

**Actitudes de los docentes de educación básica hacia la educación inclusiva: una
revisión sistemática**

**Attitudes of basic education teachers towards inclusive education: a systematic
review**

Maria de los Angeles Rodríguez Paez

mrodriguezp012@alumno.uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0994-6105>

Carlos Saul Juárez Lugo

csjuarezl@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2630-4841>

Gabriela Rodríguez Hernández

grodriguezlh@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2821-9672>

Andrea Jacobo Mata

ajacobom@uaemex.mx

<https://orcid.org/0009-0009-2639-9607>

Virginia Flores Pérez

vfloresp004@profesor.uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7174-0992>

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Actitudes de los docentes de educación básica hacia la educación inclusiva: una revisión sistemática

Attitudes of basic education teachers towards inclusive education: a systematic review

Resumen

La educación inclusiva es un enfoque de la educación que reconoce la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales. El docente es una pieza clave en la implementación exitosa de la inclusión, debido a que son los encargados de facilitar el aprendizaje y la enseñanza, por tanto, sus actitudes juegan un papel fundamental en el proceso. Por consiguiente, la presente revisión tiene como objetivo sintetizar los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Se efectuó una búsqueda en las bases de datos Scopus, PubMed y Web of Science, arrojando un total de 1129 artículos, desde el 2018 hasta 2023. Posteriormente, a través de un proceso de selección PRISMA, se identificaron 61 artículos que cumplían con los criterios de inclusión. Finalmente, se procedió a evaluar la calidad metodológica, donde se incluyeron 49 artículos en la presente revisión.

Palabras claves: actitud del docente, educación básica, educación inclusiva.

Abstract

Inclusive education is an approach to education that recognises diversity and promotes equal opportunities for all learners, regardless of their individual differences. Teachers are key players in the successful implementation of inclusion, as they are responsible for facilitating learning and teaching, and therefore their attitudes play a key role in the process. Therefore, this review aims to synthesise studies on teachers' attitudes towards inclusive education. A search was conducted in the Scopus, PubMed and Web of Science databases, yielding a total of 1129 articles, from 2018 to 2023. Subsequently, through a PRISMA selection process, 61 articles were identified that met the inclusion criteria. Finally, we proceeded to assess the methodological quality, where 49 articles were included in this review.

Keywords: basic education, inclusive education, teacher attitude.

Introducción

Situación problemática

La educación inclusiva como constructo es una idea compleja y en constante evolución, que se construye a través de la interacción y la reflexión de los diferentes actores educativos (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) define la educación inclusiva como un proceso que implica la identificación y respuesta a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y la reducción de la exclusión educativa. Este proceso requiere de cambios y adaptaciones en cuanto a los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Saloviita, 2020), ya que se basa en la idea de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad dentro del sistema educativo, independientemente de sus diferencias y particularidades.

Desde esta perspectiva, existe una estrecha relación entre la educación y el docente, como factores determinantes del proceso de inclusión (Booth & Ainscow, 2004). Diversos estudios concuerdan en que el docente desempeña un papel fundamental en la implementación de la inclusión en la educación, parte del éxito radica en las actitudes del docente, ya que estas contribuyen a la predisposición de las intenciones conductuales (MacFarlane & Woolfson, 2013) y tienen un impacto directo en el comportamiento, lo cual se refleja en las prácticas inclusivas que implementan dentro del aula.

Por consiguiente, las actitudes adquieren un papel fundamental debido al aumento de actitudes excluyentes (Dueñas, 2010), especialmente en la actualidad donde la diversidad es una realidad cada vez más presente en la sociedad globalizada. Sepúlveda-Velásquez (2011) afirma que la actitud de los profesores es extremadamente importante en situaciones socioeducativas dentro del entorno escolar, como la convivencia, la integración, la inclusión y la manera en que se etiqueta a los estudiantes, tanto en términos negativos como positivos, en relación con su salud mental, rendimiento académico y desarrollo escolar.

Por lo tanto, esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar la evidencia existente sobre las actitudes de los docentes de educación básica regular hacia la educación inclusiva, proporcionando una visión más amplia que permita identificar áreas de oportunidad para futuras investigaciones que contribuyan a una educación inclusiva. Rodríguez *et al.* (2021) recalca la necesidad de modificar y mejorar la educación actual, lo cual implica trabajar en la transformación de las actitudes.

Objetivo

Sintetizar los estudios disponibles sobre las actitudes de los docentes de educación básica regular con respecto a la educación inclusiva a través de la declaración PRISMA ([Preferred Reporting Items for Systematic Reviews], Page *et al.*, 2021).

Materiales y método

Participantes

La presente investigación fue realizada mediante el análisis documental de artículos científicos, siguieron los lineamientos de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021), con el objetivo de sintetizar y analizar los estudios previos relacionados con el tema de interés.

Técnicas e instrumentos

Para la sistematización y validación de los estudios se emplearon diversas técnicas e instrumentos: la pregunta de investigación ¿Cuáles son las actitudes de los docentes de educación básica regular con respecto a la educación inclusiva?, se formuló bajo la metodología PICO, por sus siglas en inglés (Patient, Intervention, Comparison, Outcome). Igualmente se empleó la lista de verificación PRISMA (Page *et al.*, 2021) para garantizar la calidad de la revisión, y finalmente se utilizó la herramienta AXIS ([Appraisal tool for cross-sectional studies], Downes *et al.*, 2016), para la evaluación de la calidad metodológica.

Procedimiento de búsqueda de estudios

La búsqueda de la información se realizó en las bases de datos Scopus, PubMed y Web of Science. Se siguieron los lineamientos de la declaración PRISMA (Page et al., 2021). La recolección de los estudios fue realizada en marzo de 2023, empleando la combinación de los siguientes términos y operadores booleanos: attitudes AND teachers AND inclusive education OR school inclusion. Se aplicaron filtros: fecha de publicación del 2018 al 2023, búsqueda en el título y abstract, e idioma en inglés y español.

Criterios de elegibilidad

La revisión incluyó: a) investigaciones dirigidas a docentes de educación básica formal o regular, b) estudios en educación inclusiva, c) estudios con variables relacionadas con el contexto de inclusión (conocimientos, actitudes, creencias) y d) estudios transversales. Se excluyeron: a) investigaciones que no guarden relación con el tema en cuestión, b) revisiones sistemáticas y metaanálisis, c) libros o capítulos, d) estudios de educación inclusiva desde perspectivas de la familia, compañeros y otros profesionales, e) estudios longitudinales y f) investigaciones dirigidas a docentes en formación y de educación especial.

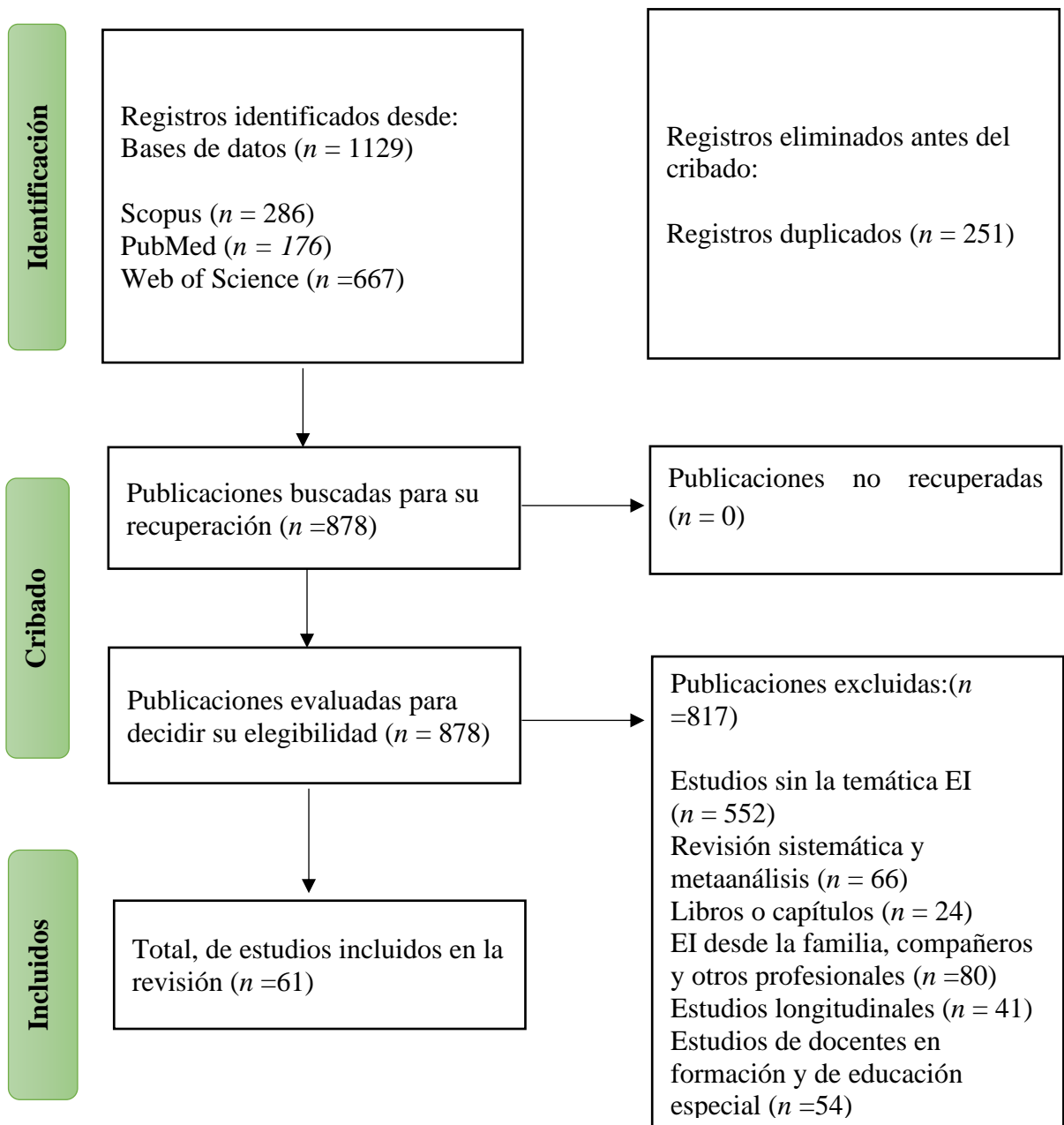
Proceso de selección de estudios

La búsqueda arrojó un total de 1129 artículos que se recopilaron en una matriz de Excel, con información básica de cada documento: autor, título, año, abstract y doi. Seguidamente se eliminaron 251 duplicados. Posteriormente, se revisaron 878 estudios por parte de un investigador, leyendo el título y el resumen para eliminar los que no cumplían con los criterios de inclusión, dando como resultado un total de 817 estudios eliminados. Finalmente, se revisaron 61 artículos a texto completo para definir su elegibilidad (Figura 1).

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA.

Identificación de estudios a través de bases de datos y registros



Nota. El educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Evaluación de la calidad metodológica

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios se utilizó la herramienta Appraisal tool for cross-sectional studies (AXIS), desarrollada por Downes et al. (2016), la cual contiene 20 ítems con dos criterios de calificación “sí-no”, donde se le dio un valor numérico de 1 al sí y 0 al no, a excepción del ítem 19, donde la respuesta fue a la inversa, 1 al no y 0 al sí. Los estudios incluidos en la presente revisión debían cumplir con un 75% de la lista de verificación. Por lo tanto, de los 61 estudios analizados, se eliminaron 12 estudios por presentar alto riesgo de sesgo (Tabla 1).

Tabla 1

Evaluación de la calidad metodológica

No	Estudios	Ítems																				Porcentaje
		Introducción					Método					Resultados					Discusión		Otros			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	Radojlovic <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
2	Alkahtani (2022)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
3	Alhumaid <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
4	Navarro <i>et al.</i> (2019)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
5	Aldosari (2022)	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	85%
6	Alnahdi & Schwab (2021)	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
7	Rojo-Ramos <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	80%
8	Muñoz <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0	1	90%
9	Azizi (2022)	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	-	70%
10	Koliqi & Zabeli (2022)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	-	75%
11	Charitaki <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%
12	Hanley & Garrity (2022)	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	80%

13	Barnová <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%	
14	Tan <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0	1	80%	
15	Saloviita (2022)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	0	1	95%	
16	Wilson <i>et al.</i> (2019)	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0	1	90%	
17	Mamabolo <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	-	1	1	-	-	-	1	1	1	-	1	1	-	1	0	1	70%	
18	Jury <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	1	.	1	1	1	1	1	0	1	85%	
19	Lozano <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	95%	
20	Sisto <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	75%	
21	Ginja & Chen (2021)	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	1	-	0	-	60%	
22	Dorji <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	1	-	1	1	-	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	85%	
23	Collado <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	-	1	80%	
24	Agavelyan <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	-	85%	
25	Salim <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	65%	
26	Saloviita (2020)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	0	1	95%
27	Mónico <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	95%	
28	Leonard & Smyth (2020)	1	1	1	1	.	1	1	1	1	1	1	1	.	1	1	1	1	1	0	1	90%	
29	Yada & Alnahdi (2021)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%	
30	Garrad <i>et al.</i> (2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.	1	1	1	1	1	1	1	95%	
31	Saloviita & Consegnati (2019)	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	0	1	80%	
32	Saloviita (2019)	1	1	1	1	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-	1	65%	
33	Alasim & Paull (2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	95%	
34	Parey (2019)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	0	1	85%	
35	Desombre <i>et al.</i> (2019)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1	85%	
36	Jamsai (2019)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	75%	
37	Damianidou & Phtiaka (2018)	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	1	-	1	1	1	1	-	0	1	75%	
38	Moberg <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	1	-	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	75%	
39	Sharma <i>et al.</i> (2018)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	0	1	90%	

40	Mezquita-Hoyos <i>et al.</i> (2018)	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	70%
41	Polo & Aparicio (2018)	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	-	1	75%
42	Stemberger & Kiswarday (2018)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	0	1	80%
43	Frumos (2018)	1	1	-	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	75%
44	San Martin <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
45	Roman & Hossu (2018)	1	1	-	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	65%
46	Palavan <i>et al.</i> (2018)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	-	1	85%
47	Solís & Borja (2021)	1	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	-	1	70%
48	Collado <i>et al.</i> (2020)	1	1	-	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	60%
49	Solís & Resino (2022)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	0	1	85%
50	Thomas & Uthaman (2019)	1	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	-	0	1	75%
51	Kuyini <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%
52	Güler & Turan,2022)	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	70%
53	Perrin <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	95%
54	Butakor <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
55	Yada <i>et al.</i> (2018)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%
56	Ravenscroft <i>et al.</i> (2019)	1	1	1	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	-	0	-	65%
57	Opoku <i>et al.</i> (2020)	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	1	90%
58	Saloviita (2018)	1	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%
59	Mata & Clipa (2020)	1	1	1	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	-	1	70%
60	Antala <i>et al.</i> (2022)	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	80%
61	Odo <i>et al.</i> (2021)	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	0	1	85%

Nota. 1 = ¿Fueron claros los objetivos/metast del estudio?, 2 = ¿El diseño del estudio fue apropiado para el objetivo(s) declarado?, 3 = ¿Estaba justificado el tamaño de la muestra?, 4 = ¿La población objetivo estaba claramente definida?, 5 = ¿El marco muestral se tomó de una base de población apropiada para que representara de cerca a la población meta?, 6 = ¿Era probable que el proceso de selección escogiera participantes que fueran representativos de la población objetivo?, 7 = ¿Se tomaron medidas para abordar y categorizar a los que no respondieron?, 8 = ¿El factor de riesgo y las variables de resultado se midieron de acuerdo con el objetivo del estudio?, 9 = ¿Se midieron correctamente el factor de riesgo y las variables de resultado utilizando instrumentos que se habían probado, piloteado o publicado previamente?, 10 = ¿Está claro qué se usó para determinar la significancia estadística y/o estimaciones de precisión (por ejemplo, p valores, IC)?, 11 = ¿El método estaba lo suficientemente descrito como para permitir su repetición?, 12 = ¿Los datos básicos fueron adecuadamente descritos?, 13 = ¿La tasa de respuesta genera preocupación sobre el sesgo de falta de respuesta?, 14 = ¿Se describió la información sobre los participantes que no responden?, 15 = ¿Los resultados fueron consistentes internamente?, 16 = ¿Se presentaron los resultados para los análisis descritos en el método?, 17 = ¿Las discusiones y conclusiones de los autores se justificaron por los resultados?, 18 = ¿Se discutieron las limitaciones del estudio?, 19 = ¿Hubo alguna fuente de financiación o conflictos de interés que puedan afectar la interpretación de los resultados por parte de los autores?, 20 = ¿Se obtuvo la aprobación ética o el consentimiento de los participantes.

Proceso de extracción de datos.

La extracción de datos se realizó de forma independiente y fueron registrados teniendo en cuenta: autor, año de publicación, país, muestra, instrumento de medición, confiabilidad del instrumento y variables (Tabla 2).

Tabla 2

Extracción de datos

No	Referencias <i>Autor, año y país</i>	Resultados <i>Muestra</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Consistencia interna del instrumento</i>	<i>Variables</i>
1	Radojlovic <i>et al.</i> 2022 Serbia	64 docentes de primaria	El Cuestionario para docentes, fue tomado de la Tesis de maestría Studen Rajke (Studen, 2008)	($\alpha = .86$)	Actitudes
2	Alkahtan 2022 Arabia Saudita	782 docentes de primaria	KEBDQ GEAEBDQ	($\alpha = .85$) ($\alpha = .89$)	Actitudes Conocimientos sobre EBD
3	Alhumaid <i>et al.</i> 2022 Arabia Saudita	1314 docentes de educación física	SACIE-R	General ($\alpha = .74$) Sentimientos ($\alpha = .79$) Actitudes ($\alpha = .63$) Preocupaciones ($\alpha = .61$)	Variables sociodemográficas Sentimientos Actitudes Preocupaciones
4	Navarro <i>et al.</i> 2019. Valencia	268 docentes de educación general	SACIE-R BES SDO	($\alpha = .84$) ($\alpha = .86$) ($\alpha = .71$)	Sentimiento, actitudes y preocupaciones Empatía Dominio social
5	Aldosari 2022 Arabia Saudita	613 docentes de secundaria	ORI	($\alpha = .70$)	Actitudes
6	Alnahdi & Schwab 2021 Arabia Saudita	185 docentes de primaria	TEIP SACIE-R	($\alpha = .96$) ($\alpha = .72$)	Autoeficacia Actitudes
7	Rojo-Ramos <i>et al.</i> 2022 España	272 docentes de educación física	Cuestionario para docentes actitudes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad	Dimensiones: Capacitación y los recursos ($\alpha = .78$) Clima aula ($\alpha = .78$) Desarrollo social ($\alpha = .83$) Baja responsabilidad ($\alpha = .58$) Rendimiento ($\alpha = .42$)	Actitudes
8	Muñoz <i>et al.</i> 2022 España	180 docentes	Cuestionario sobre las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva	NE	Actitudes
9	Koliqi & Zabeli 2022 Kosovo	499 docentes de primaria y secundaria	TAIS TEIP	($\alpha = .90$) ($\alpha = .70$)	Actitudes Autoeficacia.

10	Charitaki <i>et al.</i> 2022 Grecia, Malasia, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos	908 docentes: 245 docentes de Grecia 171 docentes de Malasia 210 docentes de Turquía 186 docentes de Reino Unido 96 docentes de Estados Unidos	ATTAS-mm	($\alpha = .83$)	Actitudes
11	Hanley & Garrity 2022 Irlanda	1725 docentes de educación en primera infancia	Escala de Actitudes (Cornoldi et al., 1998)	($\alpha = .79$)	Actitudes
12	Barnová <i>et al.</i> 2022 Eslovaquia	257 docentes	MATIES	NE	Actitudes
13	Tan <i>et al.</i> 2022 China y Alemania	124 docentes: 65 docentes de China 59 docentes de Alemania	MATIES	($\alpha = .83$)	Actitudes
14	Saloviita 2022 Finlandia	2276 docentes y directores	OTIS TAIS	($\alpha = .82$) ($\alpha = .81$)	Opiniones Actitudes
15	Wilson <i>et al.</i> 2019 Escocia	87 docentes de primaria	IDP TSES MATIES IAT	($\alpha = .68$) ($\alpha = .93$) ($\alpha = .76$) ($\alpha = .82$)	Autoeficacia Actitudes explícitas Actitudes Inclusión explícita.
16	Jury <i>et al.</i> 2021 Francia	311 docentes	MATIES	C. cognitivo ($a = .95$) C. afectivo ($a = .86$) C. conductual ($a = .71$)	Actitudes
17	Lozano <i>et al.</i> 2021 Australia y Suiza	361 docentes: 40 docentes de Australia 221 docentes de Suiza	AIS CIES TEIP ITICS	Alemania ($\alpha = .88$) Suiza ($\alpha = .93$) Alemania ($\alpha = .92$) Suiza ($\alpha = .89$) Alemania ($\alpha = .90$) Suiza ($\alpha = .91$) Alemania ($\alpha = .81$) Suiza ($\alpha = .86$)	Actitudes Preocupaciones Autoeficacia Intenciones de enseñar
18	Sisto <i>et al.</i> 2021 España	102 docentes de primaria	ORI	($\alpha = .80$)	Actitudes
19	Dorji <i>et al.</i> 2021 Bután	145 docentes	BATIE-E	($\alpha = .78$)	Actitudes
20	Collado <i>et al.</i> 2020 Ecuador	66 docentes de educación primaria	ORI	($\alpha = .82$)	Actitudes
21	Agavelyan <i>et al.</i> 2020 Kazajstán	416 docentes de educación primaria y secundaria	SACIE-R	($\alpha = .75$)	Sentimientos, actitudes y preocupaciones.
22	Saloviita 2020 Finlandia	4567 docentes de educación primaria.	TAIS-SF TSEIES CCS	($\alpha = .82$) ($\alpha = .61$) ($\alpha = .84$)	Actitudes Autoeficacia Orientación laboral
23	Mónico <i>et al.</i> 2020 Ghana, Alemania y España	363 docentes: 150 docentes de Ghana 62 docentes de Alemania 151 docentes de España	TAIS	($\alpha = .90$)	Actitudes

24	Leonard & Smyth 2020 Irlanda	78 docentes de primaria	IIQ	($\alpha = .92$)		Actitudes
25	Yada & Alnahdi 2021 Arabia Saudita y Japón	544 docentes: 185 docentes de Arabia 359 docentes de Japón	SACIE-R TEIP	Arabia ($\alpha = .72$) = .72) Arabia ($\alpha = .96$) = .92)	Japón (α) Japón (α)	Actitudes Autoeficacia.
26	Garrad <i>et al.</i> 2019 Australia	107 docentes de educación primaria	Escala de Actitudes para docentes hacia la inclusión de alumnos con TEA	($\alpha = .90$)		Actitudes
27	Saloviita & Consegna 2019. Italia	153 docentes de primaria	TAIS	($\alpha = .75$)		Actitudes
28	Alasim & Paull 2019 Arabia Saudita	300 docentes de primaria	ORI	($\alpha = .85$)		Actitudes
29	Parey 2019 Trinidad	661 docentes: 339 docentes de primaria 322 docentes de secundaria	ATIES CIES TEIP	($\alpha = .83$) ($\alpha = .91$) ($\alpha = .89$)		Actitudes Preocupaciones Autoeficacia.
30	Desombre <i>et al.</i> 2019 Francia	554 docentes: 401 docentes de educación general 153 de educación especial	MATIES	($\alpha = .88$)		Actitudes
31	Jamsai 2019 Tailandia	370 docentes de educación general	ORI	($\alpha = .81$)		Actitudes
32	Damianidou & Phtiaka 2018 Chipre	6287 docentes de primaria	Cuestionario de actitudes y practica de los docentes hacia alumnos con discapacidad.	NE		Actitudes Practicas inclusivas
33	Moberg <i>et al.</i> 2020 Finlandia y Japón	1880 docentes: 362 docentes de Finlandia 1518 docentes de Japón	ATIES	Finlandia ($\alpha = .85$) = .75).	Japón (α)	Actitudes
34	Sharma <i>et al.</i> 2018 Australia e Italia	309 docentes: 153 docentes de Australia 156 docentes de Italia	AIS CIES Escala de Eficacia docente para prácticas inclusivas.	Australia ($\alpha = .81$) Italia ($\alpha = .71$) Australia ($\alpha = .92$) Italia ($\alpha = .89$) Australia ($\alpha = .91$) Italia ($\alpha = .94$).		Actitudes Preocupaciones Autoeficacia
35	Polo & Aparicio 2018 Granada	78 docentes de educación infantil.	Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad.	($\alpha = .89$)		Actitudes
36	Štemberger & Kiswarday 2018 Eslovenia	261 docentes: 129 docentes de pré-escolar 132 docentes de primaria	MATIES	C. cognitivo ($\alpha = .79$) C. afectivo ($\alpha = .89$) C. conductual ($\alpha = .91$).		Actitudes
37	Frumos 2018 Roma	126 docentes de primaria	TSES ESE EIS ECM MATIES	TSES ($\alpha = .96$) ($\alpha = .96$) ($\alpha = .86$) C. cognitivo ($\alpha = .72$) C. afectivo ($\alpha = .81$) C. conductual ($\alpha = .94$).		Autoeficacia Actitudes
38	San Martin <i>et al.</i> 2021 Chile	569 docentes de educación general	AIS TEIP	($\alpha = .96$) ($\alpha = .96$)		Actitudes Autoeficacia

			ITICS	($\alpha = \text{NE}$)	Intenciones
39	Palavan <i>et al.</i> 2018 Gaziantep	500 docentes de primaria	Escala de actitudes hacia la inclusión	($\alpha = .88$)	Actitudes
40	Solís & Resino 2022 España	281 docentes de educación general	Escala de actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad	($\alpha = .93$)	Actitudes
41	Thomas & Uthaman 2019 Kozhikode	180 docentes: 80 docentes zona urbana 100 docentes zona rural	TAIS	NE	Actitudes Conocimientos.
42	Kuyini <i>et al.</i> 2020 Ghana	134 docentes de primaria	SEAIE ATIES CIES	($\alpha = .68$) ($\alpha = .81$) ($\alpha = .83$)	Autoeficacia Actitudes Preocupaciones.
43	Perrin <i>et al.</i> 2021 Francia	856 docentes: Estudio 1: 326 docentes Estudio 2: 527 docentes	MATIES	Estudio 1 ($\alpha = .86$) Estudio 2 ($\alpha = .68$)	Actitudes Valores
44	Butakor <i>et al.</i> 2020 Ghana	280 docentes de educación primaria y secundaria	MATIES	C. cognitivo ($\alpha = .90$) C. afectivo ($\alpha = .86$) C. conductual ($\alpha = .77$).	Actitudes
45	Yada <i>et al.</i> 2018 Japón y Finlandia	1231 docentes: 359 docentes de Japón 872 docentes de Finlandia	SACIE-R	Japón ($\alpha = .75$) Finlandia ($\alpha = .74$)	Sentimientos Actitudes Creencias.
46	Opoku <i>et al.</i> 2020 Ghana	457 docentes de primaria y secundaria	AIS PSSIE TEIP ITICS BIDR-16	($\alpha = .81$) ($\alpha = .80$) ($\alpha = .93$) ($\alpha = .82$) ($\alpha = \text{NE}$)	Actitudes Apoyo escolar Autoeficacia Enseñanza Deseabilidad social
47	Saloviita 2018 Finlandia	1764 docentes de primaria	TAIS TSES Escala de preferencias laborales	($\alpha = .81$) ($\alpha = \text{NE}$) NE	Actitudes Autoeficacia Preferencias laborales
48	Antala <i>et al.</i> 2022 Eslovaquia	253 docentes de primaria	SE-PETE-D-CZ PEATID-III	($\alpha = .89$) ($\alpha = .88$)	Autoeficacia Actitudes
49	Odo <i>et al.</i> 2021 Nigeria	196 docentes de primaria	MATIES	NE	Actitudes Experiencia

Nota. NE= No específica, TEA=Trastorno del espectro autista, KEBDQ= Cuestionario de conocimiento de trastornos emocionales y conductuales, GEAEBDQ= Cuestionario de actitudes de educadores generales hacia trastornos emocionales y conductuales, EBD= trastornos emocionales y conductuales, SACIE-R= Escala de sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la educación inclusiva, BES = Escala de empatía básica, SDO= Escala de orientación de dominio social, ORI= Escala de opiniones relativas a la integración de estudiantes con discapacidades, TEIP= Escala de eficacia del maestro para prácticas inclusivas, TAIS= Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión, ATTAS-mm= Escala de actitudes hacia la enseñanza de todos los alumnos, MATIES= Escala de actitudes multidimensionales hacia la educación inclusiva, OTIS= Escala de opiniones de maestros hacia la escolarización inclusiva, IDP= Escala de interacción con personas discapacitadas, TSES= Escala de autoeficacia de los profesores, IAT= Test de asociación implícita, AIS= Escala de actitud hacia la inclusión, CIES= Escala de preocupación por la educación inclusiva, ITICS= Escala de intención de enseñar en aulas inclusivas, BATIE-E= Encuestas de actitud de los educadores butanesas hacia la educación inclusiva, TAIS-SF= Escala de actitudes de los docentes hacia la Inclusión- formulario corto, IIQ= Cuestionario sobre el impacto de la inclusión, TSEIES= Escala de eficacia del profesorado en la educación inclusiva, CCS= Escala de atención al niño, IIQ= Cuestionario sobre el impacto de la inclusión, ATIES= Escala de actitud hacia la Educación Inclusiva, TSES= Escala de Sentido de Eficacia del Profesor, ESE= Eficacia en el compromiso del alumno, EIS= Estrategias de instrucción, ECM= Eficacia en la gestión del aula, SEAIE= Escala de autoeficacia sobre la educación inclusiva, PSSIE= Cuestionario de Apoyo Escolar Percibido para la Educación Inclusiva, BIDR-16= Cuestionario inventario de equilibrio de respuestas deseables, SE-PETE-D-CZ= Escala de autoeficacia para docentes de educación física hacia los niños con discapacidades, PEATID-III= Escala de actitudes de los educadores físicos hacia la enseñanza de personas con discapacidades, C= Componente.

Resultados y discusiones

Resultados

En la revisión sistemática se analizaron 49 artículos. De los cuales el 44.8% de las investigaciones fueron realizadas principalmente en el continente europeo, en países como España (n = 6; Muñoz *et al.*, 2022; Navarro *et al.*, 2019; Polo & Aparicio, 2018; Solís & Resino, 2022; Rojo-Ramos *et al.*, 2022; Sisto *et al.*, 2021), Finlandia (n = 3; Saloviita, 2018; Saloviita, 2020; Saloviita, 2022), Francia (n = 3; Desombre *et al.*, 2019; Jury *et al.*, 2021; Perrin *et al.*, 2021), Irlanda (n = 2; Hanley & Garrity, 2022; Leonard & Smyth, 2020), Eslovaquia (n = 2; Antala *et al.*, 2022; Barnová *et al.*, 2022), Kosovo (n = 1; Koliqi & Zabeli, 2022), Escocia (n = 1; Wilson *et al.*, 2019), Roma (n = 1; Frumos, 2018), Eslovenia (n = 1; Štemberger & Kiswarday, 2018), Serbia (n = 1; Radojlovic *et al.*, 2022), Italia (n = 1; Saloviita & Consegna, 2019), seguido por el continente asiático con un 22.4% en países como Arabia Saudita (n = 5; Aldosari, 2022; Alhumaid *et al.*, 2022; Alkahtani, 2022; Alasim & Paull, 2019; Alnahdi & Schwab, 2021), Bután (n = 1; Dorji *et al.*, 2021), Kazajstán (n = 1; Agavelyan *et al.*, 2020), Tailandia (n = 1; Jamsai, 2019), Chipre (n = 1; Damianidou & Phtiaka, 2018), Kozhikode (n = 1; Thomas & Uthaman, 2019), Gaziantep (n = 1; Palavan *et al.*, 2018), igualmente en el continente africano con un 8.1% en países como Ghana (n = 3; Butakor *et al.*, 2020; Kuyini *et al.*, 2020; Opoku *et al.*, 2020), Nigeria (n = 1; Odo *et al.*, 2021), seguido por el continente americano con un 6.1% en países como Chile (n = 1; San Martín *et al.*, 2021), Ecuador (n = 1; Collado *et al.*, 2020), Trinidad (n = 1; Parey, 2019) y finalmente, se ubica el continente oceánico con un 2% con una investigación realizada en Australia (n = 3; Garrad *et al.*, 2019). El 16.3% de los estudios restantes corresponden a investigaciones comparativas entre países como Japón-Finlandia (n = 2; Moberg *et al.*, 2020; Yada *et al.*, 2018), Arabia Saudita-Japón (n = 1; Yada & Alnahdi, 2021), Australia-Italia (n = 1; Sharma *et al.*, 2018), Australia-Suiza (n = 1; Lozano *et al.*, 2021), China-Alemania Suiza (n = 1; Tan *et al.*, 2022), Ghana-Alemania-España (n = 1; Mónico *et al.*, 2020), y Grecia-Malasia-Turquía-Reino Unido-Estados Unidos (n = 1; Charitaki *et al.*, 2022).

En cuanto a los objetivos de los estudios se evidenció que estuvieron encaminados a examinar, analizar, explorar, replicar, identificar, conocer, comprender y determinar las actitudes (conocimientos, sentimientos, creencias, percepciones), opiniones y experiencias de los docentes de educación regular con respecto a la educación inclusiva.

En cuanto a la población, la mayoría de los estudios han sido desarrollados en instituciones/centros educativos de educación formal de diferentes países incluidas áreas urbanas y rurales. Además de ello, el 38.7% se han realizado en educación primaria, seguido por el 36.7% en educación secundaria, el 6.1% en educación preescolar. Finalmente, el 46.9% fue realizado en educación básica (primaria y secundaria). Adicionalmente, el tamaño de la muestra osciló entre 64 a 6287 participantes, donde la mayor prevalencia de género fueron mujeres con un 66 % con respecto los hombres que fue de 33%, a excepción de los estudios de Alnahdi & Schwab (2021), Lozano *et al.* (2021) muestra suiza, Yada & Alnahdi (2021) muestra japonesa y Sharma *et al.* (2018) muestra australiana, donde la mayor prevalencia fueron hombres.

Entre los principales instrumentos utilizados se encuentran los que evalúan actitudes: Escala de actitudes multidimensionales hacia la educación inclusiva [MATIES; n = 10], Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión [TAIS; n = 8], Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la educación inclusiva [SACIE-R; n = 6], Escala de Opiniones Relativas a la Integración de estudiantes con discapacidades [ORI; n = 5], Escala de Actitudes hacia la inclusión [AIS; n = 4], Escala de Actitud hacia la Educación Inclusiva [ATIES; n = 2], autoeficacia Escala de Eficacia del maestro para prácticas inclusivas [TEIP; n = 7], Escala de autoeficacia de los profesores [TSES; n = 3], conocimientos (Cuestionario de conocimiento de trastornos emocionales y conductuales [KEBDQ; n = 1]), preocupaciones (Escala de Preocupación por la Educación Inclusiva [CIES; n = 4]), empatía (Escala de empatía básica [BES; n = 1]), dominio social (Escala de orientación de dominio social [SDO; n = 1], Cuestionario del Inventario de Equilibrio de Respuestas Deseables [BIDR-16; n = 1]), prácticas inclusivas (Escala de intención

de enseñar en aulas inclusivas [ITICS; n = 3], Cuestionario el Apoyo Escolar Percibido para la Educación Inclusiva [PSSIE; n = 1]), orientación laboral (Escala de atención al niño [CCS; n = 1]).

Respecto a la consistencia interna de los instrumentos, oscila entre .48 a .96 aproximadamente según el alfa de Crombach.

En relación con las variables de estudio se evidencia que 28 estudios han analizado la correlación de la variable actitudes con algunas variables sociodemográficas tales como edad, sexo, formación académica, formación especializada, experiencia, asignatura, (n = 6) actitudes y autoeficacia en la practicas, (n = 3) actitudes, autoeficacia y preocupaciones, (n = 1) actitudes, autoeficacia y preferencias laborales, (n = 1) actitudes, autoeficacia, apoyo escolar y prácticas de enseñanza, (n = 1) actitudes, autoeficacia, preocupaciones e intenciones de enseñanza, (n = 1) actitudes, autoeficacia y orientación laboral, (n = 2) actitudes, sentimientos y preocupaciones, (n = 1) actitudes, sentimientos y creencias, (n = 1) actitudes y valores, (n = 2) actitudes y conocimientos propios de la formación académica, (n = 1) actitudes y prácticas inclusivas, (n = 1) actitudes, sentimientos, preocupaciones, empatía y dominio social.

Las principales limitaciones que se mencionaron en los estudios fueron el tamaño de la muestra (n = 11), instrumento con limitaciones (n = 8) por ser autoinforme y en algunos casos por la traducción a diferentes idiomas (n = 4), ubicación geográfica de la muestra (n = 2), recolección de la información en tiempo de COVID -19 (n = 4), ampliación de datos cualitativos (n = 3).

Discusión

Los resultados de las investigaciones coinciden en que el proceso de inclusión de alumnos con y sin discapacidad representa una tarea ardua en proceso de construcción. De acuerdo con Saloviita & Consegna (2019) el 90% de los docentes de su estudio manifiestan que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) debían ser escolarizados en aulas ordinarias. Igualmente, Radojlovic *et al.* (2022) resalta que la inclusión es sumamente importante para niños con discapacidades, sin embargo, Sisto *et al.* (2021) destaca que las

actitudes negativas en el profesorado radican en la carencia de recursos y la responsabilidad de elaboración de adaptaciones curriculares, además refiere que las escuelas no cuentan con las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva.

Ahora bien, múltiples investigaciones coinciden que el docente es una pieza clave en la aplicación de la educación inclusiva y que sus actitudes positivas y/o negativas desempeñan un papel fundamental en el éxito o fracaso. Para Alhumaid *et al.* (2022) los docentes de educación física tienen actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidades. Por su parte Garrar *et al.* (2018), Frumos (2018), Polo & Aparicio (2018) y Štemberger & Kiswarday (2018), coinciden que las actitudes de los maestros de primaria son más positivas hacia la inclusión en los tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual. Sin embargo, Koliqi & Zabeli (2022) y Jamsai (2019) refiere que los profesores de secundaria tienen actitudes más positivas. Aunque Jury *et al.* (2021) resalta que la actitud del docente puede variar dependiendo del tipo de discapacidad, así mismo lo reafirma Leonard & Smyth (2020) y Alkahtani (2022) en sus estudios, los docentes tienen actitudes más positivas hacia estudiantes con incapacidad motora en comparación con estudiantes con TEA y/o trastornos emocionales y del comportamiento.

Al mismo tiempo existen variables sociodemográficas del docente que se relacionan con las actitudes, tal como el género, (Alhumaid *et al.*, 2022; Alasim & Paull, 2019; Butakor *et al.*, 2020) destacan que las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que los hombres, sin embargo, Solís & Resino (2022) encontró en su estudio lo contrario, los hombres presentan actitudes más positivas que las mujeres. Otra variable importante es la edad (Collado *et al.*, 2020; Frumos, 2018; Solís & Resino, 2022) indican que los docentes de menor edad tienen actitudes más positivas en comparación con los de mayor edad. De igual forma la experiencia (Charitaki *et al.*, 2022; Hanley & Garrity, 2022; Koliqi & Zabeli, 2022; Muñoz *et al.*, 2022; Palavan *et al.*, 2018; Yada *et al.*, 2018) de los docentes demuestran mejores actitudes en el proceso de inclusión y se refleja en sus prácticas inclusivas, aunque Butakor *et al.* (2020) encontró que los docentes con menor experiencia tenían actitudes más positivas. Además, el

contacto con un pariente con discapacidad (Alnahdi & Schwab, 2021) influye de manera positiva en las actitudes. Por otro lado, Aldosari (2022), Leonard & Smyth (2020) y Radojlovic *et al.* (2022) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los docentes, cuando se observaron en términos de género, edad y experiencia.

Conclusiones

El propósito de la presente revisión fue sintetizar los estudios disponibles sobre las actitudes de los docentes de educación básica formal o regular hacia la educación inclusiva. Esta revisión permitió profundizar en el concepto de inclusión y su relación con las diferentes variables, además de resaltar la importancia del docente como actor principal en el proceso.

La mayoría de los estudios se han desarrollado en Europa y Asia, solo tres estudios (Collado *et al.*, 2020; Parey, 2019; San Martin *et al.*, 2021) se han realizado en Ecuador, Trinidad y Chile respectivamente, por lo tanto, se evidencia un área de oportunidad para América latina.

En este orden de ideas, el docente cumple un papel fundamental en el proceso de inclusión, de ellos depende el éxito o fracaso del proceso. Es importante continuar investigando las actitudes que tienen los docentes, debido a que es la primera barrera o limitación. Además de identificar qué aspectos influyen en las actitudes al momento de atender alumno con y sin discapacidad, por esta razón es necesario profundizar en las actitudes y su relación con variables propias del docente y el entorno.

Finalmente, los estudios transculturales entre países (Charitaki *et al.*, 2022; Lozano *et al.*, 2021; Moberg *et al.*, 2020; Mónico *et al.*, 2020; Sharma *et al.*, 2018; Tan *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2018; Yada & Alnahdi, 2021) han demostrado que los docentes experimentan de forma diferentes los comportamientos, además han encontrado que las actitudes pueden variar significativamente de acuerdo con su formación profesional y la legislación que regula las practicas inclusivas.

Referencias

- Agavelyan, R. O., Aubakirova, S. D., Zhomartova, A. D., & Burdina, E. I. (2020). Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 24(1), 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
- Alasim, K., & Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness and Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Aldosari, M. S. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696>
- Alhumaid, M. M., Althikr Allah, B. A., Alhuwail, A. A., Alobaid, M. A., Abu Hamad, N. N., Alsalman, Z. A., Alqahtani, S. S., Alherz, A. M., Alwael, W. M., Alhelal, A. K., Alsubaie, S. A., Alwarthan, M. S., Alnaeem, F. O., Aleid, S. H., Almuhausen, S. Y., Alobaydullah, A. A., Alzamami, A. R., Alqadiri, S. A., Alsubhi, S. H., ... Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. *Sustainability*, 14(20). <https://doi.org/10.3390/su142013292>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. Educación, desarrollo y diversidad. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. <https://www.researchgate.net/publication/242128244>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. Educación, desarrollo y diversidad. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. <https://www.researchgate.net/publication/242128244>
- Azizi, T. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education in Kosovo and the role of efficacy. *Pedagogika*, 145(1), 81-93. <https://doi.org/10.15823/p.2022.145.5>

- Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'an, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal*, 6, 13-24. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-SIED-02>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, Bristol UK 2000. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 15, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Collado, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- Downes, M. J., Brennan, M. L., Williams, H. C., & Dean, R. S. (2016). Development of a critical appraisal tool to assess the quality of cross-sectional studies (AXIS). *BMJ Open*, 6(12), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen2016-011458>
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118–135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>
- Güler, B., & Turan, S. (2022). Predictors of perceptions of efficacy for inclusive education. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
- Hanley, H., & Garrity, S. (2022) ECCE teachers' attitudes in Ireland towards including children with special educational needs. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135567>
- Jamsai, P. (2019). thai secondary teacher attitudes towards the inclusion of students with learning disabilities. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478–483. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7154>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 1–7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629>
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509–1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>

- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737–751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>.
- Mamabolo, J. M., Sepadi, M. D., Mabasa–Manganyi, R. B., Kgopa, F., Ndlovu, S. M., & Themane, M. (2021). What are teachers’ beliefs, values and attitudes towards the inclusion of learners who experience barriers to learning in South African Primary Schools? *Perspectives in Education*, 39(2), 239–252. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.17>
- Mata, L., & Clipa, O. (2020). Inclusive Education and In–service Teachers’ Attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 135–149. <https://doi.org/10.18662/rrem/204>
- Mezquita–Hoyos, Y. N., Sanchez, M. H., Morales, G. E., Lopez, E. O., & Reyna, M. del R. (2018). Regular and special education Mexican teachers’ attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421–430. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.421>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2020). 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, Y., Simón, C., & de Dios Pérez, M. J. (2022). Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain: Attitudes towards inclusive education. *British Journal of Special Education*, 0 (0), 1–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448>
- Navarro, D., Franco, J., Valer, S., & Prado, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS One*; 14(12). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31821354/>

- Odo, V. O., Onah, E. N., Ujoatuonu, I. V., Okafor, A. E., Chukwu, A. N., Nwufu, J. I., Karatu, B. A., & Mefoh, P. C. (2021). Attitude of primary school teachers towards inclusive education in Nigeria: Contributions of personality and work experience. *International Journal of Special Education*, 36(1), 5–12. <https://doi.org/10.52291/ijse.2021.36.1>
- Opoku, M.P., Cuskelly, M., Pedersen, S.J., & Rayner, C. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *Eur J Psychol Educ* 36, 673–691. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00490-5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- 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., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McInness, L. A., Stewart, A. L., Thomas, J., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1–36. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palavan, Ö., Cicek, V., & Ali Yıldırım, B. (2018). Attitudes of Primary School Teachers towards Inclusive Education. *Journal of Education and Future*, (13), 49–63. <https://www.proquest.com/openview/640a159e985021efaa8f1545118255b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030900>
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199–211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>
- Perrin, A. L., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*, 24(4), 1085–1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>
- Polo, M., & Aparicio, M. (2018). First steps towards inclusion: Attitudes towards disability in early childhood education teachers. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- 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.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability and Society*, 34(4), 629–656. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A., & Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1), 18–31. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rojo-Ramos, J., González, M. J., Merellano, E., Gomez, S., & Adsuar, J. C. (2022). Analysis of the attitude of Spanish physical education teachers towards students with disabilities in extremadura. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095043>
- Roman, A. F., & Hossu, R. (2018). Previous success in relation to primary teachers' attitude toward inclusion. *Education, Reflection, Development*, 41, 670–677.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.80>
- Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, 1–19 <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158>
- Salim, A., Gunarhadi, & Hidayatullah, M. F. (2020). Measuring belief-based perception towards children with special needs in inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 19–25. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081704>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2022). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>

- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465–479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- San Martín, C. S., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz–Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self–efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sepúlveda–Velásquez, L. (2011). Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (10), 109–122. <https://doi.org/10.25074/07195532.10.433>
- Sisto, M., del Carmen Pérez, M., Gázquez, J. J., & del Mar Molero, M. (2021). Attitudes to inclusion of students with disability: Variables related of teachers and organization in the primary school. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221–237. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.397841>
- Solís, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Solís, P., & Resino, D. A. (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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2022). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>
- Tárraga–Mínguez, R., Vélez–Calvo, X., Pastor–Cerezuela, G., & Fernández–Andrés, M. I. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Education & Research*, 46, 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Thomas, E., & Uthaman, S. (2023). Knowledge and attitude of primary school teachers towards inclusive education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23–32. <https://www.jswep.in/index.php/jswep/article/view/78>

- Wilson, C., Markas, L., & Durkin, K. (2022) The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Yada, A., & Alnahdi, G. H. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>