



Actitudes docentes ante las necesidades educativas especiales: revisión sistemática

Teachers' attitudes towards special educational needs: a systematic review

María Encarnación Antuña Gallardo, María Teresa Iglesias García, Antonio Urbano Contreras

Universidad de Oviedo, España

KEYWORDS

Teaching attitudes
Perception teaching
Educational needs
Inclusion
Theoretical review

ABSTRACT

The study analyses Spanish teachers' attitudes towards diversity and educational inclusion, understood as a key factor in the quality of the school's response to pupils with special educational needs. Methodology: a systematic review was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines. The search was conducted in the Scopus, ERIC, Redalyc and Dialnet databases. After applying the established inclusion and exclusion criteria, 22 empirical studies published between 2015 and 2025 were selected. The analysis was carried out using qualitative thematic synthesis and categorisation of results. Results: quantitative studies focusing on compulsory education stages predominate. Generally speaking, the evidence shows favourable attitudes towards inclusion, particularly in Kindergarten and Primary Education. Specific training, prior contact with disability, professional experience and collaboration among educational stakeholders are identified as facilitating factors. Notable barriers include a lack of resources, work overload and certain negative perceptions regarding the attention to diversity. Discussion: the findings confirm that teachers' attitudes depend on both personal and contextual variables, and that differences persist between educational stages and institutional conditions. Conclusions: it is a priority to strengthen initial and continuing teacher training, as well as to provide schools with stable support structures that promote sustainable inclusive practices.

PALABRAS CLAVE

Actitudes docentes
Percepción docente
Necesidades educativas
Inclusión
Revisión teórica

RESUMEN

El estudio analiza las actitudes del profesorado español hacia la diversidad y la inclusión educativa, entendidas como un factor clave para la calidad de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales. Metodología: se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA 2020. La búsqueda se desarrolló en las bases de datos Scopus, ERIC, Redalyc y Dialnet. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión establecidos, se seleccionaron 22 estudios empíricos publicados entre 2015 y 2025. El análisis se efectuó mediante una síntesis cualitativa temática y categorización de resultados. Resultados: predominan los estudios cuantitativos y centrados en las etapas obligatorias. En términos generales, la evidencia muestra actitudes favorables hacia la inclusión, especialmente en Educación Infantil y Primaria. Se identifican como variables facilitadoras la formación específica, el contacto previo con la discapacidad, la experiencia profesional y la colaboración entre agentes educativos. Entre las barreras destacan la falta de recursos, la sobrecarga laboral y determinadas percepciones negativas sobre la atención a la diversidad. Discusión: los hallazgos confirman que la actitud docente depende tanto de variables personales como contextuales, y que persisten diferencias entre etapas educativas y condiciones institucionales. Conclusiones: resulta prioritario reforzar la formación inicial y permanente del profesorado, así como dotar a los centros de apoyos estables que favorezcan prácticas inclusivas sostenibles.

RECIBIDO: 04/05/2026
ACEPTADO: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Antuña Gallardo, M.E., Iglesias García, M.T., Urbano Contreras, A. (2026). Actitudes docentes ante las necesidades educativas especiales: revisión sistemática. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 54, 528-541. <https://doi.org/10.65598/rps.6176>

1. Introducción

La educación inclusiva en España queda configurada como un derecho fundamental establecido en el Título I de la Constitución Española (1978), que sustenta a través de los artículos 14, 27 y 49 los principios de la igualdad, educación para todos y protección de las personas con discapacidad. Dicho derecho parte del avance a nivel internacional que se produjo en materia de protección a las personas con discapacidad y que tiene como punto decisivo la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), la cual a través de sus artículos 1, 2 y 26 exponen la igualdad en derechos de todos los seres humanos desde su nacimiento, sin discriminación por cualquier condición personal que les afecte, así como el irrevocable derecho a la educación con el objetivo de favorecer su pleno desarrollo individual.

No quedándose ahí el deseo de visibilizar a una gran parte de la población mundial que hasta entonces había sido sujeto de discriminación, esta misma Asamblea legitima su derecho a la educación inclusiva de calidad en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que sería ratificada por España dos años más tarde.

Este marco de protección de los derechos de las personas con discapacidad contribuyó a ser el punto de inflexión en diversos países, incluido España, para comenzar a evidenciar en su legislación aspectos que otorgaran mayores derechos y protección a estas personas, siendo uno de los ejemplos más visibles la normativa en materia educativa, que comenzó a tener en cuenta un aumento de apoyos, recursos y formación a sus profesionales para la atención e inclusión en centros en función de las necesidades educativas que presentara el alumnado (Castell y Espada, 2020), siendo necesario que esta formación para atender a la diversidad comience en las aulas de las titulaciones que conducen a la formación docente (Tárraga-Mínguez et al., 2025).

Si bien Garzón et al. (2016) pusieron de manifiesto la complejidad que supone hacer efectiva la inclusión educativa, partiendo de dicha complejidad, explicar que entender que la inclusión se hace efectiva únicamente promulgando leyes es verla de manera muy parcial, ya que solo a través del conocimiento profundo de las necesidades del alumnado, de la formación de los docentes y de la actitud de estos ante las capacidades y necesidades del alumnado con necesidades educativas presente en sus aulas, se hará realmente efectiva dicha inclusión (Camargo, 2023; Martínez y González, 2025). En este mismo sentido, González de Rivera et al. (2022) afirman que las prácticas educativas que se implementan a nivel de centro condicionan la inclusión del alumnado, del mismo modo que lo hace el contexto social en que se desenvuelven (Nasqui et al., 2018).

Analizando el entorno de aula se observa que la actitud del docente de forma general tiene impacto en cómo se desarrollan las enseñanzas (Cebreros-Valenzuela et al., 2024) y en cómo será la forma de afrontar el acceso al conocimiento del alumnado (García-Herrero et al., 2024; Vaello y Vaello, 2009).

Desde el ámbito de la psicología, se entiende por actitud el conjunto de opiniones o juicios que una persona muestra respecto a los elementos, personas o situaciones de su entorno y pueden ser analizadas desde tres componentes fundamentales como son el cognitivo, que analiza las creencias, ideas o conocimientos previos, el conductual, que se refleja mediante las acciones observables o comportamientos, y el afectivo, que evidencia la parte emocional o sentimental (Pervin, 1998); desde este triple análisis se muestra como dichas actitudes tienen influencia en los comportamientos, sentimientos y formas de actuar de las personas (Solís y Real, 2023).

Desde la psicología educativa actual, la actitud de los docentes se ha conceptualizado como una estructura psicológica que condiciona o predispone la respuesta ante la diversidad existente en las aulas y que de acuerdo con el modelo multidimensional clásico, dicha predisposición conlleva aspectos cognitivos que se encuentran relacionados con las creencias y percepciones sobre las capacidades educativas del alumnado; aspectos afectivos, que tienen influencia en las posibles respuestas emocionales, ansiosas o basadas en la competencia percibida; así como componentes conductuales, expuestos como la intención de la puesta en práctica de cambio a nivel de aula

(Gallego et al., 2024). Es por ello que hacer un aula inclusiva va más allá de aceptar únicamente la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, sino que implican una profunda puesta en práctica de valores a nivel ético, pedagógico y profesional (Martínez González, 2025).

Partiendo de aquellos estudios que han abordado cómo esta actitud incide en el alumnado, se han encontrado un amplio número de investigaciones que resaltan que dicha actitud es todavía un condicionante mayor en el alumnado con discapacidad, siendo reflejo de su bienestar en el aula, su forma de afrontar los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la forma en la que la formación de los docentes en el ámbito de la educación especial o educación a la diversidad condiciona su mejor actitud ante la presencia de alumnado con discapacidad o necesidades educativas en sus aulas (Arvelo-Rosales et al., 2021; Rodríguez et al., 2021; Sepúlveda et al., 2010).

Investigaciones previas han señalado que las actitudes docentes son uno de los mayores predictores de la calidad de la inclusión educativa, señalando en algunos casos que las modificaciones legislativas son irrelevantes mientras los docentes sigan adecuando sus prácticas al antiguo modelo de atención a los déficits porque se limitan las expectativas de logro del alumnado (Álvarez y Buenestado, 2015; Lacruz-Pérez et al., 2022). Del mismo modo se encuentran datos que muestran cómo las actitudes positivas de los docentes condicionan la percepción del alumnado en cuanto a sus potencialidades, promoviendo un entorno didáctico más flexible (Falla et al., 2021).

Estos datos resultan actualmente de gran relevancia, dado el aumento de casos diagnosticados en el ámbito de las necesidades educativas especiales en los últimos años, habiéndose acrecentado concretamente el número de alumnado con trastornos del neurodesarrollo de manera significativa (Ministerio de Derechos Sociales, 2023), lo cual tiene un impacto directo en las aulas, haciendo necesaria una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad y una mejora en la implementación de recursos para dar respuesta a las crecientes necesidades.

No obstante, pese a que en España el avance en medidas y políticas de atención a la diversidad se ha incrementado en los últimos años, se debe tener en cuenta que los estudios sobre las actitudes que muestran los docentes en cuanto a la presencia de alumnado con discapacidad en sus aulas son escasas, por lo que se considera necesario abordar una revisión exhaustiva sobre cuál es el estado de la cuestión y cuáles son los resultados que se han obtenido hasta la fecha, todo ello con el objetivo de elaborar un marco sobre el que empezar a construir una mirada inclusiva real desde las aulas. Estudios como el llevado a cabo por Delgado-Gil et al. (2025) siguen evidenciando que las actitudes mostradas ante la diversidad tienen relevancia en la forma en que el alumnado con necesidades educativas afronta sus experiencias educativas y es que la importancia de conocer la actitud de los docentes en activo y en formación hacia su alumnado no se encuentra solo en facilitar la inclusión a nivel individual, sino en la creación e implementación de programas que favorezcan la formación de los equipos docentes para hacer efectivos los principios de equidad e inclusión educativa (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Arnaiz et al., 2019).

Dado que la realidad educativa es cada vez más cambiante y heterogénea, se vuelve necesario conocer y descubrir cómo los docentes conciben y abordan la diversidad que impera en sus aulas; de forma más concreta es imprescindible descubrir cuáles son las actitudes que muestran ante la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, dadas las características personales y educativas que estos tienen y que, por tanto, hacen que su proceso de enseñanza-aprendizaje deba ser más ajustado y requiera de docentes implicados. El objetivo del que parte esta revisión sistemática es identificar y analizar las actitudes del profesorado español hacia el alumnado con necesidades educativas especiales con el fin de establecer un marco de referencia que pueda orientar las futuras propuestas formativas y prácticas inclusivas.

Pese a existir revisiones previas que abordan las actitudes docentes hacia la inclusión educativa (Lacruz-Pérez et al., 2021), los cambios legislativos derivados de la implantación de la actual Ley Orgánica de Educación, el aumento de la presencia de alumnado con necesidades educativas

especiales en centros ordinarios y el aumento de evidencias empíricas publicadas en los últimos años, hacen necesaria una actualización de la literatura. Asimismo, las revisiones previas no tuvieron en cuenta periodos posteriores a 2020, ni realizaron un análisis detallado de variables como la formación docente previa, la experiencia profesional o el contacto previo con personas con discapacidad, como factores explicativos de la actitud docente. Es por ello que la presente revisión pretende actualizar y ampliar el conocimiento respecto a las actitudes docentes hacia la diversidad, identificando tanto tendencias, como acuerdos y discrepancias existentes en el campo.

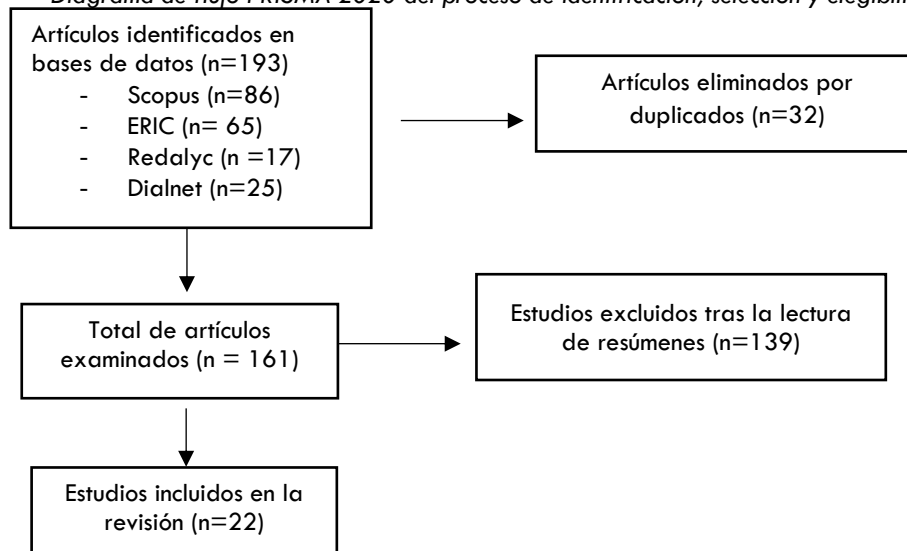
2. Metodología

Para la revisión que se presenta se han tenido en cuenta los criterios señalados desde la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), con el objetivo de contribuir a la transparencia y rigor durante todo el proceso de búsqueda, selección y análisis del conjunto de datos expuestos. La recogida de datos partió de la búsqueda en las bases de datos Scopus, ERIC, Redalyc y Dialnet, aplicando como ecuación de búsqueda la siguiente: (“teacher attitude” or “teacher perception”) and (“diversity” or “inclusion”) and (“school” or “education”), utilizando también los términos equivalentes en español “actitud docente”, “perspectiva docente”, “inclusión” y “diversidad”. Se consideró requisito que dichos términos aparecieran de forma explícita en los artículos; asimismo se han tomado como muestra los artículos publicados en el rango temporal correspondiente a 2015-2025, tomándose mediados de junio 2025 como fecha final para la recogida de datos; se han tenido en cuenta los documentos escritos tanto en español como en inglés, siempre y cuando el contexto de realización del estudio estuviera enmarcado en España; del mismo modo se tuvo como consideración que en todas las bases de datos se tomaran como referencia publicaciones de índole académica.

La selección de las bases de datos respondió a criterios de cobertura temática y pertinencia disciplinar en el ámbito de la investigación científica, incluyéndose Scopus dada su amplia indexación de revistas internacionales de alto impacto en el ámbito educativo; por su parte ERIC, fue seleccionada por constituir la principal base de datos especializada en el campo sujeto de estudio; de la misma manera se optaron por Redalyc y Dialnet con el objetivo de garantizar una recogida de la datos de investigaciones iberoamericanas y en lengua española que en ocasiones se encuentra infrarrepresentada en bases de datos internacionales. Asimismo, cabe señalar que Web of Science (WoS), pese a constituir otra fuente relevante, se observó una amplia superposición de revistas educativas entre WoS y Scopus, por lo que la combinación de esta última con ERIC y el resto de las bases consultadas permitió establecer una cobertura equilibrada de la literatura objeto de estudio.

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de identificación, selección y elegibilidad de los estudios



Tras la primera recogida de datos, tal y como se recoge en la Tabla 1, se obtuvieron un total de 193 publicaciones (Figura 1), las cuales fueron introducidas para su análisis y revisión en una hoja de cálculo en Excel para su organización y análisis. Sobre el total de artículos encontrados se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: que fueran publicados en un rango temporal no superior a diez años, que hicieran referencia a docentes de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que se tratara de estudios empíricos y que sus conclusiones respondieran al objetivo de esta revisión.

Se aplicaron los siguientes criterios de exclusión: que fueran publicaciones relativas a etapas posteriores a la Educación Secundaria, que fueran publicados bajo el marco de un trabajo final de estudios o bajo el marco de un congreso, que no estuvieran en acceso abierto, que no hablaran sobre diversidad asociando esta al ámbito de las necesidades educativas especiales.

En la realización de una primera revisión del total se llevó a cabo la eliminación de los documentos duplicados, para posteriormente realizar la lectura de los títulos y resúmenes de cada una de las publicaciones, quedando como resultado 161 artículos; entre estos, tras la lectura, tan solo 22 cumplieron con todos los criterios de inclusión y exclusión propuestos inicialmente. Para el análisis de los datos obtenidos a través de los artículos finales seleccionados se llevó a cabo una categorización de la información.

El análisis de los estudios que se han incluido fue realizado a través de un enfoque de síntesis cualitativa temática. Después de la recopilación de los datos y la elaboración de la tabla 1, donde se exponen las principales características, fue efectuada una lectura sistemática y comprensiva de todos aquellos artículos seleccionados con el objetivo de obtener aquella información relevante que estuviera en relación con el tema objeto de estudio, las actitudes docentes hacia la diversidad.

Tabla 1.
Características de los estudios

Datos identificativos	Instrumentos utilizados	Muestra (N docentes)	Variables y dimensiones analizadas	Resultados
Anzano (2015)	Cuestionario Chiner (2011) y Cuestionario Cardona et al. (2000)	No especificado	Actitud de los docentes frente a las NEE	Buena actitud, mejor en aquellos con experiencia
Navarro (2016)	Cuestionario	30	Actitudes y opiniones sobre tener alumnado NEE	Actitud positiva con posibles mejoras
Chacón-López y Olivares-Córdoba (2017)	Escala de Actitudes (Verdugo et al., 2002)	26	Valoración de capacidades, derechos, roles, implicación, calificación	Actitudes positivas
Pegalajar y Colmenero (2017)	Cuestionario ad hoc	407	Actitud y formación docentes ante la inclusión	Actitudes favorables pero mejorables
Azorín-Abellán (2017)	Cuestionario Themis (Azorín y Ainscow, 2018)	545	Percepción del profesorado sobre la atención a la diversidad	Percepción positiva ante la atención a la diversidad
Monico et al. (2018)	Cuestionario sobre percepciones y actitudes	363	Actitudes y conocimientos hacia la inclusión	Actitud positiva sujeta a mejoras

Muñoz-Cantero y Losada-Puente (2018)	Entrevistas semiestructuradas	11	Actitud y percepción hacia la diversidad	Actitud sin percepción de logro
González-Gil et al. (2019)	Entrevistas semiestructuradas	80	Percepción sobre barreras y limitaciones de la inclusión	Percepción positiva, necesaria cooperación
Collado-Sanchís et al. (2020)	Escala de actitudes y autoeficacia	75	Actitud de los docentes hacia la inclusión del alumnado	Actitudes más positivas
Rodríguez et al. (2021)	Escala SACIE-R; Escala ASIE	122	Perspectivas actitudinales de docentes	Actitud aceptable, sujeta a mejoras
Jurado de los Santos et al. (2021)	Cuestionario ad hoc	2457	Percepción docente sobre la educación inclusiva	Perspectivas positivas pero mejorables
Pérez-Jorge et al. (2021)	Cuestionario CACPD	128	Actitud y percepción sobre alumnado NEE	Actitudes positivas
Sisto et al. (2021)	Cuestionario ORI (Antonak y Larrivee, 1995)	102	Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnado NEE	Actitudes negativas ante falta de recursos
Solís y Borja (2021)	Cuestionario de actitudes (Mula, 2002)	72	Actitud docente ante el alumnado con NEE	Actitudes positivas y necesidad de formación
Solís y Arroyo (2022)	Cuestionario sobre actitudes docentes	281	Actitud de los docentes frente a NEE	Buena actitud, mejor en aquellos sin experiencia
Solís y Real (2023)	Cuestionario sobre actitudes docentes	48	Responsabilidad, rendimiento, formación, clima y desarrollo social	Buena actitud, mejor en aquellos con contacto
Escarbajal et al. (2023)	Cuestionario ACADI	59	Percepciones sobre la inclusión educativa	Percepción positiva con posibilidad de mejora
Cañadas et al. (2023)	Cuestionario TAIS (Salovirra, 2015)	515	Actitud docente para favorecer la inclusión educativa	Actitudes positivas hacia la inclusión
Pérez et al. (2024)	Entrevistas semiestructuradas	32	Percepciones de los docentes sobre la atención a la diversidad	Perspectivas positivas y necesidad de apoyos
Saiz-González et al. (2025)	Cuestionario con pregunta abierta	75	Actitud docente ante la educación inclusiva	Actitud favorable y necesidad de formación
Palomero-Fernández et al. (2025)	Cuestionario sobre actitudes (López, 2010)	244	Actitud docente ante la inclusión educativa	Actitudes positivas y necesidad de formación

Vidal (2025)	Entrevistas semiestructuradas	6	Percepción docente sobre la educación inclusiva	Actitudes positivas sujeta a mejoras
--------------	----------------------------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia

Tras esta revisión, fue desarrollado un sistema de categorías analíticas de carácter inductivo/deductivo que permitió estructurar y organizar los datos en dimensiones temáticas. Entre las categorías seleccionadas se incluyeron entre otras, actitudes docentes hacia la inclusión, formación en educación inclusiva, experiencia profesional, recursos educativos, dificultades percibidas para favorecer la inclusión, así como contacto anterior con casos de necesidades educativas especiales. Con el fin de valorar la calidad metodológica de los estudios incluidos, se llevó a cabo una evaluación basada en criterios de claridad de objetivos, adecuación del diseño metodológico, descripción de la muestra, validez de los instrumentos empleados y coherencia entre resultados y conclusiones. Cada estudio fue revisado atendiendo a dichos criterios antes de ser incorporado a la síntesis final. Este procedimiento permitió garantizar que los trabajos seleccionados presentaran un nivel suficiente de rigor metodológico para responder al objetivo de la revisión. Para finalizar, los datos recogidos en cada estudio se codificaron en dichas categorías, favoreciendo la comparación y la síntesis de las evidencias recogidas, así como permitiendo obtener semejanzas o patrones, factores comunes señalados y discrepancias entre los resultados de los datos analizados.

Como toda revisión sistemática, el presente estudio presenta algunas limitaciones susceptibles de introducir sesgos en la evidencia recopilada. En primer lugar, la búsqueda se restringió a publicaciones en español e inglés, lo que pudo excluir investigaciones relevantes difundidas en otros idiomas. Asimismo, la decisión de circunscribir la revisión al contexto español respondió al objetivo específico del estudio, si bien limita la posibilidad de contrastar los resultados con otras realidades educativas internacionales. Del mismo modo, la selección de artículos indexados en las bases de datos consultadas pudo dejar fuera literatura científica no incorporada a dichos repertorios. Finalmente, no puede descartarse la existencia de sesgo de publicación, derivado de la mayor visibilidad y accesibilidad de estudios publicados en revistas científicas frente a otros tipos de producción académica.

3. Resultados

De los datos recogidos, en relación con el perfil metodológico de los artículos analizados, se observa un predominio de los diseños de base cuantitativa y corte descriptivo (77%), frente al 23% de los estudios cualitativos que profundizan en las percepciones docentes mediante diseños cualitativos que hacen uso de entrevistas semiestructuradas (Pérez et al., 2024; Saiz-González et al., 2025).

La totalidad de la muestra agregada supera los 1700 sujetos, abarcando desde docentes que ejercen por primera vez hasta especialistas en atención a la diversidad con años de experiencia (Solís y Real, 2023), así como docentes de educación física (Solís y Borja, 2021). Respecto a la etapa educativa se observa una amplia representación de la etapa de educación infantil, la cual es abordada de forma independiente, encontrándose en una minoría de los casos estudiándose de forma conjunta con la educación primaria (Collado-Sanchís, et al., 2020), mientras que la etapa de educación secundaria concentra estudios que muestran una mayor insatisfacción formativa (Pelagar y Colmenero, 2017).

Tras el análisis cualitativo de los resultados se ha podido conocer que en términos generales la actitud de los docentes de las etapas iniciales en cuanto al alumnado con discapacidad es adecuada, observándose también dichas actitudes positivas en docentes y en el alumnado que se encuentra finalizando las titulaciones conducentes al ejercicio docente (Rodríguez et al., 2021).

El análisis de los resultados permite identificar perfiles actitudinales heterogéneos, que van más allá de la dicotomía básica de si las actitudes son positivas o negativas, observándose por

ejemplos en Palomero-Fernández et al. (2025) la categorización del profesorado en cinco perfiles que son nombrados como inclusivos, paradójicos, comprometido, reticente y excluyente, mostrando que incluso en aquellos docentes con disposición más positiva o favorable existen ciertos matices de resistencia cuando se enfrentan a la práctica diaria.

En cuanto el ámbito de las dimensiones se observa que la dimensión cognitiva (creencias) suele ser más positiva que la dimensión conductual (voluntad para actuar), especialmente en aquellos casos de discapacidad sensorial en los cuales el profesorado muestra la importancia de la inclusión, pero manifiesta inseguridad en puesta en práctica (Pérez-Jorge et al., 2021).

Resultados similares pueden observarse en investigaciones como las presentadas por diversos autores, a través de las cuales no sólo se observaron la positiva actitud de los docentes ante la diversidad (Anzano, 2015; Chacón-López y Olivares-Córdoba, 2017; Collado-Sanchís et al., 2020; Escarbajal et al., 2023; Monico et al., 2018), sino que también se introducen dos variables importantes en el cómo se contribuye a esa actitud positiva, las cuales son, por un lado, el tener contacto con personas con necesidades educativas especiales y la formación como requisito previo para descubrir la diversidad como una realidad en nuestro sistema educativo (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018; Navarro, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017; Vidal, 2025).

En relación con las variables predictoras, los resultados muestran una compleja interacción entre experiencia y formación; por un lado, la formación específica y el contacto previo con alumnado con necesidades educativas se muestra como factores con mayor impacto positivo en la actitud docente (Solís y Real, 2023; Chacón-López y Olivares-Córdoba, 2017). No obstante, la experiencia laboral presenta una relación ambivalente, en unos estudios sugieren que a mayor edad y años de experiencia la actitud tiende a ser más crítica o escéptica debido a la sobrecarga de trabajo que se percibe (Solís y Arroyo, 2022), en otros casos indican que, en el caso de los docentes especialistas, la experiencia es un factor que favorece la autoeficacia y la adaptación de los recursos disponibles (Saiz-González et al., 2025).

Esta dualidad, queda agravada ante la falta de recursos tanto personales como apoyos institucionales, aspectos que, según Pérez et al. (2024), se señalan como importantes barreras; la percepción de que el alumnado con discapacidad requiere una atención que ralentiza el ritmo del grupo es una creencia persistente que correlaciona con actitudes negativas hacia la inclusión total (Solís y Arroyo, 2022).

Las actitudes y perspectivas mostradas ante la inclusión educativa evidencian también la necesidad de tener en cuenta el contexto, dado que la realidad socioeconómica de los centros educativos es relevante a la hora de abordar la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas (Azorín-Abellán, 2017); aludiendo al contexto, destacan aquellos estudios que muestran como positivas las relaciones y colaboraciones con agentes educativos del entorno como medio para favorecer una respuesta educativa más inclusiva (Pérez et al., 2024), evidenciando la relevancia de implementar estrategias pedagógicas cooperativas y colaborativas entre alumnado con y sin necesidades educativas para favorecer en mayor medida la educación inclusiva (González-Gil et al., 2019; Jurado de los Santos et al., 2021).

No obstante, la variable de la experiencia no siempre se observa como positiva en relación con su contribución a una mejor actitud ante el alumnado con necesidades educativas, ya que, estudios como el realizado por Solís y Arroyo (2022), dejan patente que no siempre se da correlación entre la experiencia y la mejor actitud, pudiendo estar relacionada con la sobrecarga de trabajo o con la falta de recursos y medidas que favorezcan de forma eficaz y real la inclusión educativa. Siguiendo estos resultados, se encuentran aquellos casos (Sisto et al., 2021), que muestran actitud negativa hacia la inclusión asociándose esta al pensamiento sobre que el alumnado con discapacidad necesita más atención y apoyos por parte de los docentes y que dicho apoyo incide de manera negativa en el resto del alumnado sin discapacidad, dificultando seguir el orden normal de la clase.

Para finalizar, la especialidad del docente emerge como una variable interesante, en el área de educación física, aunque la actitud es generalmente positiva, los docentes subrayan que la inclusión efectiva se ve limitada por la falta de competencias específicas en la formación inicial para adaptar actividades psicomotrices (Saiz-González et al., 2025; Solís y Borja, 2021). Estos resultados coinciden con la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje cooperativo que involucren a todo el alumnado, reduciendo así la brecha entre la normativa inclusiva y la realidad del aula ordinaria.

4. Discusión

Los resultados aportados por esta revisión se encuentran en relación con estudios de revisión realizados en años previos, confirmando que, pese a que las actitudes de los docentes de las diferentes etapas educativas son en su mayoría positivas, no se encuentra homogeneidad en los resultados obtenidos en las diferentes etapas educativas (Lacruz-Pérez et al., 2021).

Como hallazgo de relevancia, debe señalarse la necesaria formación del profesorado, así como su contacto con las necesidades educativas especiales como factores que facilitan la aparición de actitudes positivas ante la diversidad, mostrando a su vez que deben seguir estableciéndose estrategias para la formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad para contribuir a su mejora (Suriá y Villegas, 2024; Tello, 2021).

Se ha observado evidencia en relación con aquellos estudios que han destacado las actitudes negativas de los docentes (Sisto et al., 2021), asociando los años de experiencia y la falta de formación con la actitud negativa hacia la inclusión, mostrándose también que existe una tendencia a mostrar actitudes más positivas en las etapas iniciales de Infantil y Primaria que en las posteriores como Secundaria (Collado-Sanchís et al., 2020), algo que podría mostrar que la formación en educación inclusiva y atención a la diversidad, así como los recursos de apoyo y la formación en atención a la diversidad tal vez está siendo más adecuada en la actualidad en las etapas iniciales y no tanto en las etapas posteriores a Secundaria, ya que estudios como el de Pegalajar y Colmenero (2017) mostraron la ligera insatisfacción de los docentes de esta etapa con la formación previa recibida, carencia de recursos personales y materiales que evidencian diferentes estudios como el implementado por Pérez et al. (2025), así como una percepción de logro reducida por parte de los docentes de esta etapa (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018)..

5. Conclusiones

En términos generales se puede concluir evidenciando la actitud positiva que muestran los maestros y maestras de las etapas iniciales ante la diversidad de su alumnado debida a sus necesidades educativas especiales, aspecto que ha quedado reflejado en la mayoría de los estudios que han sido analizados, lo que muestra una tendencia positiva hacia favorecer la inclusión y equidad educativa por la que aboga actualmente las leyes educativas españolas (LOMLOE, 2022); es destacable no obstante, aquellas investigaciones que aunque en menor número, han evidenciado resultados diferentes y dejan patente que no todos los docentes muestran estas actitudes positivas hacia la presencia de alumnado con necesidades educativas (Solís y Arroyo, 2022); del mismo modo, es necesario señalar que algunos estudios, pese a mostrar resultados positivos, tienen ciertas limitaciones dado que han sido aplicados en centros educativos preferentes (Escarbajal et al., 2023; Pérez-Jorge et al., 2021); ocurre del mismo modo con aquellos estudios que, pese a mostrar datos acordes al resto, basan sus conclusiones en muestras reducidas, dificultando la generalización de los resultados (Vidal, 2025).

La presente revisión deja patente la relevancia de seguir construyendo una educación inclusiva y equitativa que favorezca la formación y experiencia docentes como medio para mejorar las actitudes docentes en el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado (Palomero-Fernández et al., 2025).

Asimismo, se observa un cambio en las perspectivas docentes que, si bien reflejaba en estudios como el realizado por Navarro (2016) una tendencia a percibir a los docentes especialistas en el

ámbito de la atención a la diversidad como encargados de la formación del alumnado con necesidades educativas, se ha transformado para mostrar que el alumnado con necesidades educativas debe integrarse en las aulas ordinarias siendo los maestros tutores los que tengan la formación adecuada para poder contribuir de manera efectiva a su formación escolar (Cañadas et al., 2023).

La presente revisión sistemática deja evidencia sobre cómo los docentes españoles muestran por lo general actitudes positivas ante la atención a las necesidades educativas de su alumnado, siendo más notorias estas actitudes en las etapas iniciales. No obstante, las diferencias entre etapas y la influencia que suponen factores como la formación, los recursos materiales y personales, así como la experiencia previa impartiendo docencia, muestran que todavía resulta necesario reforzar la formación y capacitación de los docentes españoles en materia de educación inclusiva.

Los resultados obtenidos permiten concluir que, en términos generales, los docentes españoles muestran actitudes favorables hacia la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales; no obstante, dichas actitudes muestran relaciones con variables personales y contextuales como son entre otras, la formación en educación inclusiva, el contacto previo con personas con discapacidad, mostrándose a este respecto en las investigaciones revisadas, el necesario refuerzo a la formación docente inicial y a la atención a aspectos formativos relativos a la atención a la diversidad.

Es necesario indicar que entre las limitaciones del presente estudio se encuentra el número de estudios obtenidos tras el cribado final de datos, lo cual, pese a que permite la obtención de datos que aportan luz sobre el tema a estudiar, no permite una visión más extensa sobre causas y consecuencias; así el reducido número de estudios realizados en la etapa de Educación Infantil no permite conocer en profundidad cuáles son las actitudes de este grupo de maestros iniciales; ocurre lo mismo con los estudios realizados sobre la etapa de Educación Secundaria, los cuales se correspondían con el 8% del total de resultados analizados y que debe tenerse en consideración de cara al futuro, dado que dicha etapa supone una etapa crítica en cuanto a la posible influencia de factores externos como falta de recursos o falta de formación en la atención a la diversidad que muestren reflejo en las actitudes del profesorado.

De cara a próximas investigaciones, se considera recomendable profundizar en estudios longitudinales, así como en diseños de tipo mixto que permitan comprobar cómo se ha producido la evolución de dichas actitudes desde el inicio en la formación en Infantil hasta la finalización de su itinerario formativo, comprobando el peso que supone los cambios de etapas, los cambios de metodologías docentes, así como el posible incremento que tiene en el profesorado el aumento de casos de necesidades educativas especiales.

Referencias

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de educación*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Álvarez, J. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-654. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44551
- Anzano, S. (2015). Evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela: estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de educación primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca. *Educación y diversidad*, 9(1-2), 73-84.
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of new*

approaches in educational research, 8(1), 18-24.
<https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>

Arvelo-Rosales, C., Alegre, O. y Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: development of competencias for inclusion and attention to diversity. *Education sciences*, 11(413), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Azorín-Abellán, C. (2017). The journey towards inclusion: exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista colombiana de educación*, (75), 39-57. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8100>

Camargo, A. (2023). Pedagogía en inclusión educativa, propuesta dirigida a docentes. *Educación y Ciencia*, 28, 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2024.28.e16849>

Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación profesorado*, 26(3), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>

Castell, C. y Espada, R. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159. <http://dx.doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>

Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. y Valdés-Cuervo, A. (2024). Relaciones entre actitud, autoeficacia y prácticas docentes inclusivas. El rol mediador del apoyo social docente. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 18(2), 1-10. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>

Chacón-López, H. y Olivares-Córdoba, J. (2017). Diversidad funcional y actitudes del profesorado. Una mirada presente y futura. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr(6), 6-17. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2144>

Collado-Sanchís, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, de 20 de diciembre de 1978.

Delgado-Gil, S., Mayordomo-Pinilla, N., Gómez-Paniagua, S., Galán-Arroyo, C., Sánchez, P. y Rojo-Ramos, J. (2025). Metric invariance and psychometric properties of assessment of attitudes toward inclusion of students with disabilities (AISDPE) in physical education. *Retos*, 66, 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.113913>

Escarbajal, A., Cárceles, J., Izquierdo, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula abierta*, 52(1), 15-22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>

Falla, D., Alejandro, C. y Gil del Pino, C. (2021). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 24(1), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>

Gallego, M., Rodríguez, L. y Del Real, M. (2024). Actitudes del alumnado de formación profesional hacia la educación inclusiva. *Revista de Orientación Educativa y Psicopedagogía (REOP)*, 35(1), 140-158. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.2.2025.42131>

García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M. y Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias

- docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 75-88. <https://doi.org/10.6018/reifop.595181>
- Garzón, P., Calvo, M. y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa- Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. y Echeita, G (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo: análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Jurado de los Santos, P., Colmenero-Ruiz, M., Valle-Flórez, R., Castellary-López, M. y Figueredo-Canosa, V. (2021). The teacher's perspective on inclusion in education: an analysis of curriculum design. *Sustainability*, 13(4766), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su13094766>
- Lacruz, I., Fernández-Andrés, M. y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Análisis de las variables que influyen en su configuración. *Revista científica de Ciencias Sociales y Humanas*, (80), 45-57. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: a systematic review. *Education science*, 11(58), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Martínez, C. y González, C. (2025). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 22(43), 128-145. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). *I Plan de acción estrategia española en trastorno del espectro del autismo*.
- Monico, K., Grünke, M., García, T., Fernández, E. y Rodríguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Muñoz-Cantero, J. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19535>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Nasqui, S., Curay, E. y Trelles, H. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes de educación inicial con inclusión educativa. *Yachana. Revista científica*, 7(3), 56-69. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v7.n3.2018.552>
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(4), 35-52.

- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, M., 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., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, (372), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palomero-Fernández, P., Gajardo-Espinoza, K. y Santamaría-Cárdabe, N. (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. *Educar*, 61(1), 263-278. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218>
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M., Ariño-Mateo, E. y Sosa-Gutiérrez, J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusión of students with hearing disabilities. *Education Science*, 11(187), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M. y Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, (51), 1183-1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Pervin, L. (1998). *La ciencia de la personalidad*. McGraw Hill.
- Rodríguez, A., Gallego, J. Navarro, A. y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Saiz-González, P., De la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J. y Uría-Valle, P. (2025). Inclusive education and physical education in Spain: a qualitative análisis of teachers' perspectives. *Educational Sciences*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con Síndrome Asperger o Autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón: Revista de pedagogía*, 62(4), 131-140.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral: cuadernos del profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, (39), 7-12.
- Solís, P. y Real, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista española de discapacidad*, 11(1), 97-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.05>
- Suriá, R. y Villegas, E. (2024). Revisión de estudios dirigidos hacia las actitudes docentes inclusivas. *International journal of developmental and educational psychology. INFAD Revista de psicología*, 1(1), 255-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2661>

- Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Gómez-Marí, I. y Sanz-Cervera, P. (2025). Actitudes docentes hacia la inclusión. Análisis de una experiencia formativa con redes sociales. *Aula de encuentro*, 27(1), 314-337. <https://doi.org/10.17561/ae.v27n1.9013>
- Tello, J. (2021). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Vaello, J. y Vaello, O. (2009). La actitud del profesorado. *Revista padres y maestros*, (327), 11-15.
- Vidal, M. (2025). La inclusión educativa en los centros de educación primaria: la voz del profesorado. *Siglo cero*, 56(2), 31-47. <https://doi.org/10.14201/scero.32260>