

Estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes: una revisión sistemática

Teacher-implemented inclusive education strategies: a systematic review

 **Edwin Chirinos Buleje**

lunarejo71@gmail.com ✉

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

 **Mirian Chirinos Buleje**

mirianchirinosbuleje577@gmail.com

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Resumen

Contexto: la educación inclusiva constituye garantía el derecho a una educación equitativa para todos los estudiantes, con independencia de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Los docentes representan los actores principales en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula, por lo que su formación y prácticas pedagógicas requieren un análisis riguroso. **Objetivo:** analizar las estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes en distintos contextos educativos. **Metodología:** se desarrolló una revisión sistemática basada en el método PRISMA de investigaciones publicadas entre 2022 y junio de 2026. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus y Web of Science. Se seleccionaron 27 artículos científicos. **Resultados:** se identificaron coincidencias en torno a la formación docente, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, la coenseñanza, la instrucción diferenciada y la integración de tecnología. Las diferencias se asociaron al contexto geográfico y a la disponibilidad de recursos, en tanto que las tendencias apuntaron hacia un modelo inclusivo sustentado en la colaboración familiar y el desarrollo profesional continuo. **Conclusión:** las estrategias de educación inclusiva exigen la vinculación de la formación docente, los recursos institucionales y la colaboración entre actores educativos para garantizar la equidad en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: Accesibilidad; Coenseñanza; Diseño Universal para el Aprendizaje; Educación inclusiva; Formación docente; Instrucción diferenciada

Abstract

Background: Inclusive education guarantees the right to equitable education for all students, regardless of physical, social, or cultural conditions. As primary actors in classroom implementation, teachers' training and pedagogical practices require rigorous analysis. **Objective:** To analyze inclusive education strategies implemented by teachers across diverse educational contexts. **Methods:** A systematic review was conducted following the PRISMA method, examining research published between 2022 and June 2026. The search was performed in Scopus and Web of Science databases, resulting in the selection of 27 scientific articles. **Results:** Consensus was identified regarding teacher training, Universal Design for Learning (UDL), co-teaching, differentiated instruction, and technology integration. Differences were associated with geographic context and resource availability, while trends pointed toward an inclusive model supported by family collaboration and continuous professional development. **Conclusion:** Inclusive education strategies require the integration of teacher training, institutional resources, and stakeholder collaboration to ensure learning equity for all students.

Keywords: Accessibility; Co-teaching; Universal design for learning; Inclusive education; Teacher training; Differentiated instruction

Introducción

La educación inclusiva ha transitado un camino de tres décadas desde la Declaración de Salamanca, y en la actualidad representa un compromiso ético y político de los sistemas educativos en todo el mundo. Este trayecto exige repensar la inclusión como una transformación del quehacer educativo, en lugar de reducirse a una agenda centrada en las necesidades especiales (Ingram y Ainscow, 2025). Investigación realizada por Kamran y Bano (2023) sobre la inclusión de niños con discapacidad, constata problemas de acceso y la necesidad de avanzar hacia modelos que garanticen la participación plena de todos los estudiantes en contextos educativos regulares. En escenarios poscoloniales como Azerbaiyán, el derecho a la educación inclusiva se negocia frente a legados históricos y culturales, lo que indica que la inclusión constituye un derecho universal cuya materialización depende de las condiciones geopolíticas y sociales de cada contexto (Abdullayeva, 2025).

En relación con lo anterior, el desarrollo conceptual de la educación inclusiva tiene diversas perspectivas teóricas que enriquecen su comprensión. La pedagogía relacional propone un marco de cuatro elementos que abarca informalidad, interfaz, intercambio y enactuación, que supera las concepciones técnicas y programáticas de la inclusión, y la define como un fenómeno emergente y contextual (Hickey y Riddle, 2023). Los debates sobre la justicia y la diferenciación organizacional escolar evidencian diferencias entre los modelos de grupos especiales y la inclusión plena, lo que requiere la relación entre las teorías de justicia con las decisiones sobre la organización del aprendizaje (Norgren, 2026). El enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum ofrece una ruta para repensar las políticas de inclusión a partir de las libertades sustantivas y las oportunidades reales de los niños con discapacidad, lo que trasciende las métricas de acceso (Nath y Batra, 2025).

Derivado de lo expuesto, la implementación de la educación inclusiva enfrenta dificultades estructurales, actitudinales y materiales que limitan su concreción en las aulas. En Ghana, los actores políticos identifican obstáculos relacionados con la formación del profesorado, los recursos y las actitudes, los cuales obstaculizan la traducción de las políticas inclusivas en prácticas pedagógicas efectivas (Komabu, 2023). Los docentes cameruneses comprenden la inclusión de manera parcial y enfrentan dificultades para trasladar las directrices políticas al aula, en un sistema educativo bilingüe y poscolonial con carencias estructurales (Tah, 2025). En Eswatini, la trayectoria de implementación de la política inclusiva refleja que los factores facilitadores y limitantes operan en niveles escolar, comunitario y sistémico, lo que confirma el patrón global de políticas que no logran materializarse en la práctica docente cotidiana (Thwala, 2026).

En este mismo sentido, la formación del profesorado constituye un pilar para el avance de la inclusión educativa. Una revisión sistemática sobre el desarrollo profesional en servicio identifica la duración, la práctica incrustada en la escuela, el acompañamiento y el enfoque de contenido como componentes significativos de los programas efectivos (Wood et al., 2025). La formación en pedagogía digital para la inclusión, evaluada en la era pospandemia, demuestra efectos positivos en la competencia, la autoeficacia y el bienestar laboral de los docentes, lo que confirma la pertinencia de incorporar las tecnologías con la pedagogía inclusiva (Shi et al., 2025). La preparación docente exige además un trabajo de identidad y reflexión sobre la diversidad, pues los modelos basados en competencias resultan insuficientes si no se cuestionan las creencias y trayectorias de los educadores frente a la inclusión (Abdulrahim, 2024).

Ante este panorama, la situación problemática se concentra en la diferencia entre las políticas de inclusión y las prácticas reales del aula, fenómeno que ocurre en sistemas educativos de distintos continentes y niveles. Esta situación tiene sus causas en la formación insuficiente de los

profesores, la escasez de recursos, las actitudes resistentes y la rigidez de las estructuras escolares. La situación ideal requeriría docentes con formación en estrategias inclusivas, instituciones con recursos adecuados y una vinculación entre los actores de la comunidad educativa. La presente investigación aborda esta situación mediante la revisión sistemática de investigaciones empíricas recientes. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿Qué estrategias de educación inclusiva implementan los docentes en los contextos educativos analizados? ¿Qué patrones, diferencias y tendencias surgen de la sistematización de dichas estrategias?

Un estudio en este sentido contribuiría a la identificación de patrones consistentes en la implementación de estrategias inclusivas, al tiempo que revelaría las diferencias contextuales que condicionan su eficacia. La importancia radica en ofrecer un mapa actualizado de las prácticas que funcionan, en un campo donde la dispersión de evidencia dificulta la toma de decisiones por parte de directivos, formuladores de política y formadores de docentes. En virtud de lo anterior, el objetivo de la investigación fue analizar las estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes en distintos contextos educativos.

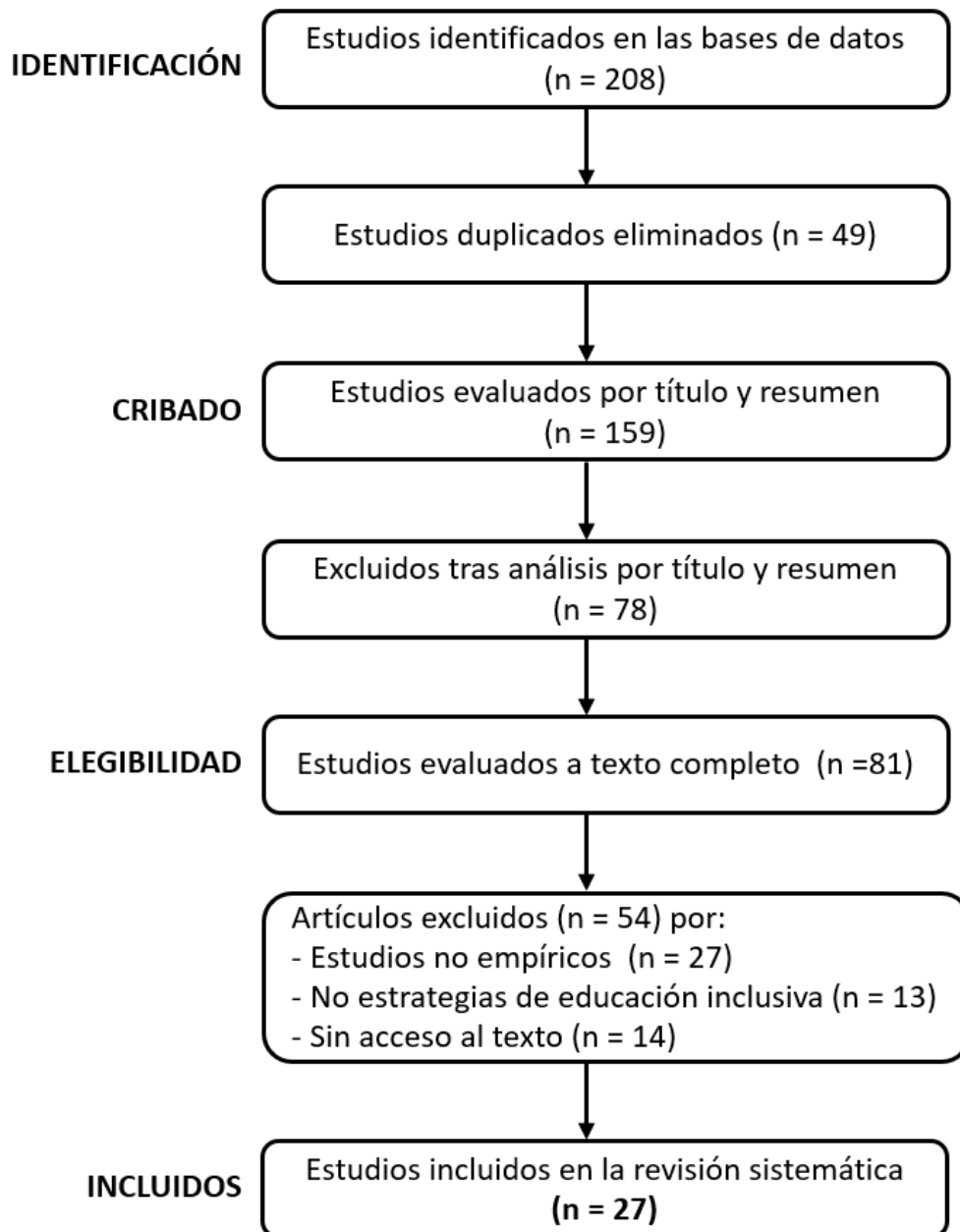
Metodología

En el marco de la investigación educativa, el estudio adoptó el enfoque de revisión sistemática de literatura científica, sustentado en el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Este método permite la identificación, selección y análisis de estudios primarios. La estrategia de búsqueda se diseñó a partir de dos bases de datos de alto reconocimiento académico: Scopus y Web of Science. Estos repositorios reúnen revistas con indexación rigurosa y procesos de revisión por pares, lo que asegura la calidad de las fuentes. Los descriptores empleados fueron “inclusive education” y “strategies”, combinados mediante el operador booleano AND. El periodo de búsqueda abarcó las publicaciones realizadas entre enero de 2022 y junio de 2026, con el propósito de captar la producción más reciente sobre el tema y ofrecer un estado del arte actualizado.

Los criterios de inclusión consideraron a los artículos que abordaran las estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes, que correspondieran a investigaciones originales, de revistas indexadas en las bases de datos antes descritas, publicados entre 2022 y junio del 2026, de libre acceso y escritos en español o inglés. En contraste, se excluyeron las revisiones sistemáticas, bibliométricas, teóricas, ensayos, libros, tesis e informes institucionales, así como trabajos sin acceso al texto completo. Estos criterios garantizaron que el corpus se comprendiera por investigaciones primarias de calidad.

El proceso de selección siguió las cuatro fases del diagrama PRISMA. En la fase de identificación, la búsqueda inicial arrojó 208 registros entre Scopus y Web of Science, luego se eliminaron 49 duplicados. En la fase de cribado se evaluaron 159 registros por título y resumen, donde se descartaron 78 estudios tras ser analizados. En la fase de elegibilidad, se evaluaron 81 textos completos, de los cuales 54 se excluyeron por no cumplir los criterios de inclusión. En la fase de inclusión, se seleccionaron 27 artículos que constituyeron el corpus de análisis.

Figura 1. Diagrama de flujo para la selección de los artículos según PRISMA



La estrategia de análisis se basó en la síntesis temática y categorial. Cada artículo se revisó en su texto completo y se extrajeron los elementos principales, lo que permitió la comparación transversal. El análisis identificó patrones coincidencias, diferencias y tendencias en la implementación de estrategias inclusivas por parte de los docentes en los distintos contextos educativos analizados. En cuanto a los aspectos éticos y de reproducibilidad, se garantizó la transparencia del proceso y la replicación por otros investigadores. La selección de artículos se realizó por consenso entre dos revisores, y las discrepancias se resolvieron mediante diálogo y verificación conjunta de los criterios de inclusión establecidos en el protocolo.

Resultados

El corpus de la revisión sistemática abarcó 27 artículos científicos originales que abordaron las estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes. En la Tabla 1 se han sintetizado

los elementos principales de cada estudio, los cuales incluyen el diseño metodológico, la muestra, el objetivo, las estrategias de inclusión abordadas, los resultados principales y el nivel educativo. Esta sistematización aporta un panorama organizado de la producción científica reciente y permite la comparación transversal entre los estudios para identificar patrones, diferencias y tendencias en la implementación de prácticas inclusivas en los distintos contextos educativos analizados.

Respecto a la distribución temporal de los estudios, se aprecia que 6 trabajos se publicaron en el 2026, 9 en el 2025, 9 en el 2024, 2 en el 2023 y 1 en el 2022. Esta distribución refleja un interés creciente de la comunidad científica por las estrategias de inclusión en fechas recientes. En cuanto a la procedencia geográfica, los estudios abarcan 19 países de cuatro continentes: Europa aporta 13 investigaciones (España, Alemania, República Checa, Suecia, Italia, Portugal, Países Bajos, Bélgica, Grecia, Hungría), Asia 6 (Israel, Arabia Saudí, Qatar, Emiratos Árabes), América 6 (Estados Unidos, República Dominicana, Brasil), y África 2 (Ghana, Chad). Esta diversidad geográfica enriquece el análisis y permite contrastar realidades educativas distintas.

En lo que respecta al diseño metodológico, predominan los estudios cualitativos con 13 investigaciones, seguidos por 8 cuantitativos y 6 de método mixto. Los diseños cualitativos recurren a entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación etnográfica y estudios de caso, lo que permite una amplia comprensión de las prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes. Los estudios cuantitativos emplean encuestas, análisis factoriales y diseños cuasiexperimentales para medir actitudes, competencias y efectos de programas de formación. La diversidad de diseños fortalece la validez del análisis, pues combina la profundidad interpretativa con la generalización estadística.

En cuanto a la muestra, los participantes se concentran en docentes en ejercicio (18 estudios), seguidos por docentes en formación inicial (7 estudios) y estudiantes universitarios de programas de educación (2 estudios). El tamaño de las muestras varía entre 4 y 2310 participantes, con una mediana de 40 docentes por estudio. Las investigaciones con muestras amplias permiten el análisis psicométrico y la identificación de patrones poblacionales, en tanto que los de muestras reducidas facilitan la profundización en las experiencias y significados de los docentes. Esta variedad de tamaños muestrales ofrece una visión complementaria del fenómeno estudiado.

Por otro lado, los objetivos de los estudios se agrupan en cuatro ejes. El primero, examina las percepciones, actitudes y creencias de los docentes hacia la inclusión. El segundo, evalúa los efectos de programas de formación y desarrollo profesional en las competencias inclusivas. Además, se analizan las prácticas pedagógicas implementadas en aulas inclusivas. También se identifican los desafíos y dificultades que enfrentan los docentes al implementar estrategias inclusivas. Esta diversidad de objetivos refleja que la investigación sobre inclusión educativa aborda el fenómeno desde múltiples ángulos, lo que enriquece la comprensión general del quehacer docente en contextos de diversidad.

De igual manera, las estrategias de educación inclusiva identificadas en el corpus se agrupan en cinco categorías. La primera corresponde a la formación y el desarrollo profesional docente, presente en 20 estudios. Otra abarca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), referido en 15 investigaciones. Se contempla la coenseñanza y la colaboración entre docentes, abordada en 12 estudios. Además, se describe la instrucción diferenciada y las adaptaciones curriculares, presente en 14 trabajos. También, se concibe la tecnología y la pedagogía digital inclusiva, mencionada en 9 investigaciones. Esta distribución evidencia la centralidad de la formación docente como estrategia principal para el avance de la inclusión educativa.

En sintonía con lo anterior, los resultados principales de los estudios describen patrones coincidentes y discrepantes. La mayoría de los docentes expresa actitudes favorables hacia

la inclusión, pero reportan carencias en formación específica, recursos y apoyo institucional. Los programas de formación que combinan teoría con práctica incrustada en la escuela logran cambios significativos en las competencias y creencias de los docentes. La coenseñanza, cuando se implementa con roles negociados y comunicación continua, beneficia la inclusión. La instrucción diferenciada exige adaptaciones contextuales y respaldo institucional para su sostenibilidad. La tecnología ofrece oportunidades, pero requiere formación e infraestructura adecuadas para no reproducir desigualdades en el aula inclusiva.

De este modo, el análisis del corpus permite identificar tres tendencias principales. La primera apunta hacia un modelo inclusivo que relacione la formación docente, los recursos institucionales y la colaboración entre actores educativos. La segunda refleja la importancia de contextualizar las estrategias inclusivas según las realidades geográficas, culturales y socioeconómicas de cada escuela. La tercera destaca la creciente incorporación de la tecnología y la inteligencia artificial como herramientas para la personalización del aprendizaje, lo que exige una reflexión crítica sobre sus implicaciones éticas y prácticas.

Otro elemento importante fue el nivel educativo abordado por los estudios. El corpus evidencia una concentración en educación general y secundaria, con menor representación de los niveles preescolar y universitario. Esta distribución denota que la investigación sobre inclusión se centra en los niveles donde la diversidad de los estudiantes resulta más visible y donde los docentes presentan mayores desafíos para adaptar la enseñanza. Los estudios universitarios aportan perspectivas sobre la formación inicial del profesorado, ámbito que requiere atención para fortalecer estrategias inclusivas a lo largo de toda la trayectoria.

En otro orden de análisis, los patrones de colaboración entre actores educativos constituyen un resultado transversal en el corpus. La colaboración entre docentes generales y de educación especial, la coordinación con las familias y el trabajo en redes escolares aparecen como elementos que potencian la eficacia de las estrategias inclusivas. Los estudios que reportan resultados positivos asocian estos logros a la existencia de equipos docentes fortalecidos y a la comunicación fluida con las familias, lo que confirma que la inclusión exige un enfoque colectivo que involucre a todos los actores de la comunidad.

Frente a esta dinámica, los desafíos recurrentes identificados en el corpus indican que la falta de recursos, la insuficiente formación docente y la rigidez de las estructuras escolares constituyen los principales obstáculos para la implementación de estrategias inclusivas. Los estudios provenientes de contextos de bajos recursos reportan mayores dificultades para acceder a materiales adaptados y tecnología asistida, lo que profundiza las desigualdades educativas. Esta brecha entre contextos favorecidos y desfavorecidos refleja la necesidad de políticas que distribuyan los recursos de modo equitativo para la inclusión.

En sintonía con lo anterior, las tendencias en el corpus apuntan hacia la incorporación de la inteligencia artificial y las herramientas digitales como vía para personalizar el aprendizaje. Los estudios más recientes exploran cómo estas tecnologías pueden reducir barreras de acceso y ofrecer adaptaciones curriculares en tiempo real. No obstante, esta tendencia exige cautela, pues la brecha digital y la formación docente insuficiente pueden reproducir exclusiones si no se acompañan de políticas de equidad digital. El equilibrio entre innovación y justicia educativa define el horizonte de las próximas investigaciones sobre inclusión educativa en contextos escolares diversos, cambiantes y cada vez más globales.

Tabla 1. *Síntesis de los estudios incluidos en la revisión sistemática que abordan estrategias de educación inclusiva*

ID	Autor (año) / País	Diseño	Muestra	Objetivo	Estrategias de inclusión	Resultados principales	Nivel educativo
1	Arias et al. (2026) / España	Cuantitativo (encuesta)	2310 profesores no universitarios.	Analizar actitudes y competencias para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).	Formación en TEA, adaptaciones curriculares, comunicación.	Actitudes positivas, brechas en competencias específicas, competencia como predictor clave.	No universitario
2	Ayuso et al. (2026) / España	Mixto (cuestionario)	135 estudiantes universitarios de educación.	Examinar conocimientos y percepciones sobre DUA e inteligencia artificial.	DUA, inteligencia artificial, formación inicial docente.	Familiaridad moderada con DUA, brechas formativas, IA percibida con potencial inclusivo.	Universitario
3	Djekourmane et al. (2026) / Chad	Cualitativo (entrevistas)	23 docentes en ejercicio.	Examinar percepciones, prácticas y desafíos sobre inclusión.	Formación docente, recursos, reducción de ratio.	Comprensiones parciales, limitaciones por ratios altos y escasez de recursos.	Secundario
4	Olsson y Hansson (2026) / Suecia	Cualitativo (grupos focales)	36 docentes de primaria y secundaria.	Explorar estrategias para crear entornos inclusivos.	Diferenciación, individualización, coenseñanza, clima de aula.	Relaciones y clima seguro como base, coenseñanza como factor organizacional clave.	Primario y secundario
5	Pázmándi et al. (2026) / Hungría	Cuantitativo (encuesta)	121 profesores de primaria.	Examinar conocimiento teórico y práctico sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Conocimiento NEE, instrucción diferenciada, adaptación de evaluación.	Conocimiento variable, brechas en implementación práctica de estrategias.	Primario
6	Rodrigues et al. (2026) / Brasil y Portugal	Mixto (encuesta)	179 docentes (85 brasileños, 94 portugueses).	Analizar percepciones sobre recursos y prácticas inclusivas.	Prácticas pedagógicas, recursos, infraestructura.	Disparidades entre países, 80% portugueses vs 34% brasileños con recursos.	Básico

ID	Autor (año) / País	Diseño	Muestra	Objetivo	Estrategias de inclusión	Resultados principales	Nivel educativo
7	Alassaf (2025) / Arabia Saudí	Cuantitativo (encuesta)	321 docentes de educación especial.	Evaluar conocimientos y actitudes sobre inclusión de niños con autismo.	Formación en autismo, prácticas basadas en evidencia.	Conocimiento moderado, actitudes positivas, brechas en estrategias prácticas.	General
8	Compen et al. (2025) / Países Bajos y Bélgica	Cualitativo (grupos focales)	15 investigadores y docentes de formación profesional.	Identificar buenas prácticas de instrucción diferenciada.	Instrucción diferenciada, desarrollo profesional.	Principios de instrucción diferenciada relevantes, desafíos contextuales específicos de la formación profesional.	Formación profesional
9	Darwish et al. (2025) / Qatar	Mixto (encuesta y entrevistas)	255 docentes y 5 entrevistas.	Examinar desafíos para inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.	Formación docente, recursos, cultura escolar, colaboración familiar.	Dificultad moderada-alta, brechas en formación y respaldo institucional.	General
10	D'Elia et al. (2025) / Italia y Austria	Cuantitativo (cuestionario)	9 expertos en educación.	Investigar eficacia del aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje servicio para inclusión digital.	Aprendizaje basado en problemas, cooperativo, servicio, herramientas digitales.	Efectivos, pero requieren implementación diferenciada. Aprendizaje cooperativo beneficiado por herramientas digitales.	General
11	Foykas y Raikou (2025) / Grecia	Cuantitativo (regresión)	319 docentes griegos de preescolar a secundaria.	Explorar predictores de disposición docente para inclusión.	Autoeficacia, formación, experiencia con diversidad.	Éxito percibido como predictor principal, autoeficacia como palanca transformadora.	Preescolar a secundario
12	Gal et al. (2025) / Israel	Cualitativo (fenomenológico)	40 docentes.	Investigar factores que influyen en actitudes inclusivas.	Formación integral, respaldo institucional, autoeficacia.	Apoyo general con preocupaciones, formación y respaldo institucional como claves.	General

ID	Autor (año) / País	Diseño	Muestra	Objetivo	Estrategias de inclusión	Resultados principales	Nivel educativo
13	Kimhi y Bar Nir (2025) / Israel	Cualitativo (entrevistas)	34 entrevistas en 4 instituciones.	Explorar Formación inclusiva en programas docentes.	DUA, mentoría, integración teoría-práctica.	Cuatro temas: práctica, teoría, brecha teoría-práctica, desarrollo profesional.	Formación docente
14	Nketsia et al. (2025) / Ghana	Cuantitativo (cuestionario)	204 docentes de secundaria.	Investigar competencia en instrucción diferenciada.	Instrucción diferenciada, formación específica.	Diferenciación valorada de modo favorable, relación entre disposición y uso de instrucción diferenciada.	Secundario
15	Qualls et al. (2025) / Estados Unidos	Cualitativo (estudio de caso)	4 docentes en dos parejas de coenseñanza.	Examinar coenseñanza como sistema dinámico.	Coenseñanza, negociación de roles, comunicación.	Asociaciones exitosas con roles emergentes, no adherencia rígida a modelos.	Secundario
16	Alsudairy (2024) / Arabia Saudí	Cuantitativo (cuasiexperimental)	32 docentes en ejercicio.	Evaluar programa de formación en coenseñanza.	Coenseñanza, colaboración, desarrollo profesional.	Beneficios significativos, educación especial superó a general en coenseñanza.	General
17	Benson y Alborn (2024) / Emiratos Árabes	Cuantitativo (encuesta)	300 docentes de escuelas privadas.	Comprender inclusión en aulas virtuales durante pandemia.	DUA, evaluación flexible, tecnología asistiva, colaboración familiar.	Adaptaciones con barreras, planificación deliberada y colaboración con familias.	General
18	D'Angelo y Singal (2024) / República Dominicana	Cualitativo (estudio de caso etnográfico)	Docentes y actores escolares de dos escuelas.	Investigar percepciones y prácticas inclusivas.	Formación docente, recursos, pedagogía contextualizada.	Apoyo general pero falta preparación, prácticas inconsistentes según iniciativa individual.	Primario
19	Deroncele y Ellis (2024) / Latinoamérica	Mixto (multi-país)	59 expertos de 13 países.	Establecer marco holístico de desafíos y educación positiva.	Educación positiva, bienestar, fortalezas de carácter.	Ocho desafíos persistentes, educación positiva como núcleo de escuelas inclusivas.	General
20	Fernández y San Miguel (2024) / España	Cualitativo (investigación-acción)	Formadores y estudiantes de magisterio.	Mapear prácticas inclusivas en formación inicial.	Prácticas inclusivas, participación estudiantil, autodiagnóstico.	Implementación desigual, mayor atención a acomodaciones que a participación.	Universitario

ID	Autor (año) / País	Diseño	Muestra	Objetivo	Estrategias de inclusión	Resultados principales	Nivel educativo
21	Obrovská et al. (2024) / República Checa	Cualitativo (etnográfico)	8 docentes en formación.	Explorar instrucción diferenciada en formación inicial.	Instrucción diferenciada, experiencia práctica.	Actitudes positivas pero atención desigual, tendencia a homogeneizar la enseñanza.	Secundario
22	Selisko et al. (2024) / Alemania	Cuantitativo (análisis de perfiles latentes)	138 estudiantes de magisterio.	Identificar perfiles de actitudes hacia inclusión.	Preparación enfocada en actitudes, diagnóstico de creencias.	Perfiles distintos inclusivos y excluyentes, preparación específica necesaria.	Formación docente
23	Steinert y Jurkowski (2024) / Alemania	Cuantitativo (experimental pre-post)	124 estudiantes de magisterio.	Evaluar efectos de coenseñanza en formación universitaria.	Coenseñanza multi profesional, cambio de actitudes.	Formato continuo mejor que intermitente, efectos positivos en actitudes hacia las dificultades emocionales y de comportamiento.	Universitario
24	Vorlíček y Kollerová (2024) / República Checa	Cualitativo (etnográfico)	8 docentes y 22 alumnos de primaria.	Mapear prácticas no inclusivas y justificaciones docentes.	Pensamiento anti déficit, clima escolar, supports estructurales.	Múltiples formas de enseñanza no inclusiva, justificaciones por restricciones.	Primario
25	Lambert et al. (2023) / Estados Unidos	Cualitativo (investigación de diseño)	2 grupos focales de docentes	Explorar cambios en creencias sobre DUA tras formación.	DUA, pensamiento de diseño, entrevistas de empatía.	DUA como forma de pensar, cuestionamiento del pensamiento déficit.	General
26	McKee et al. (2023) / Estados Unidos	Cuantitativo (pre-post)	97 docentes en formación inicial.	Examinar cambios en conocimientos y creencias sobre inclusión.	Curso dedicado, experiencia de campo, práctica reflexiva.	Cambios medibles tras curso, valor del trabajo de campo combinado.	Preescolar
27	Carvalho et al. (2022) / Portugal	Cuantitativo (validación psicométrica)	924 docentes y técnicos.	Adaptar y validar cuestionario de recursos y prácticas inclusivas.	Autodiagnóstico, planificación escolar inclusiva.	Escala con buenas propiedades psicométricas, instrumento útil para mejora escolar.	General

Discusión

En lo concerniente a la formación docente como estrategia central, los resultados de esta revisión evidencian que los programas de desarrollo profesional inciden en las competencias y creencias de los educadores hacia la inclusión. Este hallazgo dialoga con la investigación de [Van Peteghem et al. \(2025\)](#), quienes sostienen que la transformación de las creencias docentes, y no solo de las prácticas, constituye el factor decisivo para generar entornos inclusivos. A este respecto, [Yilmaz y Karasu \(2025\)](#) identifican una diferencia entre las exigencias políticas de inclusión y las necesidades formativas que los docentes de educación infantil expresan, las cuales se centran en estrategias prácticas para NEE, colaboración con familias y manejo de conducta, lo que confirma la pertinencia de una formación alineada con las prioridades del profesorado en ejercicio.

En cuanto a la aplicación del DUA, el corpus indica que este enfoque adquiere mayor eficacia cuando se combina con formación en tecnologías y prácticas reflexivas. [Romero et al. \(2025\)](#) ratifican esta observación al demostrar que los docentes en formación que recibieron capacitación conjunta en DUA y tecnologías mejoraron su competencia percibida y su diseño de escenarios inclusivos, lo que cuestiona la enseñanza aislada del marco. En esta misma dirección, [Kuuk y İnce \(2026\)](#) reportan efectos positivos de un modelo de aprendizaje basado en proyectos informado por DUA sobre las habilidades del siglo XXI, lo que amplía la pertinencia del enfoque más allá de la atención a NEE y denota su valor para todos los estudiantes en contextos diversos.

Por otra parte, la coenseñanza es una estrategia que exige negociación de roles y comunicación sostenida entre los docentes. Los resultados del corpus coinciden con [Mavropalias et al. \(2023\)](#), quienes distinguen entre apropiación y agencia en las parejas de coenseñanza y advierten que los docentes especializados y generales suelen reclamar parcelas de estudiantes en lugar de ejercer una agencia compartida sobre toda la clase. [Szumski et al. \(2025\)](#) aportan evidencia cuantitativa que muestra cómo la autoeficacia colaborativa media la relación entre los beneficios percibidos de la coenseñanza y las prácticas inclusivas reales. [Andersson et al. \(2026\)](#) matizan esta postura al sostener que las prácticas inclusivas más decisivas aparecen del intercambio informal entre pares, no solo de los modelos formales de coenseñanza.

En lo que respecta a la instrucción diferenciada, el corpus muestra que su implementación presenta dificultades en distintos niveles educativos. [Gibbs y Kumbukage \(2025\)](#) exponen la diferencia entre la adhesión teórica a la diferenciación y su puesta en práctica en docentes australianos de secundaria, quienes afrontan limitaciones de horarios, especialización por asignaturas y evaluación de alta exigencia. [Langelaan et al. \(2026\)](#) identifican tres condiciones para la sostenibilidad de la instrucción diferenciada: respaldo de liderazgo, equipos colaborativos y acompañamiento incrustado en el trabajo, lo que contrasta con los modelos de formación puntual y refuerza la necesidad de un enfoque para arraigar esta estrategia en las aulas de secundaria.

Frente al creciente papel de la tecnología, los resultados indican que las herramientas digitales y la inteligencia artificial ofrecen oportunidades para la inclusión, pero plantean desafíos éticos y de equidad. [Altakhaine et al. \(2026\)](#) documentan la ambivalencia de docentes y familias de Jordania y Emiratos Árabes ante la inteligencia artificial, percibida como transformadora, pero condicionada por la competencia digital, la infraestructura y los dilemas éticos. [Şahin et al. \(2023\)](#) identifican la utilidad percibida, la autoeficacia y la exposición formativa como predictores de la aceptación de tecnología asistida en docentes en formación, lo que confirma que la adopción tecnológica inclusiva depende de factores actitudinales y formativos, no solo de la disponibilidad de herramientas digitales.

En relación con la colaboración familia-escuela, el corpus destaca su centralidad para la inclusión, aunque los estudios analizados la abordan desde la perspectiva docente. [Grüter et al. \(2024\)](#) aportan la visión de las familias al demostrar que la calidad de la alianza escuela-hogar se relaciona de forma bidireccional con las creencias motivacionales de los padres, lo que indica que las familias empoderadas colaboran más y, a la vez, la colaboración las empodera. [Mullarkey \(2025\)](#) ilustra cómo un modelo multifamiliar puede revertir procesos de exclusión escolar al reposicionar a las familias como coeducadoras. [Mafumbate \(2026\)](#) incorpora una lente de bienestar que incorpora lo socioemocional como condición y resultado de la colaboración familiar inclusiva, lo que amplía el marco de análisis del corpus.

Respecto a las barreras sistémicas y de política, los resultados reflejan que las estrategias inclusivas requieren condiciones que trascienden el aula. [Carrington et al. \(2022\)](#) proponen un marco multinivel que distingue impulsos y obstáculos sociales, sistémicos, escolares y familiares, lo que confirma que los resultados de inclusión en el aula dependen de condiciones en capas que el docente no puede resolver por sí solo. [Marul \(2026\)](#) critica los sistemas centralizados de evaluación médica como barreras que regulan el acceso a la inclusión de niños con discapacidades múltiples, lo que evidencia que la burocracia de evaluación puede inhabilitar la inclusión incluso cuando existe preparación pedagógica en las escuelas.

En lo que atañe a las actitudes y la autoeficacia docente, el corpus confirma que estos factores predicen la implementación de prácticas inclusivas. [Gülsün et al. \(2023\)](#) amplían este resultado al demostrar que la autoeficacia colectiva en manejo de conducta predice el comportamiento inclusivo, junto con las actitudes y la autoeficacia personal, lo que incorpora una dimensión de equipo hasta ahora subatendida. [Demirdiş y Çiftçi \(2025\)](#) identifican que las experiencias personales de contacto con personas con NEE modulan la relación entre actitudes y autoeficacia, de modo que los docentes con exposición biográfica muestran una transferencia más sólida de actitudes hacia la autoeficacia inclusiva, lo que enriquece la comprensión de los factores que condicionan la disposición docente.

Conclusiones

A partir del análisis de los estudios que formaron parte del corpus se identifica que las estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes en distintos contextos educativos abarcan la formación y desarrollo profesional, el DUA, la coenseñanza y la instrucción diferenciada e integración de tecnología. Se evidencia que la formación docente es fundamental en el efecto sobre las creencias, competencias y prácticas inclusivas. Además, se identificó que la disposición favorable de los docentes hacia la inclusión no garantiza su implementación efectiva, debido a dificultades como la escasez de recursos, la rigidez curricular y el apoyo institucional insuficiente.

En el estado actual del conocimiento, se sabe que la inclusión educativa avanza cuando se relaciona la formación, los recursos y la colaboración entre actores; no obstante, falta investigar el efecto a largo plazo de los programas formativos y el papel de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje inclusivo en contextos de diversidad cultural y socioeconómica; así como, la evaluación de la incidencia de estas estrategias en el bienestar socioemocional de los estudiantes y en el fortalecimiento de comunidades escolares con inclusión genuina y equidad plena. Entre tanto, la investigación educativa debe avanzar hacia el diseño de estudios longitudinales que evalúen el impacto sostenido de las estrategias inclusivas en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos, con especial atención a los contextos de bajos recursos.

En sintonía con lo anterior, las implicaciones de estos resultados orientan a las instituciones formadoras a reconsiderar sus programas de preparación docente, a fin de incorporar el DUA, la

coenseñanza y la pedagogía digital como ejes transversales y no como contenidos aislados. Se recomienda a los directivos escolares fortalecer los equipos colaborativos y generar condiciones que respalden la instrucción diferenciada, así como instaurar mecanismos de autodiagnóstico institucional para la mejora continua de las prácticas inclusivas.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión sistemática de literatura basada exclusivamente en investigaciones publicadas y sin intervención directa sobre seres humanos, no se requirió aprobación de un Comité de Ética en Investigación.

Historia del artículo: Artículo recibido 25 de junio 2026 | Aceptado 28 de julio 2026 | Publicado 03 de septiembre 2026

Cómo citar:

Chirinos Buleje, E; Chirinos Buleje, M. (2026). Estrategias de educación inclusiva implementadas por docentes: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1302>

Referencias

Abdullayeva, T. (2025). Achieving access to inclusive education in a post-Soviet country, Azerbaijan: a decolonial disability study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2567428>

Abdulrahim, N. A. (2024). Troubling teacher preparation: Intersections of identity, diversity, and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414>

Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10, 1630710. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1630710>

Alsudairy, N. A. (2024). Effects of a training program to improve co-teaching and collaboration skills for in-service teachers of special and general education. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241288076>

Altaqhaine, A. R. M., Alkhatib, R. N., & Awad, T. (2026). Integrating artificial intelligence to enhance inclusive education for students with special needs in Jordan and the UAE: Perspectives of teachers and parents. *Acta Psychologica*, 263, 106252. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106252>

Andersson, G. W., Thoutenhoofd, E. y Berhanu, G. (2026). Mainstream teachers, collegial learning and inclusive education in Sweden. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(3), e70135. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70135>

- Arias, M. M., Bolado, A., Van, S. y González, J. J. (2026).** Students with Autism in Spain: Key Attitudes and Competences for Inclusion. *Education Sciences*, 16(1).
<https://doi.org/10.3390/educsci16010064>
- Ayuso, D., Cabanillas, J. L., Sánchez, S. y Pérez, L. (2026).** Knowledge, perceptions, and applicability of universal design for learning and artificial intelligence in inclusive education. *Frontiers in Education*, 11, 1832142. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1832142>
- Benson, S. K. y Alborn, N. (2024).** Inclusive teaching online: lessons learned. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(5), 803–821.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2358841>
- Carrington, S., Lassig, C., Maia, L., Mann, G., Mavropoulou, S. y Saggars, B. (2022).** Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education. *Australian Journal of Education*, 66(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>
- Carvalho, M. C., Cruz, J., Azevedo, H. y Fonseca, H. (2022).** Measuring inclusive education in portuguese schools: adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, 7, 812013. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Compen, B., Verstegen, D., Maussen, I., Hulsman, C. y Dolmans, D. (2025).** Good practices for differentiated instruction in vocational education: the combined perspectives of educational researchers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 29(6), 1017-1034.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2305652>
- D'Angelo, S. y Singal, N. (2024).** Inclusive education in the Dominican Republic: teachers' perceptions of and practices towards students with diverse learning needs. *Frontiers in Education*, 9, 1387110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1387110>
- Darwish, S., Alodat, A., Al-Hendawi, M. y Lanniello, A. (2025).** General Education Teachers' Perspectives on Challenges to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Qatar. *Education Sciences*, 15(7), 908. <https://doi.org/10.3390/educsci15070908>
- D'Elia, P., Stalmach, A., Di Sano, S. y Casale, G. (2025).** Strategies for inclusive digital education: problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, 9, 1447489.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447489>
- Demirdiř, B. y Çiftçi, A. (2025).** Self-efficacy and attitudes towards inclusive education: the moderating role of family and friendship experiences with special educational needs and disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2581139>
- Deroncele, A. y Ellis, A. (2024).** Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169.
<https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Djekourmane, D., Huang, X. y Xu, T. (2026).** Inclusive education in Chad: in-service teachers' perceptions, practices, challenges, and expectations. *Frontiers in Education*, 10, 1690636.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1690636>
- Fernández, E. y San Miguel, C. (2024).** Coalition: mapping the development of inclusive practices in initial teacher training for fostering student participation. *Social Sciences*, 13(11), 584.
<https://doi.org/10.3390/socsci13110584>

- Foykas, E., Raikou, N., Beazidou, E. y Karalis, T. (2025).** Transformative potential in special education: how perceived success, training, exposure, and experience contribute to teacher readiness for inclusive practice. *Education Sciences*, 15(11).
<https://doi.org/10.3390/educsci15111476>
- Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R. y On, O. (2025).** Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>
- Gibbs, K. y Kumbukage, W. (2025).** From theory to practice: insights on differentiated instruction by Australian early career secondary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 54(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2598819>
- Grüter, S., Lütje, B., Wild, E. y Fritzler, N. J. (2024).** Empowering parents of students with and without learning difficulties to collaborate with schools: how are family-school partnerships related to parents' motivational beliefs? *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 605-621. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2402168>
- Gülsün, İ., Malinen, O. P., Yada, A. y 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, 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Hickey, A. y Riddle, S. (2023).** Proposing a conceptual framework for relational pedagogy: pedagogical informality, interface, exchange and enactment. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3271-3285. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2259906>
- Ingram, R. y Ainscow, M. (2025).** Three decades on from Salamanca: it's time to think differently about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2594156>
- Kamran, M. y Bano, N. (2023).** A systematic review of literature on inclusive education with special emphasis on children with disability in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1078-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2256321>
- Kimhi, Y. y Bar Nir, A. (2025).** Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1510314. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1510314>
- Komabu, S. (2023).** The challenges and factors facilitating the inclusive education policy implementation in ghana: policy stakeholders' perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(7), 1094-1115. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2283040>
- Kuuk, Ö. y İnce, M. (2026).** Designing sustainable learning environments: the effects of project-based learning informed by universal design for learning on students' 21st-century skills. *Sustainability*, 18(4), 2119. <https://doi.org/10.3390/su18042119>
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K. y Zimmerman, S. (2023).** "UDL is a way of thinking"; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1145293. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145293>
- Langelaan, B. N., Dekker, I., Smets, W., Oostdam, R. J. y Gaikhorst, L. (2026).** Making a difference: insights from in-service teachers' professional development for implementing differentiated instruction in the secondary school classroom. *Teacher Development*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13664530.2026.2665635>

- Mafumbate, R.** (2026) Inclusive education and family approach for enhancing equal learning opportunities: A wellness perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26, e70105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70105>
- Marul, E.** (2026). Inclusive education at a crossroads: a multi-stakeholder analysis of systemic barriers for children with multiple disabilities under a centralised assessment framework. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2026.2642969>
- Mavropalias, T., Anastasiou, D. y Koran, J.** (2023). Collaboration in the Co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132>
- McKee, A., Myck, J. y Lee, S. H.** (2023). Inclusive mindedness: evolving knowledge and beliefs of preservice educators in California. *Frontiers in Education*, 8, 1142670. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1142670>
- Mullarkey, S.** (2025). School exclusion to family inclusion: Case study of a systemic multi-family school approach to school exclusion. *Educational Review*. 78(5), 652–671. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2512091>
- Nath, A. y Batra, R.** (2025). The capabilities approach to education of disabled children: reimagining policy framework for inclusive education in India. *International Journal of Inclusive Education*, 30(7), 1262-1281. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2529450>
- Nketsia, W., Opoku, M. P. y Amponteng, M.** (2025). Inclusive teaching practices in secondary schools: understanding teachers' competence in using differentiated instruction to support secondary school students with disabilities. *Education Sciences*, 15(12), 1613. <https://doi.org/10.3390/educsci15121613>
- Norgren, M.** (2026). Desert, justice, and organisational differentiation in schools: a conceptual typology for understanding arguments about special teaching groups. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2664779>
- Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F. y Vlčková, K.** (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>
- Olsson, Å. y Hansson, S.** (2026). Designing for diversity: teachers' strategies for creating inclusive learning environments. *Learning Environments Research*, 29(2), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09561-0>
- Pázmándi, E. M., Mladoneczki-Leszkó, D., Forrai, J. y Fekete, M.** (2026). Knowledge and Implementation of Special Educational Needs Strategies Among Primary School Teachers in Hungary: A Survey-Based Study. *Education Sciences*, 16(3), 439. <https://doi.org/10.3390/educsci16030439>
- Qualls, L. W., Arastoopour Irgens, G. y Hirsch, S. E.** (2025). Co-teaching as a dynamic system to support students with disabilities: a case study. *Education Sciences*, 15(6), 733. <https://doi.org/10.3390/educsci15060733>
- Rodrigues, O. M. P. R., Santos, C. E. M., Vieira, S. M. S., Grande, C. y Alves, D.** (2026). Available resources and inclusive practices for students with special educational needs: perceptions of Brazilian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 10, 1707006. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1707006>

- Romero, R., Martínez, R. y León, A. (2025).** Training of Future Teachers in the Binomial Universal Design for Learning and Technologies for Inclusive Education. *Sustainability*, 17(14), 6504. <https://doi.org/10.3390/su17146504>
- Şahin, F., Kızılaslan, A. y Şimşek, Ö. (2023).** Factors influencing the acceptance of assistive technology by teacher candidates in the context of inclusive education and special needs students. *Education and Information Technologies*, 29(10), 12263-12288. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12383-3>
- Selisko, T. J. J., Eckert, C. y Perels, F. (2024).** The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1433739. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433739>
- Shi, Y. R., Sin, K. F. K. y Wang, Y. Q. (2025).** Teacher professional development of digital pedagogy for inclusive education in post-pandemic era: Effects on teacher competence, self-efficacy, and work well-being. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105230>
- Steinert, C. y Jurkowski, S. (2024).** Preparing student teachers for inclusive classes: the effects of co-teaching in higher education on students' knowledge and attitudes about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3392-3407. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274113>
- Szumski, G., Narkun, Z., Grygiel, P. y Smogorzewska, J. (2025).** General and special education teachers in co-teaching. Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: a mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 40(6), 1155-1171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535>
- Tah, J. K. (2025).** Teachers understanding of inclusive education and challenges in implementation in the English education system in Cameroon. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1051-1066. <https://doi.org/10.1177/14782103251320812>
- Thwala, S. K. (2026).** From policy to practice: Eswatini perspective on the implementation of inclusive education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2632186>
- Van Peteghem, H. K., Engels, N., Vandecandelaere, M. y Placklé, I. (2025).** Transforming teacher beliefs through professional learning for powerful learning environments. *Professional Development in Education*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2574064>
- Vorlíček, R. y Kollerová, L. (2024).** Non-inclusive teaching of students with special educational needs in a socioeconomically disadvantaged neighbourhood. *International Journal of Inclusive Education*, 30(2), 189–203. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2398635>
- Wood, S., Stocker, K., Sharma, U. y Leif, E. (2025).** A scoping review of the components of effective teacher in-service professional development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2554251>
- Yılmaz, B. y Karasu, N. (2025).** Professional development needs of preschool teachers regarding inclusive education in Türkiye. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1), e70042. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70042>