

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

<https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4910>

**Percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con
necesidades educativas especiales: revisión sistemática**

**Teachers' perceptions and attitudes toward the inclusion of students with special
educational needs: a systematic review**

José Mercedes Jáquez-Polanco

2023-1456@uteco.edu.do

Universidad Tecnológica del Cibao Oriental, San Francisco de Macorís, Duarte
República Dominicana

<https://orcid.org/0000-0002-1980-7176>

Luly Stephanie Ricardo-Jiménez

luly.ricardo@uniremington.edu.co

Corporación Universitaria Remington, Montería, Córdoba
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6051-0294>

Luis Alvin Garzón-López

14819@uagro.mx

Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Guerrero
México

<https://orcid.org/0000-0003-0041-4927>

Jesús Andujar-Avilés

avilesandujarj@gmail.com

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, Santo Domingo
República Dominicana

<https://orcid.org/0009-0008-4368-6504>

Recepción: 10 de agosto 2025

Revisado: 15 de noviembre 2025

Aprobación: 15 de diciembre 2025

Publicado: 01 de enero 2026

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la identificando de tendencias, barreras y oportunidades existentes que fortalezcan las prácticas inclusivas. Se realizó una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2020 y 2026 en bases de datos internacionales y regionales, utilizando el protocolo PRISMA. Finalmente se incluyeron 36 estudios en el trabajo, evaluados en cuanto a metodología, contexto y hallazgos principales, los cuales reflejan una amplia diversidad metodológica y geográfica. Los resultados fueron organizados en cinco ejes de análisis: características generales de los estudios, enfoques sobre la inclusión educativa, actitudes y percepciones docentes, estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares, y formación docente y competencias profesionales. Se concluye que la capacitación continua, el acompañamiento pedagógico y políticas educativas coherentes son elementos clave para favorecer la inclusión efectiva y sostenible en los entornos escolares.

Descriptores: Inclusión educativa; necesidades educativas especiales; actitudes docentes; educación inclusiva; prácticas pedagógicas. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The research aimed to analyze teachers' perceptions and attitudes toward the inclusion of students with special educational needs, identifying trends, barriers, and opportunities that strengthen inclusive practices. A systematic review of the literature published between 2020 and 2026 was conducted in international and regional databases, using the PRISMA protocol. In total, 36 studies were included, evaluated in terms of methodology, context, and main findings, reflecting broad methodological and geographical diversity. The results were organized into five axes of analysis: general characteristics of the studies, approaches to inclusive education, teachers' attitudes and perceptions, pedagogical strategies and curricular adaptations, and teacher training and professional competencies. It is concluded that continuous training, pedagogical support, and coherent educational policies are key elements to promote effective and sustainable inclusion in school settings.

Descriptors: Educational inclusion; special educational needs; teachers' attitudes; inclusive education; pedagogical practices. (UNESCO Thesaurus).

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad, la educación tiene como reto el aseguramiento, sin distinción de sus condiciones personales, sociales o culturales, de que todos los estudiantes accedan a un sistema educativo de calidad. Un extenso debate académico y pedagógico se ha suscitado en este escenario debido a la presencia de un grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), dado que su inclusión exige transformaciones en las dinámicas de enseñanza y redefine el papel del profesorado en la construcción de entornos más equitativos y participativos (Márquez Moreira & Cueva Gaibor, 2020).

En todo sistema educativo se busca garantizar la igualdad de condiciones y la participación plena de todos los estudiantes, principio que precisa de la educación inclusiva como vía de conducción del accionar hacia dichas metas (Kenny et al., 2023). En este sentido, mediante la inclusión de estudiantes con NEE se hace necesario activar la implementación de prácticas educativas de vanguardia como la renovación de estrategias pedagógicas y el robustecimiento de la cultura institucional, encaminadas a fortalecer la equidad y la calidad del proceso docente (Fonseca Montoya et al., 2020; Ruiz Muñoz et al., 2025; Shutaleva et al., 2023). Estas limitaciones se reflejan en percepciones y actitudes que condicionan la práctica pedagógica, y provocan divergencias entre las políticas inclusivas y su implementación en los centros educativos (Radojlovic et al., 2022).

No obstante, en la actualidad persisten un grupo de limitaciones o problemáticas, dígase (Chow et al., 2024): la insuficiente formación docente en estrategias inclusivas, la escasez de recursos materiales y humanos, y la falta de coherencia entre las políticas educativas y las prácticas escolares. Los docentes, en particular, enfrentan tensiones entre sus actitudes personales y las exigencias institucionales. Müller et al. (2026) y Sirem & Çatal (2022) plantean que una parte de ellos se encuentran a favor de la inclusión de este tipo de estudiantes, mientras que otros se muestran dudosos y resistentes, basados en la percepción de que la atención a estudiantes con NEE genera sobrecarga laboral

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

para el personal docente o afectaciones a la calidad de la enseñanza para el resto del alumnado. Esta carga es especialmente pronunciada en los docentes principiantes, quienes, en contextos de educación especial, pueden experimentar mayor estrés y ansiedad debido a la falta de competencia percibida y al alto impacto emocional de la labor (Kuboni & Mawila-Chauke, 2025).

Múltiples investigaciones han estudiado las percepciones y actitudes del claustro de profesores, las cuales coinciden en la existencia de dos factores fundamentales que influyen en la disposición hacia la inclusión, a decir: la formación recibida y el apoyo institucional. Se observan comportamientos más favorables en contextos donde se desarrollan programas de capacitación continua y acompañamiento pedagógico; sin embargo, donde se implementa la inclusión como una exigencia normativa sin respaldo práctico, las actitudes suelen ser más negativas (Radojlovic et al., 2022; Szumski et al., 2022; Villanueva Candiotti et al., 2025). Kuboni & Mawila-Chauke (2025) destacan la importancia de garantizar un enfoque sistémico para el desarrollo y retención de los docentes novatos. En estos casos, en contextos desafiantes, su resiliencia se construye mediante la interacción dinámica de tres elementos fundamentales, los recursos individuales (como el sentido de propósito y mecanismos de afrontamiento), las relaciones de apoyo (con colegas, familia y los propios estudiantes) y los recursos contextuales (como la espiritualidad y el acceso a servicios sociales).

Otro eje importante en la discusión lo constituye el diseño de adaptaciones curriculares, dado que estas permiten que los estudiantes con NEE participen en igualdad de condiciones, siempre que sean concebidas como procesos integrales que abarcan contenidos, metodologías y evaluaciones (Sider et al., 2021). Fernández Batanero et al. (2022) señalan que las adaptaciones curriculares deben ser abordadas como estrategias encaminadas a garantizar la equidad en el aprendizaje y no como concesiones. En este sentido, las competencias docentes para diseñar y aplicar dichas adaptaciones resultan fundamentales (Nistal Anta et al., 2024). Kuboni & Mawila-Chauke (2025) aporta una

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

mirada profunda al proceso de adaptación y fortalecimiento de los docentes novatos en entornos de educación especial, identificando la resiliencia no como un rasgo innato, sino como un proceso social y ecológico que puede y debe fomentarse mediante políticas de mentoría, desarrollo profesional continuo y apoyo psicosocial específico.

Un recurso clave utilizado en el fortalecimiento de la asimilación de estudiantes con NEE en los centros educativos lo constituyen las prácticas pedagógicas inclusivas. Para lograr aprendizajes significativos, según Villanueva Candiotti et al. (2025), resulta determinante lograr altos niveles de creatividad y sensibilidad en los docentes. De igual manera, según López (2026) y Perera et al. (2022), el desarrollo de entornos que favorecen la inclusión se ha visto favorecido por la consolidación de la modalidad de aprendizaje cooperativo como una vía de tributar a fomentar la colaboración y la empatía entre el estudiantado. De igual manera, el desarrollo de relaciones de apoyo y colaboración entre los maestros y profesores también tributa a la consolidación de la eficacia en la enseñanza inclusiva (Kuboni & Mawila-Chauke, 2025).

El conocimiento que poseen los docentes sobre la educación inclusiva favorece a la efectividad de las prácticas implementadas en este sentido. La capacidad de respuesta frente a la diversidad se ha visto limitada en diversas instituciones por la existencia de vacíos en la formación docente (Calonge De la Piedra et al., 2022), acentuados en contextos donde, además, existen retos relacionados con las condiciones socioeconómicas y culturales, lo que evidencia la necesidad de estrategias metodológicas específicas (Rivadeneira González & Fernández Fernández, 2024). Según Kuboni & Mawila-Chauke (2025), existen quejas de parte de los docentes novatos respecto a la preparación recibida, la que catalogan como inadecuada, y señalan que la formación inicial a menudo no los equipa para las complejidades reales de la enseñanza en aulas inclusivas o especiales, haciendo aún más crítico el apoyo post-formación y la mentoría.

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

Las prácticas pedagógicas inclusivas, en general, coinciden en que la inclusión efectiva depende de la capacidad de los docentes para diseñar experiencias flexibles y centradas en el estudiante (Villanueva Candiotti et al., 2025). En este sentido, Laparra Ordoñez (2021), Shutaleva et al. (2023) y Valle Flórez et al. (2021) plantean que la optimización de la enseñanza en educación superior mediante estrategias inclusivas se ha convertido en una línea de investigación creciente, que busca articular innovación pedagógica con equidad. Ruiz Muñoz et al. (2025) y Vasco Delgado et al. (2025) enfatizan en la necesaria personificación de las estrategias educativas en el proceso de inclusión y el papel que juega la tecnología en la misma. Estos autores destacan el empleo de la inteligencia artificial como una vía efectiva y práctica para atender la diversidad, dado que permite ajustar los contenidos curriculares y metodologías educativas a las particularidades específicas de cada estudiante. Aunque llaman la atención sobre un grupo de desafíos éticos y pedagógicos derivados del empleo de esta tecnología que se deben manejar de manera cuidadosa.

Existe un grupo de factores que tienen una influencia determinante en el complejo y multidimensional proceso de inclusión educativa de los estudiantes con NEE. En este sentido, se destacan los estructurales o relacionados con la infraestructura y la disponibilidad de recursos (De la Piedra et al., 2022), los pedagógicos o afines a las adaptaciones curriculares y las estrategias inclusivas (Kenny et al., 2023), los actitudinales o concernientes a las percepciones de los docentes (López, 2026) y los socioemocionales o relacionados al acompañamiento institucional y familiar (Nikolaesku et al., 2023).

La inclusión debe abordarse de manera sistémica y no mediante la implementación de prácticas aisladas; debe comprender la integración de políticas educativas, cultura institucional y compromiso docente (Sirem & Çatal, 2022). En este sentido Budnyk et al. (2022) y Kuboni & Mawila-Chauke (2025) destacan la importancia de la capacitación, principalmente del personal joven, en aspectos que desarrollen su “resiliencia”

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

profesional, que les permita, en su interacción diaria con las facilidades y adversidades propias de su trabajo docente con estudiantes con NEE, encontrar significado a su labor, contribuir a la construcción de aulas con verdadero espíritu inclusivo, y contrarrestar estereotipos y prácticas discriminatorias en aras de conformar ambientes donde prime el respeto mutuo y la valoración de cada estudiante.

El trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la identificando de tendencias, barreras y oportunidades existentes que fortalezcan las prácticas inclusivas.

MÉTODO

En el presente estudio se persiguió analizar las percepciones y actitudes de los maestros y profesores sobre el proceso de inclusión de estudiantes con NEE en el sistema educativo, su disposición sobre la diversidad e identificar cuáles pudieran ser los elementos que condicionan la sostenibilidad de estas actitudes en disímiles instituciones escolares. Para ello se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada en el período comprendido entre el 2020 y el 2026. Con el objetivo de garantizar transparencia y replicabilidad en el proceso de búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información, el estudio se desarrolló a través de la metodología del protocolo PRISMA 2020 (Agrawal et al., 2024; Page et al., 2021), acrónimo de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*.

Las bases de datos internacionales y regionales utilizadas para realizar la búsqueda fueron Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex, y se emplearon las combinaciones de palabras clave, en español e inglés, siguientes: “*inclusive education*”, “*inclusive policies*”, “*special educational needs*”, “*teacher attitudes*”, “*teacher perceptions*”, “*curricular adaptations*”, “*assistive technology*”, “*inclusive pedagogical practices*”, “educación inclusiva”, “políticas inclusivas”, “necesidades educativas especiales”,

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

“actitudes docentes”, “percepciones docentes”, “adaptaciones curriculares”, “tecnología asistiva” y “prácticas pedagógicas inclusivas”.

Los criterios de inclusión aplicados estuvieron orientados a artículos publicados entre 2020 y 2026, pertinencia temática, acceso a texto completo y rigor metodológico. Por otro lado, se excluyeron duplicados, documentos sin acceso completo, publicaciones fuera del rango temporal o sin relación directa con percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión. Finalmente fueron seleccionados 36 escritos, los cuales abarcan una amplia variedad metodológica (cualitativa, cuantitativa y sistemática) y geográfica (América, Europa, Asia y África). Todo ello permitió estudiar las percepciones individuales de los docentes y las tensiones estructurales que influyen en sus actitudes hacia la inclusión.

El estudio estuvo orientado hacia el análisis de cinco ejes fundamentales, dígame: características generales de los estudios, enfoques sobre la inclusión educativa, actitudes y percepciones docentes, estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares, y dimensión socioemocional y uso de tecnologías emergentes. Para ello se siguió un procedimiento metodológico que comenzó con un cribado inicial de títulos y resúmenes orientado a descartar duplicados y estudios irrelevantes, luego se realizó la lectura completa de los diferentes documentos y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente se realizó una codificación temática que permitió clasificar los estudios en los cinco ejes definidos mediante el empleo de matrices comparativas que posibilitaron la identificación de patrones y divergencias, y se incorporó un proceso de validación mediante doble codificación independiente de un subconjunto de artículos y discusión de discrepancias para asegurar consistencia. Finalmente, se efectuó una síntesis comparativa que integró los hallazgos mediante análisis narrativo y tabulación de resultados, destacando convergencias, vacíos y tensiones entre enfoques normativos, pedagógicos y operativos.

En la Figura 1 se muestra el resultado del proceso de selección desarrollado a través de tres etapas fundamentales (cribado de títulos y resúmenes, lectura completa de los textos

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

potencialmente elegibles, y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión) representado mediante un diagrama PRISMA 2020.

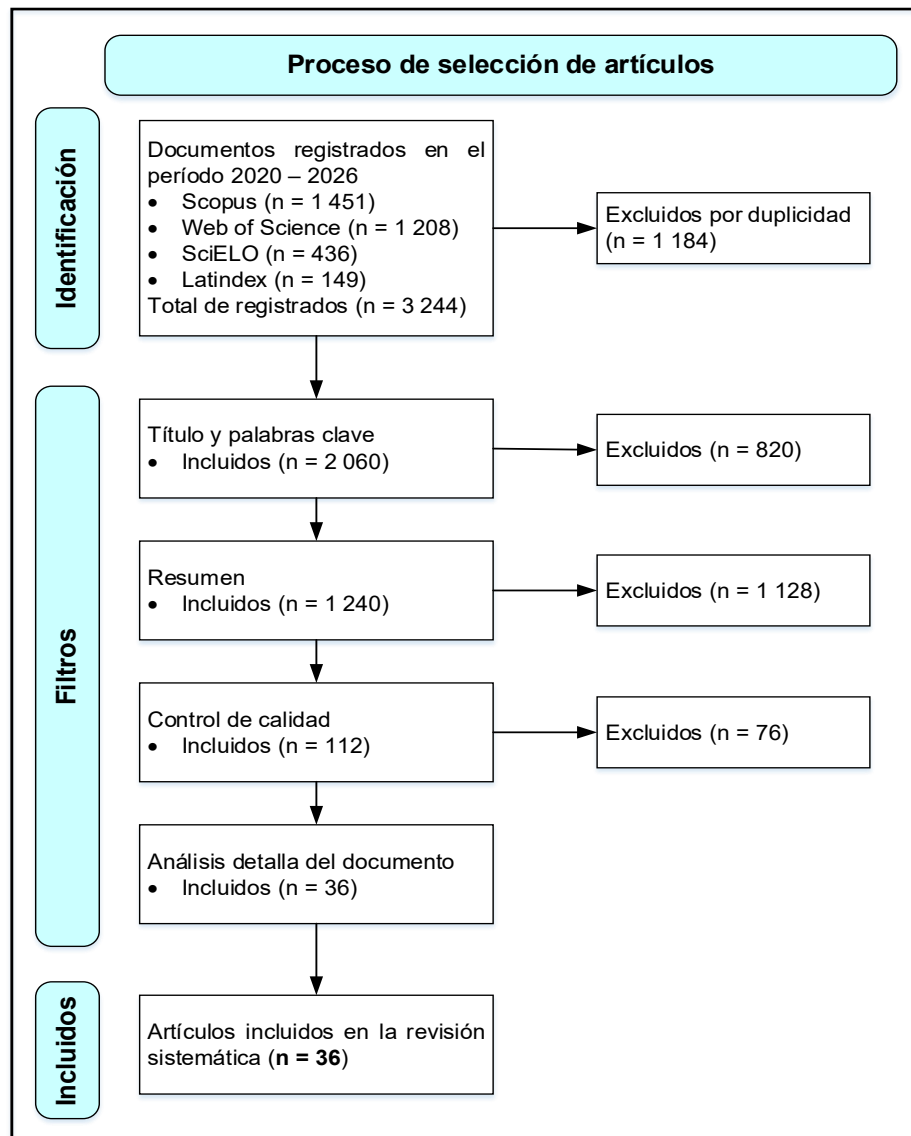


Figura 1. Proceso de selección de artículos basado en el diagrama PRISMA.
Elaboración: Los autores.

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

RESULTADOS

La revisión sistemática permitió identificar patrones recurrentes y aportes diferenciados en los 36 estudios seleccionados. Más allá de los porcentajes de abordaje, el análisis cualitativo revela cómo las experiencias, expectativas y resistencias del profesorado han sido problematizadas desde distintos enfoques académicos, revelando que la disposición y percepción hacia la diversidad depende tanto de la formación inicial y continua como del apoyo institucional y de las condiciones socioeconómicas de cada contexto. Los resultados se organizan en cinco apartados o ejes de análisis que permiten identificar las barreras que persisten en la práctica educativa y, al mismo tiempo, los enfoques que emergen para transformar dichas percepciones en actitudes sostenibles que favorezcan la equidad y la participación plena de todos los estudiantes.

1. Características generales de los estudios

La revisión sistemática evidencia una marcada diversidad metodológica y geográfica en los estudios publicados entre 2020 y 2025, lo que refleja la complejidad del campo de la inclusión educativa y la percepción de los docentes hacia ella. En el ámbito europeo, las investigaciones de Arnaiz-Sánchez et al. (2023), Müller et al. (2026), Nistal Anta et al. (2024) y Valle-Flórez et al. (2021) realizadas en España, de Szumski et al. (2022) en Polonia y Kenny et al. (2023) en Irlanda, destacan las percepciones de docentes y directivos, los efectos de distintos modelos de inclusión en el rendimiento académico de estudiantes sin discapacidad, y la articulación de la inclusión con políticas educativas y bienestar escolar.

En Europa del Este, los estudios en Serbia de Radojlovic et al. (2022) y en Ucrania de Nikolaesku et al. (2023), mostraron tensiones entre la aceptación normativa en las actitudes de maestros de primaria y las limitaciones prácticas, y la necesidad de competencias específicas en la preparación docente en condiciones de crisis bélicas para garantizar la equidad, respectivamente. En Turquía, se identificó la influencia de la

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

insuficiencia de recursos y preparación en los niveles de conciencia de maestros de primaria respecto a la inclusión (Aktan, 2020; Sirem & Çatal, 2022).

A nivel internacional, Chow et al. (2024) realizaron una revisión exploratoria de 25 estudios en países como Australia, Reino Unido, Canadá, Ghana y China, sintetizando las necesidades de apoyo percibidas por los docentes para implementar prácticas inclusivas, y también las barreras vinculadas a la formación docente y disponibilidad de recursos. Complementariamente, Fernández Batanero et al. (2022) y Lindner et al. (2023), en sus estudios en contextos de África, Asia, Europa y América confirmaron la variación de percepciones hacia la inclusión en dependencia del entorno cultural y socioeconómico, así como el papel de las tecnologías asistidas en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

2. Enfoques sobre la inclusión educativa

Los estudios coinciden en que la inclusión no puede reducirse a la mera integración física de estudiantes con NEE en aulas regulares, muestran que esta se concibe desde enfoques diversos, que reflejan tanto la evolución conceptual como las tensiones prácticas en su implementación. Se identifica una pluralidad de enfoques que evidencian que la inclusión educativa es un concepto polisémico y multidimensional.

Se destaca el enfoque normativo y de derecho que entiende la inclusión como un principio ético y legal inalienable (Fonseca Montoya et al., 2020; Márquez Moreira & Cueva Gaibor, 2020; Kenny et al., 2023; Radojlovic et al., 2022; Sider et al., 2021), el pedagógico y práctico centrado en la capacidad de los docentes para responder a la diversidad en el aula, la necesidad de superar las barreras en la formación inicial y continua, y la importancia de la inclusión como responsabilidad social (Arnaiz Sánchez et al., 2023; Nikolaesku et al., 2023; Sirem & Çatal, 2022; Valle Flórez et al., 2021), el sistémico e integrado que amplía la mirada más allá de la escuela y vincula la inclusión con la participación de múltiples actores sociales y políticos y la construcción de culturas

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

escolares inclusivas (Kenny et al., 2023; Villanueva Candiotti et al., 2025), y el instrumental y tecnológico, donde la inclusión se apoya en el uso de tecnologías asistidas para garantizar accesibilidad, autonomía y participación, aunque su impacto depende de la formación docente y de la inversión institucional (Fernández Batanero et al., 2022; Lucio Mendoza & Cárdenas Zea, 2024; Vasco Delgado et al., 2025).

3. Actitudes y percepciones docentes

Las actitudes y percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa constituyen un eje central en la literatura revisada, y se caracterizan por una mezcla de aceptación del principio de equidad y reconocimiento de las dificultades prácticas para su implementación. En la mayoría de los trabajos revisados se reconoce que la disposición de los docentes hacia la diversidad oscila entre la aceptación moderada y la resistencia, que se configura como un campo dinámico y condicionado por múltiples factores como la formación recibida, la experiencia previa, el apoyo institucional y las condiciones materiales de las escuelas.

Los estudios demuestran que, aunque existe una tendencia creciente hacia la aceptación de la inclusión, principalmente cuando cuentan con apoyos institucionales y formación específica (Alsolami & Vaughan, 2023; Budnyk et al., 2022; Culque Núñez et al., 2024; Jia et al., 2022; León Quispe et al., 2023; Lindner et al., 2023; Schwab et al., 2024; Sider et al., 2021; Sirem & Çatal, 2022), persisten resistencias vinculadas a la percepción de sobrecarga laboral y a la falta de preparación específica (Charitaki et al., 2022; Lindner et al., 2023; Müller et al., 2026; Radojlovic et al., 2022; Shutaleva et al., 2023), otros advierten que la falta de formación inicial y continua limita su capacidad de respuesta y genera sentimientos de frustración y actitudes negativas hacia la inclusión (Aktan, 2020; Arnaiz Sánchez et al., 2023; Calonge De la Piedra et al., 2022; Nikolaesku et al., 2023; Perera et al., 2022; Valle Flórez et al., 2021), también identifican barreras psicológicas que limitan la disposición a innovar en contextos inclusivos (Arnaiz Sánchez et al., 2023;

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

Nikolaesku et al., 2023), y subrayan que las actitudes están directamente relacionadas con las necesidades de apoyo percibidas (Chow et al., 2024; Fonseca Montoya et al., 2020; Kuboni & Mawila-Chauke, 2025; Szumski et al., 2022).

4. Estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares

Lograr el éxito del proceso de inclusión educativa pasa por el despliegue de estrategias pedagógicas acertadas, así como realizar adaptaciones curriculares en correspondencia con el objetivo deseado en este proceso. En este sentido, los docentes tienen que desarrollar la capacidad de, en función de las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentes en las aulas, transformar sus prácticas educativas y diseñar entornos lo suficientemente flexibles para dar respuesta a esa diversidad (López, 2026; Perera et al., 2022).

En la revisión sistemática se identificaron elementos acordes a este núcleo operativo de la inclusión educativa, dígame (Aktan, 2020; Arnaiz Sánchez et al., 2023; Sirem & Çatal, 2022; Szumski et al., 2022; Valle Flórez et al., 2021): la reducción de la carga curricular, elaboración de planes educativos personificados a partir del desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas, flexibilización metodológica y la distribución de tareas. Además, las revisiones sistemáticas desarrolladas a nivel internacional consideradas en el estudio (Chow et al., 2024; Laparra Ordoñez, 2021; Lindner et al., 2023; Lucio Mendoza & Cárdenas Zea, 2024; Shutaleva et al., 2023; Valle Flórez et al., 2021) abordan los elementos que caracterizan a las adaptaciones curriculares que han alcanzado una mayor efectividad, dentro de estas se destacan la modificación de los contenidos curriculares y de los métodos utilizados en el proceso evaluativo, el uso de recursos accesibles a todos los estudiantes y la institucionalización de prácticas colaborativas entre los docentes de los diferentes niveles.

El empleo de herramientas como las tecnologías asistidas y recursos digitales, según Fernández Batanero et al. (2022) y Vasco Delgado et al. (2025), es otro de los factores

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

que ha cobrado auge en los últimos años relacionado con el proceso de inclusión, buscando una mayor participación y accesibilidad de los estudiantes con NEE. Si se desea que el proceso de inclusión educativa tenga una percepción positiva por parte del personal docente y arroje experiencias de aprendizaje equitativas y de calidad, se hace necesario, según los estudios de Kenny et al. (2023), Márquez Moreira & Cueva Gaibor (2020) y Sirem & Çatal (2022), que esté respaldado por el aseguramiento de los recursos necesarios y suficientes, la adopción de políticas educativas coherentes y la formación continua del personal.

5. Formación docente y competencias profesionales

En la amplia mayoría de los estudios analizados emerge la formación docente como el eje transversal fundamental para alcanzar la efectividad del proceso de inclusión educativa. Si no se logra una preparación consistente y sostenida del personal, el impacto de este proceso en los espacios educativos (tanto en los estudiantes como en los docentes) pierde efectividad, solo se quedaría en un mero discurso normativo.

La formación docente desarrolla competencias profesionales que tributan al incremento de la empatía y apertura de los docentes hacia la diversidad (Alsolami & Vaughan, 2023; Arnaiz Sánchez et al, 2023; Nikolaesku et al., 2023), mientras que la incompetencia e inexperiencia dificultan la puesta en práctica de estrategias efectivas y la percepción hacia ellas (Charitaki et al., 2022; Shutaleva et al., 2023; Sirem & Çatal, 2022). En este sentido, en la revisión desarrollada se identificaron diferentes elementos y categorías que se deben desarrollar mediante el proceso de capacitación, dígame: la diferenciación curricular (Aktan, 2020; Rivadeneira González & Fernández Fernández, 2024), el uso de metodologías activas (Alsolami & Vaughan, 2023; Chow et al., 2024), la gestión de aula inclusiva (Budnyk et al., 2022; Nistal Anta et al., 2024), el trabajo colaborativo (Jia et al., 2022; Kenny et al., 2023; Kocaj, 2025) y el empleo de tecnologías asistidas (Fernández Batanero et al., 2022; Nikolaesku et al., 2023; Ruiz Muñoz et al., 2025).

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

La evidencia muestra que la formación no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino que también modifica las actitudes y percepciones de los docentes, convirtiéndose en el motor principal de la inclusión educativa (Charitaki et al., 2022; Shutaleva et al., 2023; Müller et al., 2026). Aunque las actitudes hacia la inclusión tienden a ser positivas, estas se consolidan únicamente cuando los docentes cuentan con formación adecuada, apoyo institucional y oportunidades de desarrollo profesional continuo.

DISCUSIÓN

El análisis realizado a partir de los materiales publicados entre 2020 y 2025 identificados para el estudio permitió identificar que las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) constituyen un factor decisivo para la efectividad de las políticas inclusivas. En la mayoría de los contextos analizados, se observa una actitud favorable por parte de los maestros hacia la inclusión como un derecho fundamental y como una oportunidad para favorecer la equidad y la convivencia escolar (Radojlovic et al., 2022; Kenny et al., 2023). Sin embargo, se demuestra que, si bien, desde el punto de vista normativo y legislativo, la inclusión de los estudiantes con NEE en el sistema educacional es aceptada, las actitudes del profesorado son ambivalentes, oscilando entre la disposición favorable y la resistencia práctica debido a la existencia de insuficiencia de recursos, formación y condiciones institucionales (Aktan, 2020; Arnaiz Sánchez et al., 2023; Sirem & Çatal, 2022).

Los hallazgos muestran que en aquellos casos asociados a experiencias previas exitosas con estudiantes con NEE, acompañados de apoyos especializados y donde se han llevado a cabo procesos de formación continua en estrategias inclusivas, las actitudes de los docentes son positivas y favorables (Chow et al., 2024; Lindner et al., 2023). Mientras que, en aquellos contextos donde los maestros y profesores están sometidos a sobrecarga laboral, falta de tiempo para planificar y ausencia de recursos materiales y humanos salen a relucir las actitudes más críticas o negativas (Valle Flórez et al., 2021;

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

Nikolaesku et al., 2023). Esta dualidad evidencia que las percepciones docentes no solo son un reflejo de las convicciones personales, sino que pueden estar influenciadas por condiciones estructurales que suelen acompañar a la práctica educativa. La sostenibilidad de las actitudes depende de la capacidad de los sistemas educativos para ofrecer apoyo real y coherente.

Otro elemento que influye en la percepción de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con NEE lo constituyen las estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares que se realicen. En este sentido, los estudios de Fernández Batanero et al. (2022) y Szumski et al. (2022) dejan claro que la diferenciación de contenidos, la elaboración de planes individualizados y la aplicación de metodologías activas son prácticas esenciales para garantizar la participación de todos los estudiantes. Sin embargo, la falta de tiempo para la planificación, el tamaño excesivo de las clases y la escasez de recursos limitan la implementación de estas estrategias y repercuten en las percepciones de los maestros y profesores. Kenny et al. (2023) exponen que estas barreras prácticas pueden ser mitigadas si se fomenta la colaboración entre docentes de educación general y especial y se emplean tecnologías asistidas.

La formación docente y el desarrollo de competencias profesionales se consolidan como el factor más determinante en la literatura reciente. La mayoría de los estudios señalan que los maestros se sienten insuficientemente preparados para atender la diversidad, lo que genera inseguridad y resistencia en algunos casos (León Quispe et al., 2023; López, 2026). La capacitación en diferenciación curricular, gestión de aula inclusiva y uso de tecnologías asistidas se reconoce como indispensable para transformar las actitudes positivas en prácticas sostenibles (Lucio Mendoza & Cárdenas Zea, 2024; Vasco Delgado et al., 2025).

Estudios como los desarrollados por Kocaj (2025), Lucio Mendoza & Cárdenas Zea (2024) y Szumski et al. (2022) refutan los planteamientos que señalan que la inclusión educativa compromete la calidad académica de los estudiantes sin discapacidad,

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

reforzando la idea de que la inclusión puede ser compatible con altos estándares de aprendizaje, siempre que se cuente con políticas coherentes, recursos adecuados y formación docente continua. Resultados como estos ayudan a mitigar determinados mitos que atentan contra una adecuada percepción de la inclusión de estudiantes con NEE por parte de los docentes (Budnyk et al., 2022; Charitaki et al., 2022; Culque Núñez et al., 2024; Schwab et al., 2024).

La discusión evidencia que las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEE son condicionadas por múltiples factores: la preparación profesional, la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional, las experiencias previas y el contexto sociocultural. Aunque la mayoría de los estudios coinciden en señalar una disposición favorable hacia la inclusión, esta aceptación se encuentra mediada por la percepción de barreras estructurales y por la necesidad de políticas educativas coherentes que respalden la labor docente. Fortalecer la formación y las competencias profesionales, garantizar recursos adecuados y promover culturas escolares inclusivas son condiciones indispensables para transformar las percepciones positivas en actitudes sostenibles y prácticas inclusivas efectivas.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada sobre los estudios publicados entre 2020 y 2025 permite establecer que un eje determinante para comprender la viabilidad de las políticas inclusivas está dado por las percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Los hallazgos muestran una tendencia general hacia la aceptación de la inclusión como derecho y principio ético, pero también revelan tensiones prácticas que condicionan la sostenibilidad de estas actitudes. Generalmente se observa una disposición positiva hacia la inclusión por parte de los docentes, basada en los beneficios sociales y emocionales que esto trae para la comunidad escolar. Sin embargo, existe un grupo de barreras estructurales que debilitan

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

estas actitudes, dígase: la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la insuficiencia de formación. Las percepciones varían según el entorno socioeconómico y cultural. Las actitudes favorables tienden a consolidarse en aquellos contextos donde se perciben apoyos institucionales y políticas coherentes, donde prevalecen la ambivalencia y la resistencia ante escenarios de crisis o con escasez de recursos.

La evidencia confirma que la formación inicial y continua influye directamente en las percepciones docentes. Una preparación sólida incrementa la autoeficacia y la confianza en la propia capacidad de atender la diversidad, mientras que la ausencia de capacitación genera inseguridad y actitudes críticas hacia la inclusión. Las actitudes positivas se ven consolidadas cuando los maestros y profesores cuentan con experiencias exitosas y apoyos especializados en el aula. En contraste, ante la ausencia de acompañamiento o en situaciones de fracaso institucional emergen las percepciones negativas.

Las percepciones y actitudes docentes no son estáticas; pueden transformarse mediante políticas de acompañamiento, provisión de recursos y formación continua. Reconocer la centralidad de estas disposiciones subjetivas es clave para convertir la aceptación normativa en prácticas inclusivas sostenibles.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTOS

A la RED-GEDI, por la articulación de sus miembros en el proyecto de educación inclusiva que integra a colaboradores de Perú, Colombia, Ecuador, Chile, Cuba, Panamá y República Dominicana.

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Agrawal, S., Oza, P., Kakkar, R., Tanwar, S., Jetani, V., Undhad, J., y Singh, A. (2024). Analysis and recommendation system-based on PRISMA checklist to write systematic review. *Assessing Writing*, 61, 100866. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100866>
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Alsolami, A. & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLoS ONE* 18(1), e0279068, 1-3. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068>
- Arnaiz Sánchez, P.; De Haro Rodríguez, R.; Caballero, C.M.; & Martínez Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(31), 1-13. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Budnyk, O., Rembierz, M., Arbeláez Encarnación, T. F., Rojas Bahamón, M. J., Arbeláez Campillo, D. F., Chinchoy, A., & Matveieva, N. (2022). Formation of tolerance in the inclusive environment of an educational institution. *Amazonia Investiga*, 11(56), 305-319. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.29>
- Calonge De la Piedra, D. M., Calonge De la Piedra, D. M., Castañeda Chang, A. M., & Padilla Caballero, J. E. A. (2022). Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. *Simbiosis*, 2(3), 16-29. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i3.13>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S. G., Sakici, S., & Demirel, C. (2022). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. *Trends in Psychology*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3321-3340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N. & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Fernández Batanero, J. M., Montenegro Rueda, M., Fernández Cerero, J., & García Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70, 1911–1930. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
- Fonseca Montoya, S., Requeiro Almeida, R. & Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la Educación Básica Ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-438.pdf>
- Jia, L., Tan, R. & Santi, M. (2022). Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>
- Kenny, N., McCoy, S., & O'Higgins Norman, J. (2023). A Whole Education Approach to Inclusive Education: An integrated model to guide planning, policy, and provision. *Education Sciences*, 13(9), 959. <https://doi.org/10.3390/educsci13090959>
- Kocaj, A. (2025). Relationships between the inclusion of students with special educational needs and their classmates' school outcomes – a replication study. *Contemporary Educational Psychology*, 83, 102426. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102426>
- Kuboni, S., & Mawila-Chauke, D. (2025). Navigating my way through trial and error' ... resilience of newly qualified teachers in special educational needs schools for learners with physical disabilities. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101836. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101836>
- Laparra Ordoñez, A. M. (2021). Técnicas de enseñanza para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en educación superior del departamento de Sololá. *Revista Científica Internacional*, 4(1), 37–46. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v4i1.44>

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

- León Quispe, K., Llanos Chuquipa, E. N., Villafuerte Álvarez, C. A., Abarca Mora, V., & Zapata Chiroque, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49-61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- López, M. C. (2026). Aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las universidades: revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. <https://zenodo.org/uploads/15320662>
- Lucio Mendoza, E., & Cárdenas Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 122-133. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Márquez Moreira, D. M., & Cueva Gaibor, D. A. (2020). Estudiantes con necesidades educativas especiales. Obstáculo o reto en la educación inclusiva universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 257-264. scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-257.pdf
- Müller, F., Aelenei, C., & Jury, M. (2026). When accommodations are not enough: A multi-study examination of teacher bias toward students with special educational needs across student gender. *Teaching and Teacher Education*, 171, 105304. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105304>
- Nikolaesku, I., Malashevskaya, I., Lytvyn, I., Vinarchuk, N., Vlasenko, R., Sivkovych, H., & Mazur, P. (2023). Breaking barriers in inclusive education – Results of teachers' readiness to implement innovations in the work with children with disabilities. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 12(3), 134–149. <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.3.134-149>
- Nistal Anta, V., López Aguado, M., & Gutiérrez Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 391-405. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83175>

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., y Hróbjartsson, A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Perera, V. H., Melero, N., & Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-433.pdf>
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 13, 891930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rivadeneira González, E., & Fernández Fernández, M. (2024). Estrategia metodológica para atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en sector rural de Ecuador. *Revista Innova Educación*, 6(2), 55-72. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.004>
- Ruiz Muñoz, G., Cruz Navarrete, E., Paz Zamora, Y., y Narváez Vega, E. (2025). Educación inclusiva con la inteligencia artificial (IA): personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e704. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)704](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)704)
- Schwab, S., Resch, K. & Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214-230, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Shutaleva, A.; Martyushev, N.; Nikonova, Z.; Savchenko, I.; Kukartsev, V.; Tynchenko, V.; Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, 15, 3011, 2-18. <https://doi.org/10.3390/su15043011>

José Mercedes Jáquez-Polanco; Luly Stephanie Ricardo-Jiménez; Luis Alvin Garzón-López; Jesús Andujar-Avilés

- Sider, S., Maich, K., Morvar, J., Villella, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233–241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Sirem, Ö., & Çatal, T. (2022). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education – Does the type of inclusion matter? *PLoS ONE*, 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Valle Flórez, R. E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García Martín, S. (2021). Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>
- Vasco Delgado, J. C., Macas Padilla, B. A., Arias Párraga, K. E., & Sánchez Parrales, C. E. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial: personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Multidisciplinary Latin American Journal*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N2-001>
- Villanueva Candiotti, G. M., Uribe Godoy, D. S., Contreras Ángeles, B. & Salazar Balarezo, B. A. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: un análisis sistemático. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(11), 478-494. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170>