

# FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

## *Teacher training and teaching practice in Inclusive Education: a systematic review*

Magdaly Gordillo<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-1500>

Víctor Prado<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5494-6721>

Recibido: 27/03/2024 • Aprobado: 07/05/2024

**Cómo citar:** Gordillo, M. & Prado, V. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>

### Resumen

Las demandas de atención que emergen en el marco de la diversidad funcional de los estudiantes son desatendidas y en la actualidad exigen fortalecer los procesos de formación docente. Esta revisión sistemática propone identificar los planteamientos actuales sobre formación docente y su incidencia en la práctica pedagógica desde la educación inclusiva. Se realiza un análisis cualitativo de publicaciones científicas entre el año 2019 al primer trimestre del 2024 mediante la metodología PRISMA, consultando Scopus, Science Direct y WoS. Tras la identificación, selección y cribado, se hallaron 43 artículos. Los resultados revelan que conceptos como didáctica, educación inclusiva y sensibilización del ser permiten que la formación docente impacte en la práctica pedagógica, teniendo como eje central la educación inclusiva. Este estudio sugiere investigar alrededor de la formación de maestros en ejercicio y se invita a explorar nuevas estrategias que promuevan una educación inclusiva en las aulas.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, formación de docentes, educación inclusiva, actitud del docente, educación.

### Abstract

Attention demands arising within the framework of students' functional diversity are unmet and currently require strengthening teacher training processes. This systematic review aims to identify current approaches to teacher training and their impact on pedagogical practice within inclusive education. A qualitative analysis of scientific publications from 2019 to first quarter of 2024 is conducted using the PRISMA methodology, consulting Scopus, Science Direct, and WoS. Following identification, selection, and screening, 43 articles were found. The results reveal that concepts such as didactics, inclusive education, and awareness of the self-allow teacher training to impact pedagogical practice, with inclusive education as the central focus. This study suggests exploring the training of practicing teachers and invites the exploration of new strategies to promote inclusive education in classrooms.

**Keywords:** teaching practice, teacher education, inclusive education, teacher attitudes, education.

<sup>1</sup> Universidad Antonio Nariño, Colombia. Correo-e: [mgordillo26@uan.edu.co](mailto:mgordillo26@uan.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad Antonio Nariño, Colombia. Correo-e: [victor.prado@uan.edu.co](mailto:victor.prado@uan.edu.co)



## 1. Introducción

Educarse configura como el proceso en el cual las personas pueden adquirir las herramientas necesarias que le permiten acceder a un sistema social que garanticen sus derechos y se erradique la desigualdad social (UNESCO, 2022; Paz-Maldonado, 2023). Por ello, con el propósito de garantizar que la educación responda a las necesidades sociales que emergen, se han establecido diversos espacios destinados a alcanzar los objetivos planteados en el ámbito educativo. Uno de los más destacados, es la escuela (Morettini, 2021); ya que en este espacio se construyen las primeras bases hacia la justicia social (Hansen et al., 2024; Paz-Maldonado, 2023). Sin embargo, contrario a lo expuesto, es precisamente en la escuela, el lugar que evidencia desafíos (Corral-Granados et al., 2023), particularmente, alrededor de la atención de estudiantes con diversidad funcional, quienes están en alto riesgo de ser excluidos de los procesos educativos (Nketsia et al., 2020).

En el ámbito educativo entonces, cobra gran relevancia el concepto de educación inclusiva, el cual es adoptado como un proceso continuo, desde una mirada sistémica; que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes y que se enfoca en transformar las prácticas docentes para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Giuliano, 2015; MEN, 2017; Echeita Sarrionandia et al., 2018; Castillo Ibáñez, 2019; Delgado et al., 2020; Quintero Ayala, 2020) por lo que busca eliminar las barreras existentes en el entorno educativo para garantizar el respeto de los derechos humanos hacia una justicia social (Simón et al., 2019).

Trabajar por la educación inclusiva es beneficioso, especialmente para las poblaciones de niños, niñas y jóvenes que históricamente han enfrentado la exclusión escolar. Esto no solo garantiza el respeto a los derechos fundamentales; sino que fomenta

la participación de todos los estudiantes y contribuye a la reducción de las desigualdades (Castillo Ibáñez, 2019). Además, contribuye a la lucha contra la pobreza, ya que la falta de acceso a la educación sigue siendo un factor determinante en la perpetuación de la pobreza y la exclusión social (UNICEF, 2014).

A pesar de este panorama, es preocupante constatar que muchos maestros carecen de formación necesaria para abordar de manera efectiva la diversidad desde los enfoques diferencial (Moreno et al., 2018), derechos (UNESCO, 2021), género (UNESCO, 2023a, 2023b), intercultural (UNESCO, 2020b, 2020a), de capacidades, interseccional (UNESCO, 2019) que convergen en su objetivo común de promover una educación inclusiva y equitativa que reconozca las diferencias y respete la diversidad para el pleno desarrollo de cada persona (UNESCO, 2020a).

Por esta razón, se han establecido políticas educativas (Härkki et al., 2021), que han trazado el camino hacia la concepción actual del concepto de educación inclusiva y los principios que la fundamentan, esto ha representado un compromiso histórico de países y organizaciones firmantes para alcanzarlas (Carrington et al., 2024; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000; Naciones Unidas, 2006; ONU, 2015); todas destinadas a hacer de la educación una realidad palpable orientada hacia la inclusión, con equidad y calidad; que fomente un aprendizaje exitoso de los estudiantes para toda su vida (Andrews et al., 2021).

La educación como se conoce hoy se ha constituido por políticas a favor de la consolidación de acciones que resulten en una educación inclusiva (Baek et al., 2024). Aun así, todavía es común escuchar sobre la necesidad de hacer cambios en la manera como se implementan las estrategias, acciones, metodologías y la organización de las aulas, ya que todavía

existen países que mantienen acciones de exclusión con respecto a la disposición de la escuela hacia la educación inclusiva, como se muestran en recientes estudios de la UNESCO (2020a).

Para promover la educación inclusiva, la formación docente emerge como un factor crucial para el desarrollo profesional de los educadores, como señalan Román Meléndez et al. (2021). La formación docente desde la educación inclusiva implica una necesidad orientada a enriquecer la práctica desde los conocimientos, habilidades y actitudes de los maestros (Nozi et al, 2022). Esto implica, poder articular la teoría con la práctica alrededor de diversas subjetividades humanas presentes dentro del aula, lo que requiere que la formación esté en constante actualización y movilice conocimientos relacionados con las necesidades cambiantes del entorno educativo (Soares et al, 2021; Hernández et al, 2021; Oliveira & Dias, 2022).

En este sentido, se hace imprescindible potenciar las habilidades y competencias de los maestros en la escuela desde dos perspectivas principales: la formación en la etapa inicial y la cualificación de los maestros en ejercicio (Soares et al, 2021; Tello, 2022; Amiama-Espaillet, 2020). Primero, las instituciones de educación superior deben reflexionar alrededor de cómo se diseñan y ejecutan los procesos de formación para los futuros educadores en términos de competencias y estrategias específicas alrededor de la atención de la diversidad de los estudiantes (Nel et al., 2023; Amiama-Espaillet, 2020) Por tanto, se podrían lograr actitudes positivas del maestro frente a la adquisición de herramientas necesarias para enseñar de manera inclusiva y colaborativa, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas en sus contextos laborales (Rusconi et al, 2023).

Por otro lado, se encuentran los maestros en activo laboral, que al carecer de formación alrededor

de temáticas inclusivas durante su formación de pregrado, buscan acceder a cualificación por medio capacitaciones, talleres, cursos y diplomados que les brinde mayor crecimiento profesional y capacidades, ya que aporta estrategias inclusivas en el aula, especialmente para atender a estudiantes con diversidad funcional dentro de su contexto y poder crear ambientes inclusivos (Leung et al., 2024; Amiama-Espaillet, 2020; Margevica-Grinberga et al, 2021).

En este escenario, la formación de docente se configura como un elemento fundamental en la práctica pedagógica del maestro; ya que, proporciona las herramientas, habilidades y conocimientos, los cuales son necesarios para tener un mejor desempeño dentro de la escuela (Leung et al., 2024). Cuando se trata de la práctica pedagógica, es necesario definir su concepto desde la gestión integral del proceso educativo por parte del docente; esto implica la aplicación de estrategias, la utilización de recursos y la implementación de metodologías destinadas a mejorar el desempeño profesional dentro de las aulas (Yada et al., 2021; Hernández et al, 2021).

De manera crucial, esta definición debe contemplar el contribuir con el fortalecimiento de los estudiantes en relación con los procesos que nacen dentro de las aulas, a partir de la capacidad de los docentes. Esto implica las adaptaciones pertinentes desde las particularidades y necesidades de la población estudiantil, que aborden la diversidad presente en el ambiente escolar (Sharma et al., 2021). En este marco, es esencial destacar la necesidad que los docentes participen en experiencias prácticas relacionadas con la atención a la diversidad (Hernández et al, 2021). Estas experiencias no solo brindan la oportunidad de adquirir e implementar conocimientos que no solo sean útiles para situaciones específicas (Santos-González, 2022), sino que también les permita compartir

esos conocimientos con otros colegas (Larios et al, 2023), lo que destaca la relevancia del trabajo cooperativo en la formación docente (Correa-Gurtubay et al, 2023).

No obstante, pese a tener una comprensión clara de la necesidad de la formación docente, hacer que esto se convierta en una realidad se ha convertido en un desafío debido a la creciente diversidad presente en las aulas (Miesera et al, 2021). Esta situación se refleja en la necesidad de aclarar los conceptos y estrategias didácticas que aborden de manera integral la diversidad funcional de los estudiantes. Esta falta de claridad incide en la calidad de las interacciones entre los maestros y los estudiantes con necesidades particulares por ende en el subcampo de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Con base en los postulados anteriores, se plantea como objetivo de la presente revisión, explorar cuáles son los planteamientos actuales alrededor de la formación que incide en la práctica pedagógica docente en el marco de la educación inclusiva. Desde este punto se pretende reconocer los elementos que emergen de esta revisión que proporcione una comprensión más profunda de la dinámica educativa. Además, permitirá visualizar los avances sobre el tema y las contribuciones significativas al diseño de estrategias y programas de formación docente más efectivos y pertinentes para promover una educación inclusiva.

## 2. Metodología

Para identificar cuáles son los planteamientos que circulan alrededor de la formación que inciden en la práctica pedagógica de los maestros en el marco de la educación inclusiva resulta importante revisar publicaciones científicas que evidencien los principales postulados que circulan en el contexto académico.

Se planteó realizar una exhaustiva revisión de artículos siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2021). Esta fue seleccionada por su capacidad para generar revisiones sistemáticas rigurosas y actualizadas. Está respaldada por el amplio número de publicaciones indexadas. Además de facilitar el cribado, análisis detallado y enfoque multidisciplinario lo que asegura una revisión integral de la literatura, lo que es relevante para garantizar los términos éticos.

### 2.1. Criterios de elegibilidad

Para ser incluidos, los estudios debían analizar las características de la formación docente y su incidencia en la práctica pedagógica en el marco de la educación inclusiva con estudiantes con diversidad funcional esto con el fin de recolectar información acerca de cómo se desarrolla actualmente la educación inclusiva a nivel mundial. Se incluyeron estudios en todos los idiomas. El tipo de población y campo de escolaridad no se consideraron como un criterio de exclusión o inclusión ya que se tenía el interés de rastrear los conceptos que circulan en torno a las categorías de la presente investigación. Se excluyeron los estudios que 1) eran anteriores al año 2019 para identificar la situación actual de la educación inclusiva, 2) tuvieran temáticas diferentes a ciencias sociales, artes, humanidades y psicología con el fin de garantizar la coherencia temática y la relevancia de los estudios incluidos, 3) fueran revisiones sistemáticas y 4) no permitían el libre acceso al artículo científico, esto asegura que todos los estudios estén disponibles para su consulta y revisión por cualquier investigador.

### 2.2. Fuentes de la información

Para el rastro de la información se establecieron descriptores en español e inglés con base al Tesauro de la Unesco.

**Tabla 1***Descriptores para la búsqueda en base de datos*

Español	Inglés
Práctica pedagógica	Teaching practice
Formación de docentes	Teacher education
Educación inclusiva	Inclusive education

Con base en todos ellos, se probaron ecuaciones de búsqueda en las bases de datos de Scopus, ScienceDirect y Web of Science (WoS) seleccionadas por su amplia cobertura de revistas con rigor científico, a la gran cantidad de artículos indexados y por el reconocimiento de estas en la comunidad académica. Los principales términos usados para la búsqueda se basaron en una combinación de los descriptores en inglés y en español (véase tabla 1), cuyo resultado de este ejercicio se muestran en tabla 2.

### 2.3. Estrategias de búsqueda

Inicialmente, se buscaron artículos científicos entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, con temáticas centradas en la formación y práctica pedagógica de los docentes en el marco de educación inclusiva. Para esta revisión se definieron, desde el Tesoro de la Unesco, los siguientes descriptores “Teaching practice”, “Teacher education” e “Inclusive education”, que fueron utilizados para establecer la ecuación de búsqueda en las bases de datos de Scopus, ScienceDirect y Web of Science (WoS)

**Tabla 2***Ecuaciones para la búsqueda*

Opción	Posible Ecuación
1	“Teaching practice” AND “teacher education” AND “inclusive education”
2	“Inclusive education” AND “Teaching practice” AND “Teacher education” OR “Teacher educator training”
<b>Ecuación final</b>	TITLE-ABS-KEY (“Inclusive education” AND “Teaching practice” AND “Teacher education” OR “Teacher educator training”) AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “SOC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “ARTS”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “PSYC”))

ción de búsqueda en las bases de datos de Scopus, ScienceDirect y Web of Science (WoS)

### 2.4. Procesos de selección de los estudios y extracción de datos

Los resultados de la búsqueda en las bases de datos se exportaron y descargaron para su cribado. Los datos extraídos se organizaron en una matriz de análisis, estableciendo categorías alrededor de los objetivos, palabras claves, metodologías y hallazgos que fueron evaluadas de acuerdo a los criterios de elegibilidad. Los dos miembros del equipo de investigación de manera independiente revisaron los artículos, se otorgó una calificación arbitraria de 0 a 5, adecuación al cumplimiento de los criterios de inclusión. Seguidamente, el equipo investigador valoró las calificaciones de los artículos para poder definir cuales de ellos serían integrados a la revisión.

### 2.5. Evaluación del efecto y sesgo en la publicación

Para asegurar la eliminación del sesgo, el equipo de investigación llevó a cabo una revisión manual de los artículos seleccionados. Se reconoció la necesidad de incluir y seleccionar investigaciones de alta calidad, que brindan mayor aporte a la alineación precisa de los artículos con los objetivos de esta revisión.

### 3. Resultados

#### 3.1. Selección de los estudios

La búsqueda de los artículos inicia con la selección de las contribuciones académicas a través de la ecuación de búsqueda en las bases de datos de Scopus, ScienceDirect y Web of Science (WoS), de este ejercicio se identificaron N=317 artículos potencialmente relevantes para este estudio. Seguidamente, se detectaron y eliminaron N=11 artículos duplicados, esto dejó un total de N=306 documentos que incluían los descriptores pertinentes para esta revisión.

Posteriormente, se tuvo en cuenta que solo se integrarían al estudio los artículos que se encontraban entre el mes de noviembre de 2019 y marzo de 2024 (N=176). Y de estos, se eliminaron aquellos artículos cuyas temáticas no fueran relacionadas con psicología, ciencias sociales, artes y humanidades (N=163). Finalmente, se excluyeron los artículos cuya metodología fuera revisión sistemática (N=161).

Siguiendo con el cribado, se adelantó la lectura de títulos y resúmenes de los artículos. De esto, se tuvo en cuenta que estos, estuvieran dentro del campo temático de los descriptores, lo que llevó a reducir el número de artículos a N=54. Además, se incluyeron por citas N= 5 artículos cuya temática resultó importante para la revisión.

Finalmente se realizó una lectura detallada de los artículos preseleccionados N=59, se revisó que su temática tuviera una relación directa con los tres descriptores de la ecuación de búsqueda planteada, además, que existiera una rigurosidad académica en sus apartados (N=43) evidenciado en el diagrama de flujo (figura 1).

#### 3.2. Características de los estudios

En la tabla 3 se resumen las características de los estudios a la luz del análisis cualitativo de los

principales hallazgos de los artículos científicos de la presente revisión sistemática.

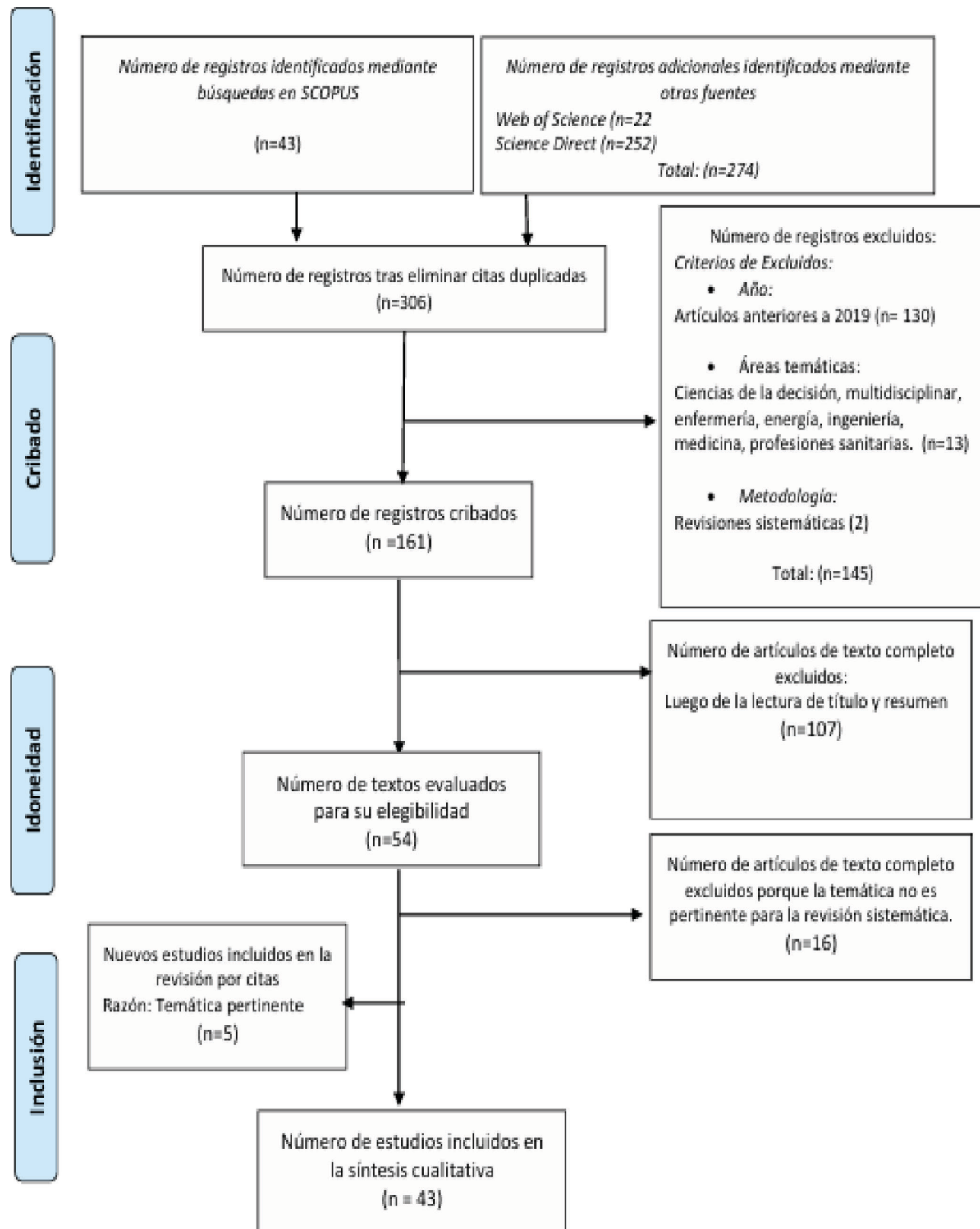
#### 3.3. Síntesis de los resultados

En primer lugar, se expondrán los hallazgos encontrados alrededor de la formación docente, en estos se evidencia la importancia de fortalecer la capacitación de los maestros en etapas iniciales, además de abordar estudios sobre concepto y políticas de la educación inclusiva. Asimismo, la importancia y fortalecimiento de los efectos de las actitudes y autoeficacia positiva de los docentes que impacten en la creación de aulas con ambientes inclusivos. En cuanto a la práctica pedagógica, surgen elementos asociados con el trabajo cooperativo de los maestros que dan paso a estrategias como la co-enseñanza y la instrucción diferenciada, las cuales pueden ser factores claves para hacer de la educación inclusiva en las aulas una realidad.

#### 3.4. La formación de docentes

Para comenzar, se describen algunos aspectos importantes identificados en la cuantificación de los porcentajes obtenidos gracias al análisis cualitativo alrededor de la formación docente. Al observar la tabla 2, se evidencia como el 28,8% de los estudios científicos analizados, resaltan la necesidad de aportar conocimientos y estrategias a los docentes que los lleven a la implementación de principios para la educación inclusiva dentro de sus aulas, lo que puede ser logrado gracias a la formación docente (Rutherford, 2023). A pesar de los notables avances en este ámbito, los hallazgos de esta revisión señalan que persisten importantes deficiencias en la formación docente con respecto a las diversas interpretaciones del concepto de educación inclusiva (Leung et al., 2024; Nel et al., 2023). Por lo que, se sugiere continuar en el camino hacia una formación docente alineada con los conceptos teóricos de la educación inclusiva que permitan

**Figura 1**  
Diagrama de flujo del cribado



**Tabla 3**

Síntesis descriptiva de los 43 artículos seleccionados

<b>Título</b>	<b>Autores /lugar/ Año/</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgo Principal</b>
Formación docente			
“Learning on the job”: An exploration of teacher educators’ training and comfort with anti-ableist disability discussion	Hansen, <i>et al.</i> <b>USA</b> 2024	Cualitativa	Formación docente para el conocimiento y discusión alrededor de la educación inclusiva.
Teacher education: doing justice to UNCRPD Article 24?	Rutherford <b>New Zeland</b> 2023	Cualitativa	Formación docente para adquirir conocimiento, compromiso y práctica docente en educación inclusiva.
Teacher traineer’ experiences of inclusive practices during teaching practice.	Nketsia, <i>et al.</i> <b>Australia</b> 2019	Cualitativa	Acciones y diversidad para lograr que la educación inclusiva sea una realidad.g
A Comparison of University Curriculum in Special Teacher Education in Finland and Sweden	Takala, <i>et al.</i> <b>Finlandia y Suecia</b> 2019	Cualitativa	Los currículos de formación inicial necesitan integrar la cooperación y la diversidad.
Evaluating Canadian pre-service educator programs in response to changing diversity and inclusion needs	Leung, <i>et al.</i> <b>Canada</b> 2024	Cualitativa	Programas de formación docente y avances en la inclusión convencional y las perspectivas de desarrollo humano.
Evidence of transformative leadership for inclusive practice	Carrington, <i>et al.</i> <b>Australia</b> 2024	Cualitativa	Necesidad de líderes docentes con experiencia práctica en inclusión para apoyar a sus colegas docentes.
Forms of resistance: Insights into beginning teacher development	Morettini <b>USA</b> 2021	Cualitativa	Formación docente y programas de inducción para abordar las resistencias los docentes.
Measuring pre-service teachers’ professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument	Keppens, <i>et al.</i> <b>Belgium</b> 2019	Cuantitativa	Maestros en formación sobre aulas inclusivas, interacciones maestro-estudiante e instrucción diferenciada.
Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers’ engagement with inclusive practices	Woodcock, <i>et al.</i> <b>Australia</b> 2022	Cualitativa	Formación continua y desarrollo profesional para eliminar las barreras hacia las prácticas inclusivas.
Teachers’ perceptions of their experience with inclusive education practices in Saudi Arabia	Almalky <i>et al.</i> <b>Arabia Saudi</b> 2023	Cuantitativa	Formación de maestros mejoran la preparación y competencia de prácticas inclusivas.
Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development	Cooc <b>USA</b> 2019	Cuantitativa	Preparación y desarrollo profesional desde una formación en educación especial.
Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas	Amiama <b>República Dominicana</b> 2020	Cualitativa	La formación docente con enfoque inclusivo que reconozca la diversidad.

(continúa)



**Tabla 3**

Síntesis descriptiva de los 43 artículos seleccionados (continuación)

<b>Título</b>	<b>Autores /lugar/ Año/</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgo Principal</b>
Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias	Santos <b>España</b> 2022	Cuantitativa	Colaboración entre pares hacia la atención a la diversidad.
Educación inclusiva; concepto, principios y políticas			
Constraints to the implementation of inclusive teaching: A Cultural Historical Activity Theory approach	Andrews, <i>et al.</i> <b>South Africa</b> 2019	Cualitativa	Promover la equidad e inclusión pese a la resistencia de la actividad histórica.
Exploring the perceptions of lecturers and final year students about the infusion of inclusion in initial teacher education programmes in South Africa	Nel, <i>et al.</i> <b>South Africa</b> 2023	Cualitativa	Abordar la teoría en educación inclusiva para traducirla en práctica pedagógica.
Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España	Hernández <i>et al.</i> <b>Guatemala, Colombia y España</b> 2021	Mixta	Legislación y políticas inclusivas, desafíos en la educación inclusiva.
La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso	Paz <b>Honduras</b> 2023	Cualitativa	La justicia social en los sistemas educativos inclusivos.
Assessing perceptions of resources and inclusive teaching practices: A cross country study between German and Saudi students in inclusive schools	Schwab, <i>et al.</i> <b>Australia/ Alemania/ South Africa</b> 2020	Cuantitativa	Los recursos tienen un impacto significativo en las prácticas de enseñanza inclusiva.
Inclusive education: Learners with disabilities and special education needs in Ghana	Senadza, <i>et al.</i> <b>Ghana</b> 2019	Mixtas	La falta de recursos y capacitación como principales barreras hacia de la educación inclusiva.
Sensibilización del Ser: Actitudes y autoeficacia			
A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education	Miesera, <i>et al.</i> <b>Alemania Canadá</b> 2021	Cuantitativa	Actitudes, autoeficacia y preocupaciones de los profesores en formación.
Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms	Wing <i>et al.</i> <b>Hong Kong</b> 2023	Cuantitativa	Actitudes positivas, necesidades de apoyo y una alta autoeficacia docente para adoptar la Educación Inclusiva.
Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching	Keppens, <i>et al.</i> <b>Belgium</b> 2021	Cuantitativa	Impacto de creencias constructivistas y autoeficacia en la instrucción inclusiva de los futuros maestros.

(continúa)

**Tabla 3**

Síntesis descriptiva de los 43 artículos seleccionados (continuación)

<b>Título</b>	<b>Autores /lugar/ Año/</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgo Principal</b>
Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour	Gülsün, <i>et al.</i> <b>Finlandia</b> 2023	Cuantitativa	Autoeficacia y eficacia colectiva del profesorado para promover la inclusión en las escuelas.
Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour	Urton, <i>et al.</i> <b>Alemania</b> 2023	Cuantitativa	Actitudes, normas y percepciones para implementar prácticas inclusivas.
How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related attitudes and self-efficacy	Wachter, <i>et al.</i> <b>Alemania</b> 2024	Cuantitativa	Actitudes y autoeficacia para lograr la educación inclusiva.
Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis	van Steen & Wilson <b>Netherlands, United Kingdom</b> 2020	Cuantitativa	Factores culturales y demográficos para promover una actitud positiva hacia la inclusión.
It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties	Woodcock, <i>et al.</i> <b>Australia</b> 2019	Cualitativo	La autoeficacia como mediadora en el bajo rendimiento de los estudiantes.
Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study	Sharma, <i>et al.</i> <b>Australia, Canada USA</b> 2021	Cuantitativa	Actitudes y autoeficacia en la formación docente para la práctica inclusiva.
Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland	Yada, <i>et al.</i> <b>Finlandia</b> 2021	Cuantitativa	Autoeficacia de los profesores en formación para preparar a docentes más resilientes.
Didáctica: Estrategias hacia la educación inclusiva			
El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas o cooperative learning	Correa <i>et al.</i> <b>Chile</b> 2023	Cualitativa	El Aprendizaje Cooperativo (AC) promueve la educación inclusiva.
Initial Teacher Education X Inclusive Education: Challenges and Possibilities	Dietrich Soares <i>et al.</i> <b>Brasil</b> 2021	Cualitativa	Aprendizaje en equipos como herramienta de la formación docente para la educación inclusiva.
Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education	Muñoz-Martínez, <i>et al.</i> <b>Madrid</b> 2020	Cualitativa	Impacto positivo del aprendizaje cooperativo en la formación docente.

(continúa)

**Tabla 3**

*Síntesis descriptiva de los 43 artículos seleccionados (continuación)*

<b>Título</b>	<b>Autores /lugar/ Año/</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgo Principal</b>
Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning	Muñoz-Martínez, <i>et al.</i> <b>España y Chile</b> 2021	Mixta	Aprendizaje cooperativo responde a las necesidades de los estudiantes.
Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms	Larios <i>et al.</i> <b>USA</b> 2023	Mixta	Comunicación, colaboración y la responsabilidad compartida entre los maestros para mejorar la práctica inclusiva.
Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching	Rytivaara, <i>et al.</i> <b>Finlandia y Austria</b> 2019	Cualitativa	Cambio en la formación docente desde la co-enseñanza mejoran las prácticas inclusivas.
Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change	Harkki, <i>et al.</i> <b>Finlandia</b> 2021	Cualitativa	La co-enseñanza como mediadora en los cambios educativos.
Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices	Gheysens, <i>et al.</i> <b>Belgium</b> 2021	Cuantitativa	Enseñanza Diferenciada (DI) y su importancia en la práctica pedagógica inclusiva.
Preparing pre-service teachers to work in Cambodian inclusive classrooms: Knowledge, experience, and attitudes toward inclusion	Pov, <i>et al.</i> <b>Camboya</b> 2024	Cuantitativa	Experiencias prácticas como formación docente para mejorar las prácticas pedagógicas de los futuros docentes
Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD)	Kimhi, <i>et al.</i> <b>Israel</b> 2022	Cualitativa	Intervenciones basadas en evidencia para mejorar los resultados académicos de estudiantes con TEA.
Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions	Vantieghem, <i>et al.</i> <b>Belgium</b> 2020	Cuantitativa	La visión profesional en la educación inclusiva integra instrucción diferenciada y las interacciones profesor- estudiantes.
Towards a conceptualized model of supporting teachers' application process for acquiring professional qualifications	Leibur, <i>et al.</i> <b>Estonia Germania</b> 2023	Cualitativa	Herramientas prácticas para continuar el desarrollo profesional docente.
Understanding how education reform influences pre-service teachers' teacher self-efficacy	Gordon, <i>et al.</i> <b>Australia</b> 2024	Cuantitativa	Colaboración para proporcionar experiencias mejores respuestas hacia la atención a la diversidad
Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach	Sannen, <i>et al.</i> <b>Belgium</b> 2021	Cuantitativa	Colaboración entre maestros, redes escolares y de apoyo mutuo.

reconocer cuáles son las necesidades de los estudiantes, y poder eliminar así las barreras que no les permite el acceso y la participación en el aprendizaje (Pov et al., 2024).

#### 4. Formación inicial del profesorado

Preparar a los futuros docentes para abordar la educación inclusiva desde una perspectiva integral (Miesera et al, 2021), es la recomendación de los hallazgos de estos estudios; como se muestra cerca del 77% de los artículos relacionados con formación docente, subrayan la importancia de impulsar cambios significativos centrados en la comprensión de los conceptos, lo cual influye directamente en la práctica pedagógica (Soares et al, 2021). Además, los estudios indican que la instrucción inicial estimula a los futuros docentes a reconocer las características individuales de sus estudiantes y a reconocer la importancia de la colaboración entre profesionales en la atención a la diversidad (Santos-González, 2022).

##### 4.1. La actitud y autoeficacia docente

A través de la formación docente se ofrece una mirada hacia cuál es la actitud docente en relación con la educación inclusiva y cómo esto fortalece su autoeficacia. Se muestra, como un 24,4% de los estudios analizados, plantean que estos elementos son importantes alrededor de la formación del *ser* docente. En este campo, los investigadores muestran una correlación positiva entre las actitudes y la autoeficacia con la disposición a adoptar prácticas inclusivas en el aula (Chow, 2023; Sharma et al., 2021). Por otra parte, se evidencia que fortalecer la autoeficacia y la eficacia colectiva docente, ayuda a generar situaciones dentro del aula que favorece la participación de los estudiantes (Gülsün et al., 2023), además, enfatiza en la necesidad de promover actitudes positivas por parte de los docentes, y destaca la importancia de la formación

como parte del desarrollo profesional, lo que forma docentes más resilientes y listos para enfrentar los desafíos de la profesión docente (Yada et al., 2021).

#### 5. Práctica pedagógica

Tal como lo demuestra el 31,1% de los hallazgos encontrados, las acciones de los docentes en las aulas deben ser encaminados a crear ambientes más inclusivos que aborden el diseño estrategias a favor de las necesidades de sus estudiantes (Leibur et al., 2023). Asimismo, se contempla la visión profesional del maestro que está enfocada a adoptar acciones que mejoren las interacciones entre docentes y estudiantes (Vantieghem et al., 2020). En este punto, la formación podría contribuir en la configuración de la práctica pedagógica de los maestros que den respuesta a las exigencias de las escuelas hoy (UNESCO, 2021). Además, destaca la importancia de tener líderes docentes que, basados en su experiencia, puedan apoyar a sus colegas en la gestión de situaciones cotidianas relacionadas con la atención a la diversidad (Carrington et al., 2024).

##### 5.1. La co-enseñanza

La formación docente además de proveer las herramientas para la práctica de los docentes; también se caracteriza por el desarrollo de competencias blandas que se relacionan con la comunicación, la colaboración y la responsabilidad, consideradas factores claves para mejorar las acciones dentro de la escuela (Larios et al, 2023). Esta perspectiva se alinea con la co-enseñanza, una alternativa metodológica que emerge como resultado de la colaboración entre los docentes.

La co-enseñanza implica negociaciones permanentes, dedicación y trabajo en equipo; así como la necesidad de compartir conocimientos para la construcción de prácticas inclusivas (Takala et al., 2019; Correa-Gurtubay Correa-Gurtubay et al, 2023;

Härkki et al., 2021). En este aspecto, se subraya la relevancia de las redes de apoyo, que sustentan la pertinencia de fomentar la colaboración entre docentes a través de la creación de entornos de aprendizaje inclusivo (Takala et al., 2019; Sannen et al., 2021). Estas prácticas, basadas en equipos de enseñanza- aprendizaje, proporcionan a los docentes, particularmente a quienes inician su formación, herramientas y habilidades para la gestión de la diversidad promoviendo ambientes inclusivos para todos (Soares et al, 2021).

## 5.2. La instrucción diferenciada

Pese a que no está presente en un porcentaje alto en los hallazgos encontrados, la instrucción diferenciada se posiciona en el ámbito académico. Cerca de un 10% de los artículos científicos evidencian los aportes positivos de esta, para generar estrategias que demuestran la capacidad del maestro para diseñar, a través de diferentes métodos, acciones que reconozcan las necesidades de cada uno de los estudiantes que están dentro de las aulas

(Mabasa-Manganyi, 2023; Rusconi et al, 2023). Esto indica, que desde el reconocimiento de la diversidad a partir de sus diferencias se puede fortalecer la práctica pedagógica de los docentes.

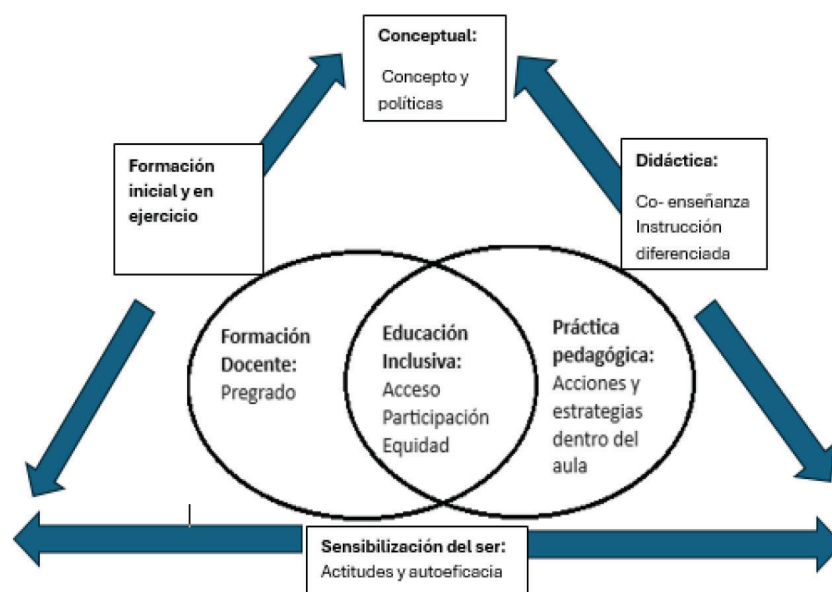
Con base a los hallazgos encontrados se puede concluir que las prácticas pedagógicas de los maestros a favor de la educación inclusiva pueden ser impactadas gracias a la formación docente (figura 2). Esto se logra gracias a las interacciones de elementos como la didáctica, el concepto y políticas de la educación inclusiva y la sensibilización del ser; factores claves para que los docentes puedan desarrollar e implementar estrategias inclusivas efectivas en el ámbito educativo.

## 6. Discusión y conclusiones

La presente revisión muestra hallazgos contundentes alrededor de la formación docente como elemento importante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas (Leung et al., 2024); sin embargo, estos se centran en la formación inicial

**Figura 2**

*Incidencia de la formación en la práctica pedagógica de los docentes. Elaboración propia*



docente, lo que requiere concretar el apoyo de las instituciones de educación superior en las adaptaciones de sus currículos (Takala et al., 2019). Para lograr resultados adecuados en este proceso, esta formación debe centrarse en la comprensión de conceptos que inciden directamente en la práctica pedagógica hacia la educación inclusiva, enfocándose en aspectos integrales que generen cambios en sus conocimientos (Wray et al., 2022)

Por otra parte, se debe incentivar hacia el compromiso para adoptar estrategias que incidan en acciones que contribuyan hacia la implementación de los principios de la educación inclusiva (Tello, 2022). No obstante, pese a los logros significativos en este campo, persisten deficiencias en la comprensión de la diversidad, un aspecto necesario para la creación de ambientes inclusivos (Van tieghem et al., 2020). En este aspecto, las actitudes (Tello, 2022) y autoeficacia (Keppens et al., 2021) salen como elementos que ayudan a enfrentar desafíos de la profesión. Por otra parte, se debe motivar a los futuros docentes a reconocer la diversidad a través de la instrucción diferenciada, que es la realidad actual en las aulas (Sannen et al., 2021); y a pensarse como parte de un trabajo cooperativo entre profesionales como parte de la red de apoyo, que surge como elemento significativo de esta revisión.

La formación docente aporta estrategias, herramientas y conceptos que son necesarios para atender con calidad a la creciente diversidad que se encuentra en las aulas (Nketsia et al., 2019; Rutherford, 2023); por lo que, se recomienda que las futuras investigaciones profundicen en áreas específicas abordadas en el presente documento alrededor de la formación para los docentes en ejercicio y exploren nuevas estrategias que promuevan una educación inclusiva que responda a las políticas que se plantean en este campo (Wray et al., 2022).

## Referencias bibliográficas

- Almalky, H. A. & Alwahbi, A. A. (2023). Teachers' perceptions of their experience with inclusive education practices in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities, 140*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104584>
- Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación, 4*(3), 133–143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Andrews, D., Walton, E. & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education, 25*(13), 1508–1523. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Baek, C., Aguilar, S. J. & Warschauer, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. *Teaching and Teacher Education, 140*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488>
- Carrington, S., Park, E., McKay, L., Sagers, B., Harper-Hill, K. & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education, 141*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466>
- Castillo Ibáñez, N. M. (2019). *Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional*. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>
- Chow, W. S. E. (2023). Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12632>
- Cooc, N. (2019). *Teaching students with special needs: International trends in school capacity*

- and the need for teacher professional development. <https://doi.org/10.1787/042c26c4-en>
- Corral-Granados, A., Smeplass, E., Cecilia Rapp, A. & Eide Isaksen, G. (2023). A study on Children perceptions of social exclusion and the structural drivers of discrimination in Norwegian elementary schools. *Children and Youth Services Review*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107063>
- Correa-Gurtubay, P. & Osses-Sánchez, N. A. (2023). Cooperative Learning: Reflections for Implementation in Inclusive Classrooms. *Revista Electronica Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A. & Essomba, M. A. (2020). *Inclusive education a principle of change at the initial level. Case study*. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p03>
- Echeita Sarrionandia, G., Duk, C., Calderón Almendro. & Skliar, C. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica*. Dykinson.
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N. & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Giuliano, F. (2015). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. *Propuesta Educativa*, 44, 65-78.
- Gordon, D., Bourke, T., Mills, R. & Blundell, C. N. (2024). Understanding how education reform influences pre-service teachers' teacher self-efficacy. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100338>
- Gülsün, İ., Malinen, O. P., Yada, A. & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Hansen, N., Bialka, C. S., Wong, S. J. & Gamerman, T. (2024). "Learning on the job": An exploration of teacher educators' training and comfort with anti-ableist disability discussion. *Teaching and Teacher Education*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104481>
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Hernández Izquierdo, L. & Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7–24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Keppens, K., Consuegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S. & Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument. *Teaching and Teacher Education*, 78, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.007>
- Keppens, K., Consuegra, E., De Maeyer, S. & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 314–332. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167>
- Kimhi, Y., Sokol, O. & Lavian, R. H. (2022). Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching and Teacher Education*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103829>
- Larios, R. J. & Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Leibur, T., Saks, K. & Chounta, I. A. (2023). Towards a conceptualized model of support-

- ting teachers' application process for acquiring professional qualifications. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100236>
- Leung, E., Adams-Whittaker, J., Sha, K. & Flanagan, T. (2024). Evaluating Canadian pre-service educator programs in response to changing diversity and inclusion needs. *International Journal of Educational Research Open*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100326>
- Mabasa-Manganyi, R. B. (2023). Factors influencing foundation phase rural teachers' understanding and practices in selecting inclusive teaching strategies. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.991>
- Margevica-Grinberga, I. & Šūmane, I. (2021). The advantages and disadvantages of inclusive education from the perspective of future teachers. *society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 432–441. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6352>
- MEN (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.
- Miesera, S. & Sokal, L. (2021). A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. *Exceptionality Education International*, 31(1), 77–96.
- Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C. & Herrera Rodríguez, T. (2018). *LBR Nota Educación Inclusiva Lineamientos 2016 2020*.
- Morettini, B. (2021). Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. *International Journal of Educational Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100041>
- Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(5), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C. & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277–290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos humanos de las personas con discapacidad*.
- Nel, M., Hay, J., Bekker, T., Beyers, C., Pylman, N., Alexander, G. & Matoti, S. (2023). Exploring the perceptions of lecturers and final year students about the infusion of inclusion in initial teacher education programmes in South Africa. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1024054>
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T. & Tracey, D. (2020). Teacher Educators' and Teacher Trainees' Perspective on Teacher Training for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49–65. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>
- Nketsia, W., Opoku, M. P. & Torgbenu, E. L. (2019). Teacher Trainees' Experiences of Inclusive Practices During Teaching Practice. *Innovations, Technologies and Research in Education*, 2019, 268–288. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.18>
- Nozi, G. S. & Vitaliano, C. R. (2022). Self-efficacy beliefs in teachers regarding teacher's knowledge for inclusive education. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 35(2), 356–377. <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>
- Oliveira, S. G. da S. & Dias, V. B. (2022). Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. *Revista Educação Especial*. <https://doi.org/10.5902/1984686x65513>
- ONU (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para*



- América Latina y el Caribe*. [www.un.org/sustainabledevelopment/es](http://www.un.org/sustainabledevelopment/es)
- 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., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In *The BMJ*, 372. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paz-Maldonado, E. (2023). La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso. *Ciencia y Educación*, 7(1), 57–64. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp57-64>
- Pov, S., Kawai, N. & Nov, S. (2024). Preparing pre-service teachers to work in Cambodian inclusive classrooms: Knowledge, experience, and attitudes toward inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104402>
- Quintero Ayala, L. E. (2020). *Educación Inclusiva: Tendencias y Perspectivas*. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24>
- Román Meléndez, G., Pérez Navio, E. & Medina Rivilla, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93–108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Rusconi, L. & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. In *Education Sciences*, 13(5). MDPI. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Rutherford, G. (2023). Teacher education: doing justice to UNCRPD Article 24? *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1133–1147. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882054>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E. & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7–20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Schwab, S., Alnahdi, G., Goldan, J. & Elhadi, A. (2020). Assessing perceptions of resources and inclusive teaching practices: A cross-country study between German and Saudi students in inclusive schools. *Studies in Educational Evaluation*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100849>
- Senadza, B., Ayerakwa, M. A., Mill, A. A. & Oppong, C. A. (2019). *Inclusive education: Learners with disabilities and special education needs in Ghana*.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equity, inclusive education and education for social justice. Do all paths lead to the same goal? *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Soares, V. D. & Soares, N. A. (2021). Initial teacher education X inclusive education: Challenges and possibilities. *Investigacoes Em Ensino de Ciencias*, 26(2), 113–126.

- <https://doi.org/10.22600/1518-8795.IENCI2021V26N2P113>
- Takala, M., Nordmark, M. & Allard, K. (2019). A Comparison of University Curriculum in Special Teacher Education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca: Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. [www.unesco.org/efa](http://www.unesco.org/efa)
- UNESCO (2019). *Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás*.
- UNESCO (2020a). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de Política 43.
- UNESCO (2020b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación*. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)
- UNESCO (2022). *Transformar la educación para el futuro*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa)
- UNESCO (2023a). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- UNESCO (2023b). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
- UNICEF (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. Cuadernillo 1. UNICEF.
- Urton, K., Wilbert, J., Krull, J. & Hennemann, T. (2023). Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104225>
- van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vantieghem, W., Roose, I., Gheysens, E., Griffl-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., Struyven, K. & Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Wächter, T., Gorges, J., Apresjan, S. & Lütje-Klose, B. (2024). How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related attitudes and self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104411>
- Wing Sze, E. C. (2023). Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12632>
- Woodcock, S., Hitches, E. & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>

- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M. & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education, 105*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>