' behavioral intentions in inclusive education and their changes over time: A competitive test of hypotheses. *Teaching and Teacher Education*, 141, Article 104509. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104509>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), Article 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nissim, M., & Shamma, F. (2025). Supporting teacher professionalism for inclusive education: Integrating cognitive, emotional, and contextual dimensions. *Education Sciences*, 15(10), Article 1317. <https://doi.org/10.3390/educsci15101317>

- Nistal, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 393–405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Oyarzo, X., & Sanahuja, J. (2025). Diseño y validación de un cuestionario de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 18(3), 109–120. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300109>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pai, G. (2025). Elementary teachers' experiences of implementing culturally responsive and inclusive education in New York State. *Education Sciences*, 15(1), Article 89. <https://doi.org/10.3390/educsci15010089>
- Pérez-Castellanos, E. (2022). Competencias para la práctica docente de la didáctica especial en matemática y física: Escenario formativo. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1518–1540. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3904>
- Rubee, R. (2024). A study on the impact of self-efficacy on teachers' attitude towards mainstreaming of children with disabilities. *International Journal of Special Education*, 39(2), 62–74. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.22>
- Sahli, C., Wüthrich, S., Kullmann, H., Knickenberg, M., Sharma, U., Loreman, T., Romano, A., Avramidis, E., Woodcock, S., & Subban, P. (2024). How do attitudes and self-efficacy predict teachers' intentions to use inclusive practices? A cross-national comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. *Exceptionality Education International*, 34(1), 17–41. <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16803>
- Sebti, L., & Iqtadar, S. (2025). "I still want to challenge my special Ed kids, but I don't know how!": Secondary teachers' perceptions and practices of inclusive math and science education in the United States. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 930–944. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70021>
- Selisko, T., Eckert, C., & Perels, F. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1433739. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433739>
- Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, 13(3), Article 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>
- Wüthrich, S., & Sahli, C. (2025). The attitudes to inclusion and Teacher Efficacy for Inclusive Practices scales: Psychometric properties across Swiss in-service, pre-service, and special education teachers. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1531782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531782>
- Yang, L., Pang, F., & Sin, K. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 144, Article 104595. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104595>

Zamudio, J., Pérez, P. Percastegui, K., Sánchez, A., & Reséndiz, P. (2023). Competencias digitales, didácticas y actitudinales en docentes de la facultad de enfermería SJR, en educación virtual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7929–7941. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5021

Transparencia

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Las autoras financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Tania de las Mercedes Rosillo Insuasti: Conceptualización, software, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, recursos.

Lucila Johana Suárez Santillán: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, redacción - revisión y edición, financiamiento, administración del proyecto, recursos, supervisión.

Las autoras contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.