



ARTICULO REVISIÓN

Sensibilización docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales: revisión sistemática

Teacher awareness in the care of students with special educational needs: systematic review

Sensibilização docente na atenção a estudantes com necessidades educacionais especiais: revisão sistemática

Mara Dioscónides Alvarado-Nolivos¹ 

¹Universidad César Vallejo. Perú.

Citación: Alvarado-Nolivos MD. Sensibilización docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales: revisión sistemática. Rev Ciencias Médicas [Internet]. 2026 [citado: fecha de acceso]; 30(2026): e7151. Disponible en: <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/7151>

Recibido: 15 de febrero de 2026
Aceptado: 30 de abril de 2026
Publicado: 17 de mayo de 2026

RESUMEN

Introducción: las actitudes docentes hacia la inclusión están mediadas por factores como la autoeficacia percibida para enseñar en contextos diversos, las experiencias previas con estudiantes con necesidades educativas especiales, la calidad de la formación recibida y el nivel de apoyo institucional disponible.

Objetivo: determinar si los programas de sensibilización docente mejoran las actitudes, competencias y prácticas inclusivas en docentes responsables del trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Métodos: se efectuó una revisión sistemática de la literatura científica en diversas bases de datos. La búsqueda se realizó mediante un algoritmo con palabras clave y operadores booleanos, permitiendo identificar fuentes relevantes. Los estudios seleccionados, tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, fueron analizados críticamente considerando actualidad, calidad metodológica y pertinencia temática, integrándose en la síntesis final de la revisión.

Desarrollo: la sensibilización docente frente a las necesidades educativas especiales constituye un eje decisivo para la construcción de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas. Sin embargo, dicha sensibilización no opera como un fenómeno automático ni lineal, sino como un proceso complejo que articula actitudes, creencias, emociones, contextos institucionales y experiencias formativas significativas. Cuando los procesos de concienciación se diseñan de manera intencionada y sostenida, se observan mejoras relevantes en las actitudes docentes, en la percepción de autoeficacia profesional y en la disposición hacia el trabajo inclusivo.

Conclusiones: es fundamental la construcción de mentalidades ego-compartidas, capaces de pensar las decisiones desde su impacto colectivo, reconocer que la sensibilización, más que un punto de partida es un proceso continuo de responsabilidad ética, social y humana.

Palabras clave: Sensibilización docente; Inclusión Educativa; Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT

Introduction: teachers' attitudes toward inclusion are mediated by factors such as perceived self-efficacy in teaching in diverse contexts, prior experiences with students with special educational needs, the quality of teacher training received, and the level of available institutional support.

Objective: to determine whether teacher awareness programs improve inclusive attitudes, skills, and practices among teachers responsible for working with students with special educational needs.

Methods: a systematic review of the scientific literature was conducted across various databases. The search was carried out using an algorithm with keywords and Boolean operators, allowing the identification of relevant sources. The selected studies, after applying inclusion and exclusion criteria, were critically analyzed considering timeliness, methodological quality, and thematic relevance, and were integrated into the final synthesis of the review.

Development: teacher awareness of special educational needs is a crucial element for building truly inclusive pedagogical practices. However, this awareness does not operate as an automatic or linear phenomenon, but rather as a complex process that articulates attitudes, beliefs, emotions, institutional contexts, and significant training experiences. When awareness processes are designed intentionally and sustainably, significant improvements are observed in teachers' attitudes, perceptions of professional self-efficacy, and willingness to work inclusively.

Conclusions: building shared ego-conscious mindsets is fundamental, enabling teachers to consider decisions from the perspective of their collective impact and recognize that awareness, more than a starting point, is a continuous process of ethical, social, and human responsibility.

Keywords: Teacher Awareness; Educational Inclusion; Special Educational Needs.

RESUMO

Introdução: as atitudes docentes em relação à inclusão são mediadas por fatores como a autoeficácia percebida para ensinar em contextos diversos, as experiências prévias com estudantes com necessidades educacionais especiais, a qualidade da formação recebida e o nível de apoio institucional disponível.

Objetivo: determinar se os programas de sensibilização docente melhoram as atitudes, competências e práticas inclusivas em professores responsáveis pelo trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Métodos: foi realizada uma revisão sistemática da literatura científica em diversas bases de dados. A busca foi conduzida por meio de um algoritmo com palavras-chave e operadores booleanos, permitindo identificar fontes relevantes. Os estudos selecionados, após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, foram analisados criticamente considerando atualidade, qualidade metodológica e pertinência temática, sendo integrados na síntese final da revisão.

Desenvolvimento: a sensibilização docente frente às necessidades educacionais especiais constitui um eixo decisivo para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Contudo, essa sensibilização não opera como um fenômeno automático nem linear, mas como um processo complexo que articula atitudes, crenças, emoções, contextos institucionais e experiências formativas significativas. Quando os processos de conscientização são desenhados de forma intencional e sustentada, observam-se melhorias relevantes nas atitudes docentes, na percepção de autoeficácia profissional e na disposição para o trabalho inclusivo.

Conclusões: é fundamental a construção de mentalidades ego-compartilhadas, capazes de pensar as decisões a partir de seu impacto coletivo, reconhecendo que a sensibilização, mais do que um ponto de partida, é um processo contínuo de responsabilidade ética, social e humana.

Palavras-Chave: Sensibilização Docente; Inclusão Educacional; Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se reconoce como un derecho fundamental y como una obligación ineludible para los sistemas educativos contemporáneos. Este reconocimiento, sustentado en declaraciones internacionales y marcos normativos progresivamente más robustos, ha impulsado transformaciones significativas en las políticas educativas de múltiples países. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y programáticos acumulados en las últimas décadas, la práctica cotidiana en el aula continúa mostrando una distancia considerable entre lo que prescriben las políticas y lo que efectivamente ocurre con el profesorado en su quehacer diario.^(1,2)

En la experiencia iberoamericana, el acceso y la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de educación regular han aumentado de manera progresiva, evidenciando un compromiso creciente con la equidad educativa. No obstante, persisten obstáculos estructurales y pedagógicos que dificultan una respuesta educativa oportuna, pertinente y sostenida en el tiempo.^(3,4) Estos obstáculos no son meramente técnicos o administrativos; representan desafíos complejos que involucran dimensiones formativas, actitudinales, organizacionales y culturales del sistema educativo.

Entre los principales nudos críticos identificados en la literatura se encuentran, en primer lugar, una formación docente que resulta fragmentada o poco situada en los contextos reales de enseñanza, con escasa articulación entre la formación inicial y la continua.^(5,6,7) En segundo término, la insuficiencia de acompañamiento pedagógico sistemático en el contexto real de clase, que limite el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones pedagógicas informadas.⁽⁸⁾ Un tercer factor crítico es la falta de tiempo institucional protegido para planificar colaborativamente, diseñar ajustes razonables y evaluar de manera continua la efectividad de las estrategias implementadas.^(9,10)

Adicionalmente, se observa una disponibilidad desigual de tecnologías de apoyo y recursos pedagógicos accesibles, con marcadas diferencias entre contextos urbanos y rurales, así como entre instituciones públicas y privadas.^(4,11) Finalmente, persiste una débil articulación entre docentes de aula regular, profesionales de apoyo especializado, equipos de orientación y familias, lo cual fragmenta la continuidad de la respuesta educativa y dificulta el establecimiento de metas compartidas.^(12,13)

En este escenario complejo y multidimensional, la sensibilización docente, entendida como la toma de conciencia informada, la empatía profesional y la disposición activa a transformar la enseñanza para atender efectivamente la diversidad estudiantil, se constituye en un factor decisivo para convertir los marcos declarativos y las intenciones políticas en prácticas inclusivas observables, sistemáticas y sostenibles.^(14,15,16)

Entre las prácticas inclusivas que requieren una sensibilización docente sólida se encuentran la planificación curricular basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que ofrece múltiples formas de representación, expresión y compromiso para todos los estudiantes;^(17,18) la implementación de modelos de coenseñanza que favorecen la colaboración interprofesional y la atención simultánea a la diversidad, el diseño de evaluaciones accesibles que permitan evidenciar los aprendizajes sin que las barreras del instrumento limiten la demostración de competencias; y el uso pedagógicamente fundamentado de recursos tecnológicos y apoyos visuales, manipulativos o comunicativos que eliminen barreras para el acceso al currículo.^(19,20,21,22)

La literatura también ha identificado que las actitudes docentes hacia la inclusión están mediadas por factores como la autoeficacia percibida para enseñar en contextos diversos, las experiencias previas con estudiantes con necesidades educativas especiales, la calidad de la formación recibida y el nivel de apoyo institucional disponible.^(21,22,23,24) Asimismo, se ha demostrado que las mentalidades o marcos interpretativos que los docentes sostienen sobre la capacidad de aprendizaje, específicamente, si adhieren a una mentalidad fija o de crecimiento, influyen significativamente en sus expectativas sobre el progreso de estudiantes con discapacidad y, consecuentemente, en las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen.^(3,22, 24,25)

El objetivo general de la presente investigación es determinar si los programas de sensibilización docente mejoran las actitudes, competencias y prácticas inclusivas en docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales.

MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica, centrada en la recopilación sistemática de artículos científicos disponibles en las bases de datos PubMed, SciELO, Scopus, ERIC, Redalyc. La estrategia de búsqueda partió de la siguiente pregunta PICO:

P: Docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

I: Programas, estrategias o capacitaciones de sensibilización docente en inclusión educativa.

C: Ausencia de programas de sensibilización o metodologías tradicionales.

O: Mejora en actitudes, competencias, conocimientos y prácticas inclusivas.

Fueron a continuación identificados los descriptores que sustentaron la presente revisión, a partir de los que se desarrollaron los algoritmos de búsqueda, en dependencia del idioma manejado: ("teacher awareness" OR "teacher training") AND ("educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("special educational needs" OR "students with disabilities") ("concienciación docente" O "formación docente") Y ("inclusión educativa" O "educación inclusiva") Y ("necesidades educativas especiales" O "alumnos con discapacidades")

A partir de la estrategia de búsqueda descrita, se identificaron inicialmente 102 registros en las bases de datos seleccionadas. Para ello, se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión (artículos publicados entre 2015 y 2025; estudios que evalúen programas, estrategias o metodologías de sensibilización docente en inclusión educativa; publicaciones en español o inglés) y exclusión (estudios no relacionados con docentes ni con NEE; revisiones narrativas, editoriales o cartas al editor; artículos sin acceso al texto completo).

Tras la eliminación de duplicados y la aplicación progresiva de los criterios de inclusión y exclusión, se evaluaron 60 artículos en texto completo, de los cuales 20 fueron descartados por no aportar datos empíricos, no focalizarse en docentes o no describir de forma suficiente las intervenciones de sensibilización. Finalmente, se incluyeron 40 estudios en la síntesis cualitativa. Esta trayectoria se representó en un diagrama de flujo tipo PRISMA (Fig. 1).

La extracción y análisis de datos se centró en variables clave como autor, año, diseño metodológico, población estudiada, tipo de intervención y resultados principales. La síntesis se realizó de manera cualitativa, integrando hallazgos sobre impacto clínico, calidad de vida y rol de la enfermería en cuidados paliativos geriátricos. No se efectuó metaanálisis debido a la heterogeneidad de los estudios, aunque se identificaron tendencias consistentes que respaldan la importancia de un enfoque integral y multidisciplinario.

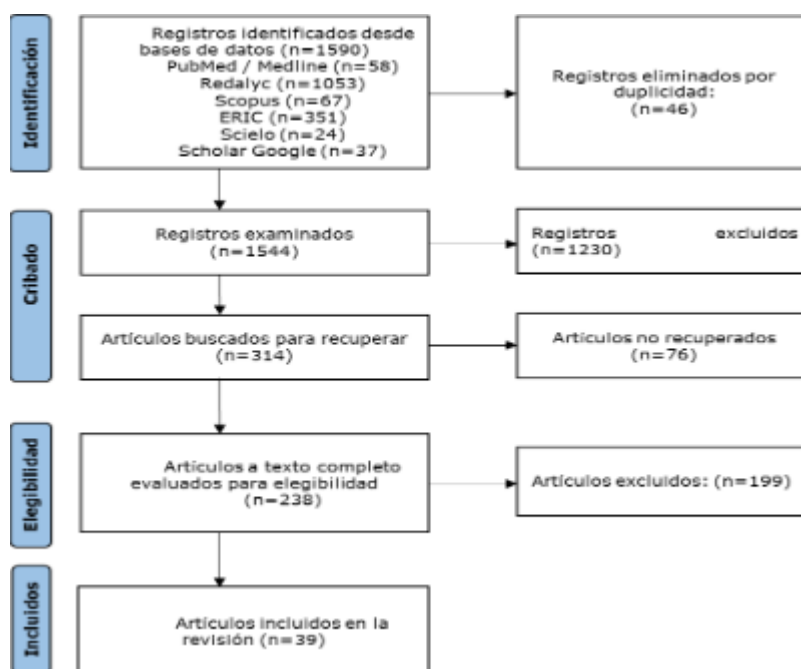


Fig. 1 Diagrama Prisma.

DESARROLLO

Para comprender la población docente que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales en diversos niveles educativos y contextos; así como las intervenciones formativas específicamente diseñadas para promover la sensibilización y el desarrollo de competencias inclusivas,^(26,27) y los resultados medibles en términos de cambios actitudinales, desarrollo de competencias profesionales y transformación de prácticas observables en el aula;^(2,20,28) es importante comprender que en el plano internacional, hitos normativos como la Declaración de Salamanca (1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) sentaron las bases de una visión renovada de la inclusión educativa, centrada en el reconocimiento de derechos inalienables, la participación plena de todos los estudiantes en entornos comunes y la eliminación sistemática de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales.^(29,30) Estos marcos internacionales no solo establecieron principios rectores, sino que también generaron obligaciones vinculantes para los Estados signatarios, impulsando reformas legislativas y la creación de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad en contextos inclusivos.

La agenda global para la educación, expresada en iniciativas como Educación para Todos y, más recientemente, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), ha reforzado la necesidad de consolidar la formación docente como palanca estratégica de cambio pedagógico y como condición necesaria para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y de calidad para todos.^(16,31)

En este contexto, a partir de 2015 la literatura científica sobre inclusión educativa incrementó sustancialmente la atención dedicada a modelos de planificación curricular flexible y accesible, tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje,^(17,18) a la colaboración interprofesional y modelos de coenseñanza y al uso pedagógicamente fundamentado de tecnologías de apoyo y recursos digitales accesibles.^(12,13)

Un aspecto particularmente relevante en la literatura reciente es el énfasis colocado en la transformación de creencias y actitudes docentes como condición indispensable para la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.^(14,24) Diversos estudios han demostrado que las actitudes hacia la inclusión no son estáticas ni meramente reactivas, sino que pueden ser modificadas a través de intervenciones formativas bien diseñadas que combinen conocimientos teóricos, experiencias prácticas supervisadas, reflexión guiada y retroalimentación constructiva.^(22,27) Asimismo, se ha identificado que la autoeficacia docente para enseñar en contextos inclusivos constituye un mediador crítico entre las actitudes favorables y las prácticas pedagógicas efectivas, siendo un predictor robusto de la intención de implementar ajustes razonables y estrategias diferenciadas.^(19,20,32)

En el ámbito regional iberoamericano, los marcos legales y las guías técnicas para la implementación de la educación inclusiva han avanzado de manera apreciable durante las últimas dos décadas, reflejando un compromiso político creciente con la equidad educativa. Sin embargo, la implementación efectiva de estas normativas ha sido heterogénea, con variaciones significativas entre países, entre regiones dentro de un mismo país y entre instituciones educativas de diferente titularidad o localización geográfica.^(4,25)

Las universidades formadoras de docentes y los sistemas escolares han iniciado trayectorias diversas de formación inicial y continua en educación inclusiva, incorporando gradualmente contenidos sobre atención a la diversidad, diseño curricular accesible y estrategias de enseñanza diferenciada. No obstante, todavía se observan diferencias importantes en la profundidad, sistematicidad y enfoque práctico de estos programas formativos, así como en las oportunidades de acompañamiento en servicio que reciben los docentes una vez que ingresan a la profesión.^(7,29,33)

La evidencia publicada desde 2015 señala una expansión considerable de estudios cualitativos y cuantitativos de carácter descriptivo, que han permitido mapear las actitudes, creencias, preocupaciones y niveles de autoeficacia del profesorado en múltiples contextos nacionales.^(10,34,35) Paralelamente, se ha observado un crecimiento gradual de diseños mixtos que integran datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión más matizada de los fenómenos estudiados, así como un interés emergente por estudios longitudinales que permitan capturar trayectorias de cambio actitudinal y profesional a lo largo del tiempo.⁽⁸⁾

Sin embargo, persiste una presencia aún limitada de diseños experimentales o cuasi-experimentales con grupos control, mediciones pre-post y seguimiento temporal, que permitan establecer relaciones causales robustas entre intervenciones formativas específicas y cambios en las prácticas docentes o en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.^(2,26) Esta limitación representa un desafío importante para la generación de evidencia de alta calidad que pueda informar con mayor solidez las decisiones de política educativa y el diseño de programas de formación docente.

Los hallazgos acumulados en la literatura convergen en varias tendencias consistentes. En primer lugar, la formación situada que incorpora observación directa de prácticas inclusivas, práctica supervisada en aulas reales y retroalimentación constructiva basada en evidencia incrementa de manera significativa tanto la empatía como la autoeficacia percibida del profesorado para atender la diversidad.^(19,33) En segundo término, los modelos de coenseñanza y colaboración interprofesional favorecen la toma de decisiones pedagógicas en tiempo real, el intercambio de conocimientos especializados y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.^(12,13)

En tercer lugar, el acompañamiento entre pares y las estrategias de mentoría sistemática contribuyen a estabilizar los cambios de práctica más allá del momento formativo inicial, facilitando la transferencia de lo aprendido al contexto cotidiano del aula.⁽²⁷⁾ En cuarto término, las tecnologías de apoyo y los recursos digitales accesibles mejoran el acceso al currículo y las oportunidades de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, siempre que existan condiciones técnicas, formativas y organizacionales adecuadas para su implementación pedagógica fundamentada.⁽¹¹⁾

Adicionalmente, la investigación ha identificado que la autoeficacia docente se presenta como un predictor clave de las intenciones conductuales y de las prácticas inclusivas efectivamente implementadas en el aula.⁽¹⁹⁾ Docentes con mayor autoeficacia tienden a establecer expectativas más elevadas para sus estudiantes con necesidades educativas especiales, a persistir frente a las dificultades pedagógicas y a experimentar con estrategias didácticas variadas.

Por su parte, la mentalidad o marco interpretativo sobre la capacidad de aprendizaje (mentalidad de crecimiento versus mentalidad fija) se asocia con mejores actitudes hacia la diversidad funcional y con una mayor disposición a atribuir las dificultades de aprendizaje a factores modificables del entorno pedagógico, más que a déficits intrínsecos e inmutables del estudiante.⁽²⁶⁾

En el plano local e institucional, tanto en instituciones de educación superior que forman docentes como en centros educativos de niveles obligatorios, la sensibilización del profesorado hacia la inclusión se ve condicionada de manera crítica por factores como las políticas institucionales explícitas sobre inclusión, el liderazgo pedagógico ejercido por equipos directivos, la disponibilidad de recursos humanos y materiales específicos, y la existencia de una cultura organizacional de colaboración y aprendizaje continuo.^(28,35) Cuando estos factores se alinean de manera coherente y sinérgica, la probabilidad de implementación efectiva de ajustes razonables, adaptaciones curriculares significativas y evaluaciones accesibles aumenta de manera apreciable.^(33,35)

Persisten, no obstante, desafíos metodológicos y sustantivos significativos. Entre los desafíos metodológicos se encuentra la necesidad de estandarizar y validar transculturalmente instrumentos robustos para medir sensibilización, actitudes y autoeficacia docente, considerando las especificidades lingüísticas y culturales de diferentes contextos.⁽³⁶⁾

Respecto a los diseños metodológicos, predominó el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional o comparativo, apoyado en escalas estandarizadas de actitudes y autoeficacia hacia la inclusión.^(37,38) Un subconjunto relevante de estudios implementó diseños cuasi-experimentales o pre-test/post-test para evaluar el impacto de programas formativos específicos.^(20,39) En menor proporción, se encontraron estudios cualitativos sustentados en entrevistas, grupos focales o estudios de caso^(12,13) y revisiones sistemáticas o de alcance que integraron evidencia previa sobre actitudes y formación docente.^(23,25,26) En conjunto, esta diversidad metodológica permitió una visión amplia tanto de los cambios medibles en las variables psicológicas como de las experiencias vividas por los docentes.

En relación a lo indicado, la tabla 1 muestra los principales hallazgos realizados por los estudios incluidos en la revisión desarrollada.

Tabla 1. Síntesis de resultados sobre sensibilización/actitudes docentes y prácticas inclusivas ante Hallazgos.

Fuente	Hallazgos
Main S et al.,(2016) ⁽¹⁾	Analiza marcos ideológicos que influyen en políticas/prácticas inclusivas; sugiere enfoques equilibrados.
Florian L(2014) ⁽²⁾	Discute qué cuenta como "evidencia" en inclusión; valora estudios de aula y diseño pedagógico.
Lacruz- Pérez I et al.,(2021) ⁽³⁾	Tendencia positiva condicionada por formación y apoyo institucional; necesidad de más estudios con diseños robustos.
Tamayo M et al.,(2017) ⁽⁴⁾	Diferencias urbano-rurales en indicadores de inclusión; necesidad de políticas focalizadas y recursos.
Forlin(2010) ⁽⁵⁾	Propone reformar currículos para preparar a docentes en inclusión; énfasis en práctica reflexiva.
Loreman et al.,(2013) ⁽⁶⁾	Muchos docentes no se sienten plenamente listos; prácticas tempranas y apoyo mejoran preparación.
De Vroey A et al.,(2012) ⁽⁷⁾	Brechas en preparación para inclusión; propone rediseñar formación con prácticas auténticas.
Mintz J(2018) ⁽⁸⁾	Intervenciones formativas incrementan autoeficacia; la retroalimentación situada es clave para transferir a aula.
Subban P et al.,(2017) ⁽⁹⁾	Preocupaciones por recursos y manejo de aula limitan implementación; formación reduce barreras.
Schwab S(2018) ⁽¹⁰⁾	Actitudes generalmente positivas; barreras en recursos y tiempo; diferencias entre niveles educativos.
Fernández-Batanero JM et al.,(2021) ⁽¹¹⁾	Competencia digital favorece inclusión; falta formación específica para tecnologías accesibles.
Arriagada-Hernández CR et al.,(2021) ⁽¹²⁾	La coenseñanza favorece ajustes razonables y colaboración; requiere planificación conjunta y apoyo directivo.

González-Laguillo B et al.,(2022) ⁽¹³⁾	La coenseñanza como palanca de inclusión; exige coordinación, roles claros y evaluación conjunta.
Avramidis E et al.,(2002) ⁽¹⁴⁾	Actitudes más favorables con experiencia, formación y apoyo; barreras: recursos y carga de trabajo.
Florian L Et al.,(2011) ⁽¹⁵⁾	Plantea principios para enseñar a todos; foco en participación y logro; evita etiquetaje.
Loreman T(2017) ⁽¹⁶⁾	Sintetiza principios pedagógicos inclusivos; guía para formación y política educativa.
Díaz- Vega M et al.,(2020) ⁽¹⁷⁾	DUA ofrece alternativas formativas útiles; urge capacitación estructurada y recursos para implementación sostenida.
De la Fuente-González (2025) ⁽¹⁸⁾	DUA aporta a accesibilidad y diseño; recomienda integrar DUA en mallas y prácticas supervisadas.
Sharma U et al.,(2016) ⁽¹⁹⁾	Autoeficacia y actitudes predicen intención de enseñar en inclusivo; formación mejora predictores.
Miesera S et al.,(2018) ⁽²⁰⁾	Relaciones fuertes entre autoeficacia y disposición a prácticas inclusivas; preocupaciones reducen intención.
Savolainen H et al.,(2012) ⁽²¹⁾	Modelo muestra que autoeficacia y apoyo predicen prácticas inclusivas.
MacFarlane K et al.,(2013) ⁽²²⁾	Mentalidad de crecimiento se asocia con mejores actitudes hacia inclusión; implicaciones para formación.
De Boer A et al.,(2011) ⁽²³⁾	Actitudes positivas, pero condicionadas a recursos, apoyo y formación; implicaciones para políticas.
Sharma U et al.,(2016) ⁽²⁴⁾	Actitudes positivas ligadas a autoeficacia y experiencias previas; demanda apoyo institucional.
Yang M et al.,(2021) ⁽²⁵⁾	Panorama nacional: avances en actitudes, brechas en recursos y formación específica.
Almeqdad QI et al.,(2023) ⁽²⁶⁾	Evidencia global sugiere efectos positivos del DUA en aprendizaje y accesibilidad; heterogeneidad moderada.
Forlin C et al.,(2011) ⁽²⁷⁾	Formación inicial con componentes prácticos mejora disposición y confianza para incluir.
Ainscow M et al.,(2012) ⁽²⁸⁾	Estrategias a nivel sistema para equidad e inclusión; liderazgo distribuido y redes escolares.
Garzón Castro P et al.,(2020) ⁽²⁹⁾	Actitudes moderadamente positivas; la formación continua y experiencia con NEE las fortalece.
Echeita G et al.,(2011) ⁽³⁰⁾	Enmarca la inclusión como derecho; demanda políticas coherentes y desarrollo profesional continuo.
Malinen OP et al.,(2013) ⁽³²⁾	Identifica dimensiones de autoeficacia inclusiva; utilidad diagnóstica para formación en servicio.

Cardona Moltó MC(2015) ⁽³³⁾	Docentes con formación específica reportan actitudes más favorables y estrategias diferenciadas.
Saragoça MJ et al.,(2026) ⁽³⁴⁾	Actitudes favorables, con variación por experiencia y contexto escolar; sugiere formación dirigida.
Alquraini TA(2012) ⁽³⁵⁾	Factores (formación, experiencia, apoyo) predicen actitudes positivas hacia inclusión.
Sisto M et al.,(2021) ⁽³⁶⁾	Actitudes más favorables cuando existen políticas y apoyo escolar; diferencias entre etapas educativas.
Kurniawati F et al.,(2012) ⁽³⁷⁾	Adaptación/validación de escala; resultados apoyan su uso para medir actitudes inclusivas.
Alnahdi GH(2019) ⁽³⁸⁾	Evidencia de validez de constructo; escala útil para contextos árabes.
Fernández-Bustos JG et al.,(2022) ⁽³⁹⁾	Adaptación española de escala: propiedades válidas; utilidad para medir actitudes hacia inclusión.

En relación con la primera dimensión analizada, las actitudes y creencias de los docentes hacia la inclusión, los resultados mostraron una tendencia general a actitudes moderadamente positivas, pero con ambivalencias y resistencias asociadas a determinados tipos de NEE, a la percepción de falta de recursos y a la complejidad de los casos.^(14,23)

En varios estudios, la participación en programas de sensibilización y formación específica se asoció con mejoras significativas en las actitudes, especialmente cuando se combinó información teórica sobre educación inclusiva con análisis de casos reales, testimonios de familias y experiencias de trabajo colaborativo.^(1,29,36) No obstante, algunos trabajos señalaron que estas mejoras fueron menos consistentes cuando las condiciones de aula seguían marcadas por ratios elevadas, falta de apoyos especializados o culturas escolares poco inclusivas.^(10, 13)

En cuanto a la autoeficacia docente para atender a estudiantes con NEE en aulas regulares, la evidencia indicó que los programas de sensibilización y desarrollo profesional focalizados en la inclusión produjeron incrementos significativos en la percepción de competencia para planificar, enseñar y gestionar la diversidad.^(32,37)

Estudios que emplearon versiones adaptadas del TEIP y otras escalas de autoeficacia mostraron que, tras intervenciones formativas estructuradas, los docentes se sintieron más capaces de diseñar apoyos individualizados, colaborar con equipos de orientación y ajustar actividades y evaluaciones.⁽²⁴⁾ Sin embargo, también se observó que esta autoeficacia se vio influida por factores contextuales como el respaldo directivo, la disponibilidad de recursos y la experiencia previa con alumnado con NEE; en contextos con menos apoyo institucional, las ganancias en autoeficacia tendieron a diluirse con el tiempo.^(8,16)

Los resultados indicaron que las intervenciones que integraron componentes teóricos, prácticas supervisadas en contextos reales y espacios reflexivos guiados generaron cambios más profundos y sostenidos en actitudes y autoeficacia.^(20,27) A diferencia de los cursos exclusivamente expositivos, las experiencias que incluyeron trabajo colaborativo, análisis de video-clases y retroalimentación situada favorecieron una mayor comprensión de la inclusión como mejora de la enseñanza ordinaria y no solo como respuesta a casos excepcionales.^(2,15)

Desde la perspectiva de las prácticas inclusivas observables en el aula, varios estudios reportaron incrementos en el uso de estrategias de diferenciación pedagógica, en la flexibilización de la evaluación y en la incorporación de apoyos visuales y tecnológicos tras los procesos de formación y sensibilización. Se describieron experiencias de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de adaptación curricular que ampliaron las opciones de acceso, participación y demostración del aprendizaje para el alumnado con NEE.⁽¹⁸⁾

En algunos contextos, la coenseñanza entre docentes de aula regular y especialistas permitió diversificar los apoyos dentro del aula y avanzar hacia modelos menos segregadores, mientras que en otros se documentó un mayor uso de recursos digitales accesibles y de apoyos entre iguales para favorecer la participación.⁽⁴⁾

Finalmente, los estudios coincidieron en señalar la relevancia de los factores organizacionales y de política educativa para sostener los efectos de la sensibilización docente. Investigaciones de carácter más sistémico mostraron que las mejoras en actitudes, autoeficacia y prácticas inclusivas fueron más consistentes cuando se articularon con marcos normativos claros, liderazgo escolar comprometido y redes de apoyo interprofesional.⁽¹⁶⁾

Por el contrario, en contextos donde persistieron culturas escolares segregadoras, ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de la inclusión o escaso acceso a formación continua, las transformaciones derivadas de los programas de sensibilización resultaron más puntuales y frágiles. En síntesis, la evidencia de los 40 estudios revisados mostró que la sensibilización docente constituye una condición necesaria pero no suficiente: su impacto se potenció cuando se integró en procesos institucionales más amplios de mejora de la educación inclusiva y se acompañó de recursos, apoyos y tiempos específicos para la planificación y la reflexión pedagógica.

Los estudios analizados coinciden en que sensibilizar no equivale a informar ni a capacitar en sentido técnico. Por el contrario, se trata de un proceso que involucra la revisión crítica de prejuicios, la modificación de actitudes y la reestructuración de esquemas mentales profundamente arraigados, tanto a nivel individual como institucional. Desde esta perspectiva, la sensibilización supone una deconstrucción progresiva de paradigmas normativos que regulan las prácticas educativas y las formas de interacción social, lo que inevitablemente interpela hábitos, disposiciones y sistemas de creencias incorporados en la personalidad y en la cultura organizacional.^(14,28)

El espacio educativo se configura, así como un microcontexto social privilegiado, donde convergen concepciones tradicionales de enseñanza con enfoques que reconocen la diversidad cognitiva, emocional y funcional no como déficit, sino como formas legítimas y diversas de procesar la experiencia y responder al entorno. En este marco, la sensibilización adquiere un carácter transformador en tanto posibilita la reconfiguración de prácticas, actitudes y representaciones sociales, favoreciendo entornos educativos más comprensivos, equitativos y humanizados.⁽¹⁶⁾

Desde una mirada macro, los estudios revisados advierten que la construcción de una cultura inclusiva no puede depender exclusivamente de acciones formativas aisladas. Congresos, talleres o capacitaciones contribuyen al fortalecimiento del conocimiento, pero rara vez logran, por sí solos, modificar esquemas mentales profundamente arraigados.⁽²⁸⁾ La sensibilización auténtica requiere de acciones sostenidas, coherentes y articuladas que permeen la cultura institucional y se traduzcan en prácticas cotidianas.

La cuestión central que se plantea, con esta investigación, posterior a los estudios encontrados, es cómo promover de manera sostenida, articulada y sistemática la transformación metafóricamente descrita en el ser humano, iniciando con la sensibilización y que ésta forme parte integradora de manera transversal en la elaboración del currículo de competencias docentes integrando la diversidad como fuente potenciadora de crecimiento, enfatizando una vez más que la transformación y desarrollo humano no pueden entenderse como procesos espontáneos ni aislados, sino como el resultado de una acción integral y corresponsable que considera múltiples actores y niveles de intervención.

En este sentido, se requiere la participación coordinada de las entidades educativas, las organizaciones públicas y privadas, los medios de comunicación, los ecosistemas de socialización digital y las redes comunitarias de apoyo, tanto formales como informales.

Los estudios revisados permiten identificar tendencias claras, pero también vacíos significativos. Si bien las actitudes docentes hacia la inclusión suelen ser mayoritariamente positivas, estas se ven frecuentemente matizadas por preocupaciones relacionadas con la falta de recursos, la complejidad de los casos y la carga laboral.^(10,23) Ello refuerza la idea de que la sensibilización no depende únicamente de la disposición individual, sino del contexto organizacional que habilita, o limita, la acción pedagógica. Investigaciones como las de Echeita G et al.,⁽³⁰⁾ y Ainscow et al.,⁽²⁸⁾ destacan que las políticas institucionales claras y una cultura escolar inclusiva potencian la sostenibilidad de los cambios actitudinales y pedagógicos.

Otro hallazgo relevante es el papel de la autoeficacia docente como predictor de prácticas inclusivas.^(20,21) Los programas formativos que integran teoría, práctica situada, reflexión acompañamiento muestran efectos positivos más sostenidos aunque dichos efectos tienden a diluirse en ausencia de liderazgo pedagógico y comunidades de práctica consolidadas.^(8,31)

En cuanto a las estrategias pedagógicas, el Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como un enfoque de alto impacto, al proponer la planificación de los procesos educativos considerando la diversidad desde el inicio y no como una adaptación posterior.^(17,26) La coenseñanza y el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas también emergen como prácticas facilitadoras de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.^(12,13)

Los hallazgos derivados de esta revisión sistemática permiten afirmar que la sensibilización docente frente a las necesidades educativas especiales constituye un eje decisivo para la construcción de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas. Sin embargo, dicha sensibilización no opera como un fenómeno automático ni lineal, sino como un proceso complejo que articula actitudes, creencias, emociones, contextos institucionales y experiencias formativas significativas. La evidencia analizada sugiere que cuando los procesos de concienciación se diseñan de manera intencionada y sostenida, se observan mejoras relevantes en las actitudes docentes, en la percepción de autoeficacia profesional y en la disposición hacia el trabajo inclusivo, especialmente cuando se incorporan enfoques pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje.^(14,28)

Uno de los aportes más consistentes de esta revisión es la identificación de la autoeficacia docente como un predictor clave de las intenciones y enfoques inclusivos. Los estudios analizados coinciden en que los docentes que se perciben competentes para responder a la diversidad muestran mayor disposición a implementar ajustes pedagógicos, explorar estrategias innovadoras y sostener prácticas inclusivas en el tiempo.^(20,21) Ello subraya la importancia de modelos formativos que integren teoría y práctica situada, reflexión crítica y experiencias directas con estudiantes con NEE, superando enfoques meramente declarativos o normativos.⁽³¹⁾

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje emerge como uno de los enfoques pedagógicos más sólidos para promover accesibilidad, participación y compromiso estudiantil. No obstante, su impacto depende de una implementación sistemática, articulada a los planes estratégicos institucionales y acompañada de recursos adecuados y equipos formados. De igual forma, la coenseñanza, el apoyo entre pares, las comunidades profesionales de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas se consolidan como estrategias que favorecen cambios sostenibles, al permitir decisiones pedagógicas informadas por evidencia y la construcción colectiva de soluciones preventivas, más que reactivas, frente a la diversidad.⁽¹²⁾

Desde una mirada integradora, los resultados permiten concluir que la sensibilización docente solo alcanza su verdadero potencial transformador cuando forma parte de un esfuerzo sistémico. Ello implica la formulación de políticas institucionales claras, liderazgo pedagógico comprometido, provisión de recursos adecuados, formación continua del personal y el fortalecimiento de una cultura colaborativa que sostenga los cambios a largo plazo.⁽³⁰⁾

CONCLUSIÓN

Se deben crear condiciones para que las mentalidades puedan transformarse por sí mismas. Esta transformación, además, no puede concebirse de manera individual: el cambio auténtico solo es posible en relación con los otros, en dinámicas sociales donde el bienestar propio no obstaculiza el bienestar ajeno. Desde esta perspectiva, se propone avanzar hacia la construcción de mentalidades ego-compartidas, capaces de pensar las decisiones desde su impacto colectivo, reconociendo que la sensibilización, más que un punto de partida es un proceso continuo de responsabilidad ética, social y humana. Sensibilizar, en última instancia, es aprender a mirar al otro sin jerarquías y a reconocernos en la heterogeneidad que compartimos.

RECOMENDACIONES

La revisión recomienda institucionalizar la sensibilización docente como eje permanente de las organizaciones educativas, integrándola en la planificación estratégica y en las políticas académicas. Se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco articulador para prácticas inclusivas sostenidas, acompañado de un liderazgo pedagógico comprometido que garantice coherencia entre normativas y prácticas cotidianas. Se enfatiza la necesidad de enfoques innovadores, uso crítico de tecnologías y formación continua que combine teoría y práctica situada, promoviendo reflexión crítica y autoeficacia docente. La coenseñanza, la colaboración interprofesional y las comunidades de aprendizaje inclusivo fortalecen redes de apoyo y cultura institucional. Además, se requiere destinar recursos específicos y ampliar la investigación en contextos diversos, consolidando una visión ética y sistémica de la inclusión como proceso continuo de transformación.

Financiación

La investigación no contó con financiamiento.

Conflicto de Intereses

No se reconoce conflicto de intereses.

Contribución de Autoría

MDAN: Conceptualización; Redacción y Aprobaron la versión final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Main S, Chambers DJ, Sarah P. Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2016 [citado 20/02/2026]; 20(12): 1284-1298. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1168873>
2. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? *Eur. J. of Special Needs Education* [Internet]. 2014 [citado 20/02/2026]; 29(3): 286-294. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.933551>
3. Lacruz-Pérez I, Sanz-Cervera P, Tárraga-Mínguez R. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Educ. Sci.* [Internet]. 2021 [citado 20/02/2026]; 11(2): 58. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
4. Tamayo M, Rebolledo J, Besoain-Saldaña A. Monitoring inclusive education in Chile: Urban-rural differences. *International Journal of Educational Development* [Internet]. 2017 [citado 20/02/2026]; 57: 110-116. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317300111>
5. Forlin C. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2010 [citado 20/02/2026]; 14(7): 649-653. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603111003778353>
6. Loreman TJ, Sharma U, Forlin C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education* [Internet]. 2013 [citado 20/02/2026]; 36(4): 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
7. De Vroey A, Struyf E, Katja P. Secondary Schools Included: A Literature Review. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2016 [citado 20/02/2026]; 20(2): 109-135. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1075609>
8. Mintz J. Developing teacher self-efficacy for inclusive education. *British Educational Research Journal* [Internet]. 2018 [citado 20/02/2026]; 45(2): 254-274. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3486>

9. Subban P, Mahlo D. 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2017 [citado 20/02/2026]; 21(4): 441-461. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1197322>
10. Schwab S. Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers' and Parents' attitudes. Münster: Waxmann Verlag; 2018 [Internet]. 2018 [consultado 20/02/2026]. Disponible en: <https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/attitudes-towards-inclusive-schooling-a-study-on-students-teacher/>
11. Fernández-Batanero JM, Román-Graván P, Reyes-Rebollo MM, Montenegro-Rueda, M. Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Educ. Sci.* [Internet]. 2021 [citado 20/02/2026]; 11(11): 689. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/689>
12. Arriagada-Hernández CR, Jara-Tomckowiack L, Calzadilla-Pérez OO. La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* [Internet]. 2021 [citado 20/02/2026]; 47(1): 175-195. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100175&lng=en&nrm=iso&tlng=en
13. González-Laguillo B, Carrascal Domínguez S. La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Prisma Social* [Internet]. 2022 [citado 20/02/2026];(37): 123-47. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4689>
14. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education* [Internet]. 2002 [citado 20/02/2026]; 17(2): 129-147. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>
15. Florian L, Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* [Internet]. 2011 [citado 20/02/2026]; 37(5): 813-828. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2010.501096>
16. Loreman T. Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education* [Internet]. 2017 [consultado 20/02/2026]. Disponible en: <https://academic.oup.com/edited-volume/61768/chapter-abstract/553513846?redirectedFrom=fulltext#553513846>
- 17- Díaz-Vega M, Moreno-Rodríguez R, López-Bastías JL. Educational inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to teacher training. *Educ. Sci.* [Internet]. 2020 [citado 20/02/2026]; 10(11): 303. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/303>
18. De la Fuente-González S. Universal Design for Learning: A systematic review of its role in teacher education. *Alteridad* [Internet] 2025 [citado 20/02/2026]; 20(1): 113-128. Disponible en: <https://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v20n1/1390-8642-alteridad-20-01-00113.pdf>
19. Sharma U, Jacobs K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2016 [citado 20/02/2026]; 55: 13-23. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300342>

20. Miesera S, DeVries JM, Jungjohann J, Gebhardt M. Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs* [Internet]. 2018 [citado 20/02/2026]; 18(3): 181-190. Disponible en: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12432>
21. Savolainen H, Engelbrecht P, Nel M, Malinen OP. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education. *Eur. J. of Special Needs Education* [Internet]. 2012 [citado 20/02/2026]; 27(1): 51-68. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2011.613603>
22. MacFarlane K, Woolfson LM. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2013 [citado 20/02/2026]; 29: 46-52. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X12001321?via%3Dihub>
23. De Boer A, Pijl SJ, Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2011 [citado 20/02/2026]; 15(3): 331-353. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089>
24. Sharma U, Sokal L. Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes predict intentions for inclusive education? *Australian Journal of Special Education* [Internet]. 2016 [citado 20/02/2026]; 40(1): 21-38. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
25. Yang M, Yu C. A Review of Teachers' Sentiments and Attitudes in Inclusive Education in China. *Front Psychol* [Internet]. 2021 [citado 20/02/2026]; 12: 760115. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760115>
26. Almeqdad QI, Alodat AM, Alquraan MF, Mohaidat MA, Al-Makhzoomy AK. The effectiveness of Universal Design for Learning: A systematic review and meta-analysis. *Cogent Education* [Internet]. 2023 [citado 20/02/2026]; 10(1): 2218191. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2218191>
27. Forlin C, Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [Internet]. 2011 [citado 20/02/2026]; 39(1): 17-32. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2010.540850>
28. Ainscow M, Dyson A, Goldrick S, West M. Developing equitable education systems. 1st Edition. Oxfordshire: Routledge [Internet]. 2012 [consultado 20/02/2026]. Disponible en: <https://www.routledge.com/Developing-Equitable-Education-Systems/Ainscow-Dyson-Goldrick-West/p/book/9780415614610>
29. Garzón Castro P, Calvo Álvarez MI, Orgaz Baz MB. Actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva en infantil y primaria. *Revista Española de Discapacidad* [Internet]. 2016 [citado 20/02/2026]; 4(2): 25-45. <https://redis.cedid.es/index.php/redis/article/view/198>

30. Echeita G, Ainscow M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo [Internet]. 2011 [citado 20/02/2026]; 12: 26-46. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/server/api/core/bitstreams/670e7818-4288-48da-b421-bf72c1bf08a8/content>
31. Forlin C. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. International Journal of Inclusive Education [Internet]. 2010 [citado 20/02/2026]; 14(7): 649-653. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603111003778353>
32. Malinen OP, Savolainen H, Xu J. Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices. Journal of International Special Needs Education [Internet]. 2013 [citado 8 Septiembre 2025]; 16(2): 82-93. Disponible en: <https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.2.82>
33. Cardona Moltó MC. Teacher Education Students' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. Journal of the International Association of Special Education [Internet]. 2009 [citado 20/02/2026]; 10(1): 33-41. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10045/24899>
34. Saragoça MJ, Araújo Candeias A. Teachers' Attitudes Toward Inclusion and the ICF: Evidence from a National Survey in Portugal. Educ. Sci [Internet]. 2026 [citado 20/02/2026]; 16(1): 44. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2227-7102/16/1/44>
35. Alquraini TA. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. Journal of Research in Special Educational Needs [Internet]. 2012 [citado 20/02/2026]; 12(3): 170-182. Disponible en: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
36. Sisto M, Pérez-Fuentes MC, Gázquez-Linares JJ, Molero-Jurado MM. Actitudes hacia la inclusión educativa. REIFOP [Internet]. 2021 [citado 20/02/2026]; 24(1): 221-237. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/397841>
37. Kurniawati F, Minnaert A, Mangunsong F, Ahmed W. Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. Procedia - Social and Behavioral Sciences [Internet]. 2012 [citado 20/02/2026]; 69(24): 1430-1436. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055425?via%3Dihub>
38. Alnahdi GH. The Arabic version of the TEIP scale: Construct validity. Cogent Education [Internet]. 2019 [citado 20/02/2026]; 6(1): 1618516. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1618516>
39. Fernández-Bustos JG, Abellán J, Cuevas R. Spanish adaptation of the teachers' attitudes towards inclusive education scale. Eur. J. of Special Needs Education [Internet]. 2022 [citado 20/02/2026]; 37(3): 526-534. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1885176>