



Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025)

Teachers and educational inclusion in upper secondary education: Findings from a systematic review (2015-2025)

✉ **Arlety Pacheco-Gómez**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0002-9653-2276>
arletypachecog@gmail.com

Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>
ecohernour@gmail.com

Recibido: 06-06-2025

Aceptado: 16-07-2025

Publicado: 13-08-2025

Cómo citar este artículo:

Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2026). Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025). *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3476. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476>

Resumen

La inclusión educativa especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un desafío en la educación media superior de cara a garantizar trayectorias escolares equitativas. La presente revisión sistemática tiene como objetivo identificar los estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025. Se empleó la metodología PRISMA y la estrategia PEO para seleccionar 23 investigaciones en inglés y español, que se extrajeron de las bases de datos ERIC, EBSCOhost y Web of Science. A partir del análisis de contenido se agruparon los estudios en cuatro categorías: prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias docentes y formación profesional. Los principales resultados dan cuenta de una formación docente insuficiente, falta de recursos, rigidez curricular, a la vez que se reconocen los esfuerzos pedagógicos inclusivos y el aumento de la sensibilidad hacia la diversidad. Las creencias del profesorado pueden favorecer u obstaculizar la inclusión, depende

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



del acompañamiento que reciben y de las condiciones de la institución. Se concluye que la inclusión educativa depende tanto de la disposición del docente como del apoyo institucional, las transformaciones estructurales y los procesos formativos. Esta revisión aporta evidencia crítica para el fortalecimiento de políticas y prácticas inclusivas en la educación media superior.

Keywords: Educación inclusiva; Educación media superior; Docentes; Necesidades educativas especiales; Revisión sistemática.

Abstract

Educational inclusion, especially for students with special educational needs, poses a significant challenge in upper secondary education in terms of ensuring equitable academic trajectories. This systematic review aims to identify the empirical studies on teachers' experiences related to educational inclusion at the upper secondary level, published between 2015 and 2025. The PRISMA methodology and the PEO strategy were used to select 23 studies in English and Spanish, retrieved from the ERIC, EBSCOhost, and Web of Science databases. Through content analysis, the studies were grouped into four categories: inclusive pedagogical practices, structural and institutional barriers, teacher attitudes and beliefs, and professional training. The main findings reveal insufficient teacher training, lack of resources, and rigid curricula, while also highlighting inclusive pedagogical efforts and increased sensitivity to diversity. Teachers' beliefs can either support or hinder inclusion, depending on the support they receive and the institutional context. The review concludes that educational inclusion depends on both the teacher's commitment and institutional support, including structural transformations and professional development. This review provides critical evidence to strengthen inclusive policies and practices in upper secondary education.

Keywords: Inclusive education; Upper secondary education; Teachers; Special educational needs; Systematic review.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, con el propósito de garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (UNESCO, 2015). Sin embargo, según el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de la UNESCO, solo el 17% de los países tienen leyes que promueven la inclusión plena en escuelas regulares y a nivel mundial. Se estima que entre 93 y 150 millones de niños viven con alguna discapacidad. Estos niños tienen 2.5 veces más probabilidades de no asistir nunca a la escuela en comparación con sus pares sin discapacidades (UNESCO, 2020). Estas cifras se diluyen más en el nivel medio superior donde no se dispone de cifras globales específicas sobre el acceso y egreso de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La educación media superior representa un nivel estratégico donde los adolescentes comienzan a definir su futuro académico y profesional. Si bien se reconocen en diversos países avances normativos, la inclusión educativa enfrenta desafíos en este nivel como la falta de infraestructura adecuada y de condiciones institucionales, la escasa formación de los educadores sobre estrategias inclusivas y la inconsistencia entre las políticas y su aplicación real en las instituciones educativas (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Escalante-Puma et al., 2022).

Los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de ambientes inclusivos (Ainscow y Messiou, 2021; Booth y Ainscow, 2011), a la vez que afrontan retos derivados de la falta de formación y de recursos adecuados que restringen su posibilidad de respuesta ante los estudiantes con necesidades educativas especiales (Guirado et al., 2017; Niembro et al., 2021). Esto señala cuán significativo es analizar las experiencias y perspectivas del maestro, quien puede generar un impacto negativo en la calidad educativa y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En las revisiones sistemáticas de los últimos años se abordan las percepciones de estudiantes sobre la inclusión (Subban et al., 2022), las estrategias de adaptación del entorno escolar para estudiantes autistas (Petersson y Holmqvist, 2022), la vinculación de la inclusión con resultados académicos exitosos (Taylor et al., 2020), el impacto de las políticas educativas en la equidad escolar (Montoya y Vásquez, 2023) y los enfoques y prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión (Koutsouris et al., 2023). Estos estudios han priorizado el punto de vista de los alumnos, la clase y los marcos normativos. Por otra parte se identifica una revisión sistemática que explora la relación entre liderazgo educativo y prácticas inclusivas (White et al., 2025).

Por tanto, es necesario profundizar en las experiencias y retos específicos que enfrentan los docentes en la educación media superior. La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los hallazgos de las investigaciones sobre experiencias de los docentes de educación media superior en la inclusión educativa, con un enfoque en los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades intelectuales y físicas.

MARCO TEÓRICO

El concepto de inclusión educativa ha experimentado una evolución la cual ha sido registrada en la literatura académica (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Montoya-González y Vásquez-Atochero, 2023). Este proceso recorre cuatro etapas principales. En primer lugar, la educación segregada predominó hasta mediados del siglo XX, en esta época los estudiantes con alguna situación de discapacidad asistían a instituciones separadas (Guirado et al., 2017). El principio de normalización en la década de 1950 sentó las bases para la inclusión en la educación general a partir de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos comunes (Giné et al., 2020). Entre las décadas de 1970 y 1980, si bien se intentó incorporar a estos estudiantes en escuelas regulares, esta integración se constriñó a la dimensión física y social, lo cual no garantizaba una participación igualitaria en el currículo docente (White et al., 2025). A partir de la

década de 1990, surgió la educación inclusiva, que propone la transformación de los sistemas educativos para eliminar barreras al aprendizaje y garantizar la participación plena de todos los estudiantes (Lagestad et al., 2023).

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de la UNESCO se resalta el carácter contextual, evolutivo y político de la definición de este término, cuyos principios clave son la diversidad como norma, el derecho a la educación de calidad para todos, la transformación de sistemas, la universalidad, la participación y logros a partir de la obtención de aprendizajes significativos (UNESCO, 2020).

Los investigadores reconocen el papel del profesorado en la implementación efectiva de la inclusión educativa. A la vez destacan que las actitudes y creencias docentes son determinantes en su disposición hacia la inclusión. La formación, experiencia previa y los apoyos institucionales inciden en esos componentes actitudinales (Avramidis y Norwich, 2002).

Desde el ámbito institucional, Skidmore (2004) plantea que la inclusión no debe concebirse como un complemento, sino como un motor clave del desarrollo organizacional escolar. A la vez Booth y Ainscow (2011) proponen herramientas prácticas, como el “Índice de Inclusión”, que promueven una transformación a partir de la exploración de culturas, políticas y prácticas escolares. Tal como proponen Florian y Rouse (2009) con su enfoque de “pedagogía inclusiva” este enfoque estructural se articula con una perspectiva pedagógica que replantea el rol del docente, colocándolo como creador de entornos inclusivos desde la planificación inicial.

En este marco, el desarrollo profesional docente es esencial. Ainscow (2005) realza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, de la autocrítica y la reflexión crítica sobre la práctica como elementos centrales para transitar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos. No obstante, Forlin (2001) reconoce tensiones como consecuencia de la insuficiente preparación de los docentes y a la carencia de apoyos técnicos sostenidos, lo que limita su capacidad de actuar con autonomía en contextos heterogéneos. En el ámbito iberoamericano, Echeita y Duk (2008) señalan la desconexión entre los discursos políticos y su implementación práctica, a la vez que identifican como obstáculos la escasa formación docente y la débil coordinación entre instituciones. En conjunto, estos estudios delimitan un panorama en el que la inclusión educativa depende en gran medida de la formación docente, del compromiso institucional y de la disponibilidad de apoyos adecuados.

MÉTODO

Según Manterola et al. (2013) una revisión sistemática constituye un artículo donde se revisa y sintetiza la evidencia accesible de un tema en específico atendiendo a los aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios que se analizan y comparan. Esta revisión sistemática siguió los lineamientos de la declaración PRISMA (Higgins y Green, 2011) con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025 en español o inglés.

Las búsquedas se realizaron entre enero y marzo de 2025 en las bases de datos ERIC, EBSCOhost (Education Source, Academic Search Ultimate, SocINDEX with Full Text) y Web of Science. El período contemplado para la selección de artículos publicados en revistas científicas internacionales fue de 2015 a 2025.

La estrategia de búsqueda combinó términos clave relacionados con la población, estrategia y resultado (PEO), formulándose las cadenas de búsqueda. A continuación, se presenta la principal cadena a considerar, que fue la que arrojó resultados:

Tabla 1

Pregunta de investigación y palabras clave formuladas con la estrategia PEO

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los hallazgos de las investigaciones que exponen las experiencias de los docentes de educación media superior respecto a la inclusión educativa?			
PEO	P	E	O
Palabras clave	Teachers (1) Professors (2) / High School (3)	Inclusive education (4)	experiences with inclusive education
Búsquedas	ERIC, Education Source, Academic Search Ultimate, SocINDEX with Full Text y Web of Science		
Cadena de búsqueda	"4" AND "3" AND (1 OR 2) "Inclusive education" AND "High School" AND (Teachers OR Professors)		

La estrategia PEO se utilizó para formular los criterios de inclusión y exclusión como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

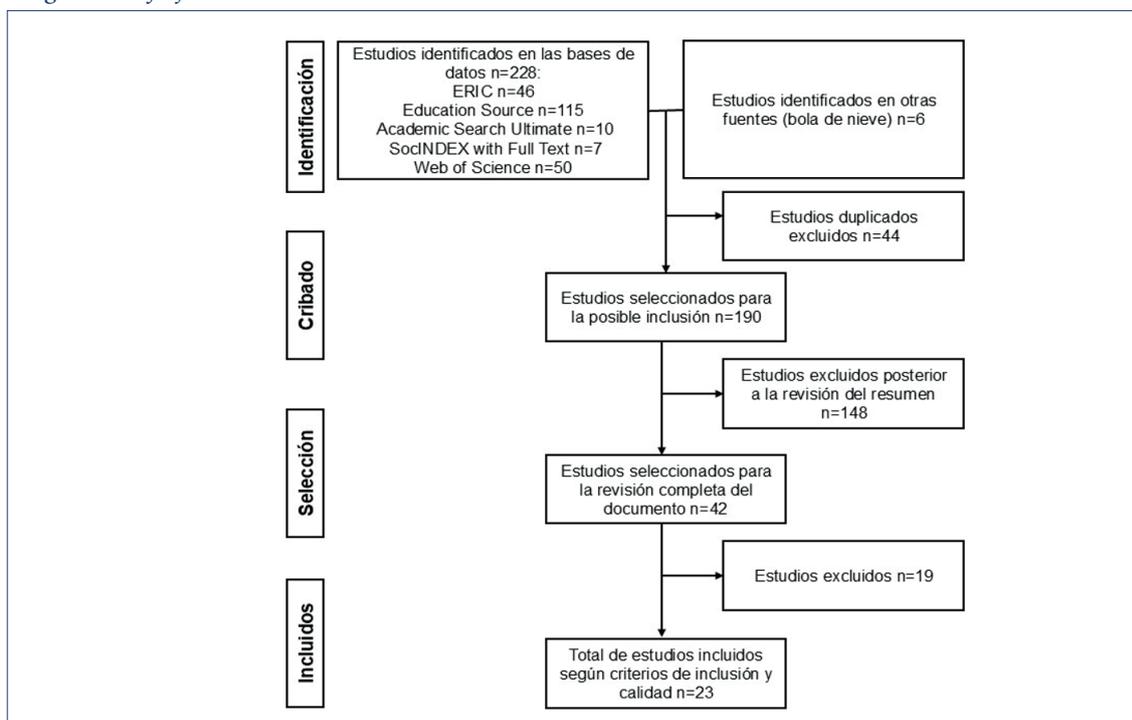
Criterios de inclusión y exclusión

	Inclusión	Exclusión
Población	Docentes	Estudiantes, directores, padres de familia.
Nivel educativo	Educación Media Superior (Adolescentes entre 14 y 18 años).	Preescolar, primaria, secundaria, universidad.
Exposición	Inclusión educativa (necesidades educativas especiales, discapacidad física e intelectual, trastornos de neurodesarrollo).	Inclusión vinculada con: etnia, raza, enfoque de género, migración, LGBTQI+, altas capacidades, cultura de paz.
Resultados	Experiencias en inclusión educativa (retos, desafíos, obstáculos, actitudes y percepción de los docentes).	Resultados de intervenciones terapéuticas/clínicas llevadas a cabo en instituciones educativas.
Tipo de estudios	Artículos empíricos y de investigación.	Tesis, ponencias, informes.
Idioma	Artículos publicados en inglés y español.	Artículos publicados en idiomas diferentes a inglés y español.
Periodo de tiempo	Artículos publicados entre los años 2015 y 2025.	Artículos publicados antes del año 2015.

Se encontraron 228 artículos: 46 en ERIC, 115 en Education Source, 10 en Academic Search Ultimate, 7 en SocINDEX with Full Text y 50 Web of Science. A su vez, se identificaron 6 por bola de nieve. Los artículos se exportaron a Rayyan, donde se detectaron 55 duplicados (44 borrados, 11 resuelto). Luego se revisó el título y resumen de 190 artículos, si estaba el texto completo, si se trataba de un artículo empírico, y si cumplían

con el resto de los criterios de inclusión y exclusión. Por lo tanto, se excluyeron los que contenían todos los niveles educativos, los que se centraban en la mirada del estudiante y los que no mostraban consistencia metodológica (n=148). La selección de los artículos se documentó mediante un diagrama de flujo PRISMA (ver figura 1). Se revisó el documento completo de 42 artículos, y de ellos fueron excluidos 19 que no cumplieron con criterios de inclusión y calidad, como son la incongruencia con la población, el nivel educativo y los resultados, por lo que se seleccionaron 23 artículos que conformaron el corpus.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Se elaboró una matriz de extracción de datos que incluyó: referencia, autores, resumen, palabras clave, DOI, base de datos, cadena de búsqueda, en qué año el artículo fue publicado, cuartil de la revista, citas que ha recibido el artículo, ubicación geográfica del primer autor, aportación sobre el tema, tipo de estudio, muestra utilizada en el estudio y nivel educativo del estudio. Se realizó un análisis de contenido para agrupar las investigaciones según enfoques temáticos o categorías. De esta forma se agruparon en las categorías: Prácticas pedagógicas inclusivas, Barreras estructurales e institucionales, Actitudes y creencias del profesorado y Formación docente y desarrollo profesional.

Para evaluar la calidad de los estudios y de la revisión sistemática se contó con la ayuda de cinco revisores, quienes verificaron todo el proceso de la revisión sistemática, además de realizar el cotejo a partir de la lista de criterios de PRISMA.

RESULTADOS

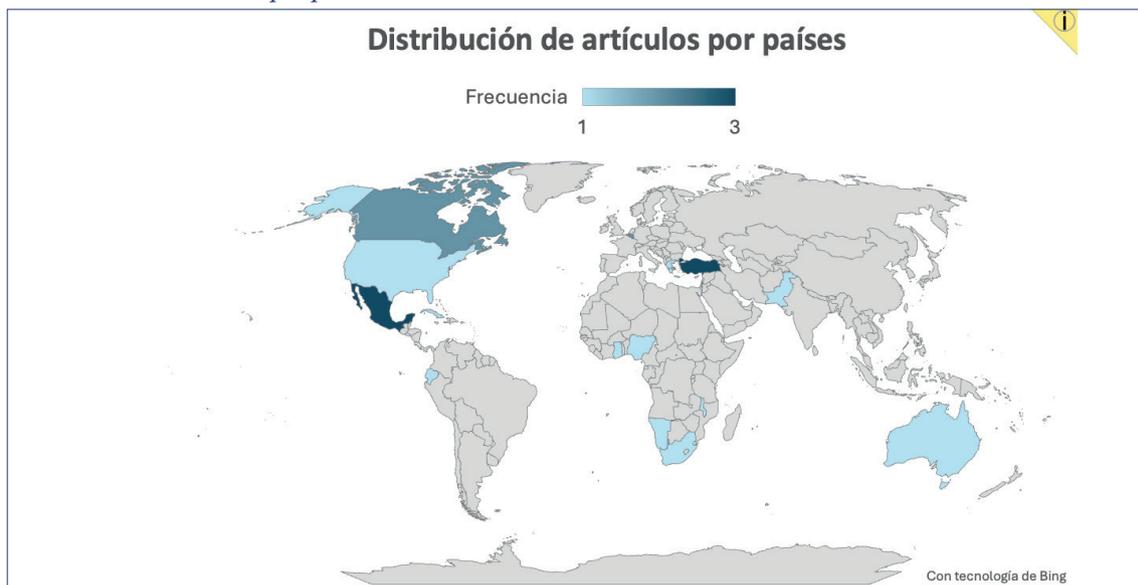
Características generales de los estudios incluidos

Se analizaron un total de 23 investigaciones empíricas publicadas entre 2015 y 2025, que abordan las prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias del profesorado y formación docente y desarrollo profesional ético del docente de educación media superior respecto a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual y física.

Respecto a las metodologías de los estudios, el 48% fueron cualitativos, el 39% estudios cuantitativos y el 13% mixtos. Las muestras incluyeron desde pequeños grupos focales de 5 docentes hasta encuestas con más de 400 participantes. En todos los casos, el nivel educativo fue bachillerato o equivalente en cada país.

Con relación a las definiciones de inclusión dadas en los estudios cabe resaltar que reflejan una concepción amplia y dinámica de la inclusión educativa, entendida no solo como integración física, sino como transformación profunda de las estructuras, prácticas y relaciones escolares. Diversos autores coinciden en concebir la inclusión como un proceso que implica eliminar barreras pedagógicas, actitudinales e institucionales para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad (Baltierra-Rojas et al., 2024; Bojuwoye, 2020; Mokaleng y Möwes, 2020; Sunza-Chan et al., 2021; Zwane y Malale, 2018). Se resalta, además, la necesidad de adoptar un enfoque basado en derechos humanos, justicia social y equidad, donde la diversidad sea valorada y respetada como una riqueza inherente al entorno educativo (Razer et al., 2015).

Figura 2
Distribución de artículos por países



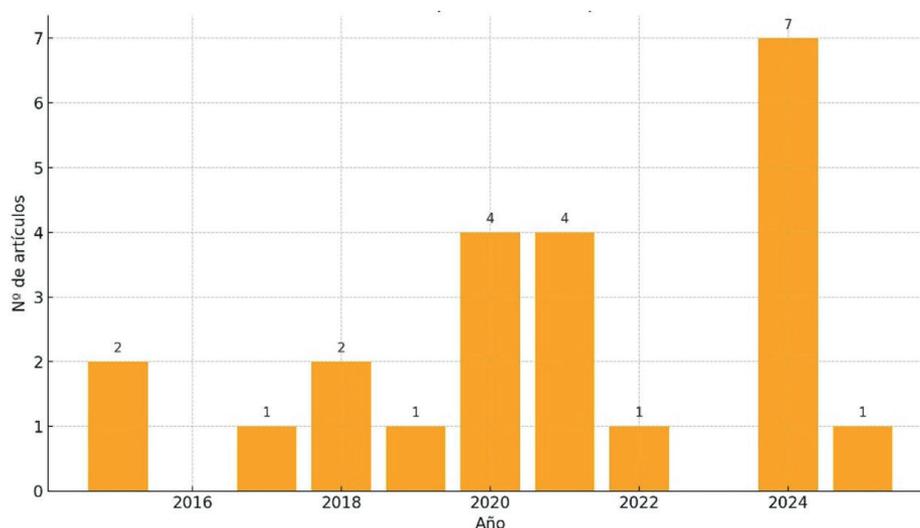
Fuente: Elaboración propia a partir de PRISMA

Por otro lado, algunos estudios destacan el papel fundamental del profesorado, los equipos de apoyo y el liderazgo escolar como agentes clave en la implementación efectiva de la inclusión (Kroesch y Peeples, 2021; Leballo et al., 2021; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020). Las estrategias pedagógicas inclusivas, como el diseño universal del aprendizaje y la diferenciación instruccional, emergen como herramientas indispensables para responder a las necesidades diversas del alumnado (Encalada, 2024; Robinson, 2018). Asimismo, se pone énfasis en que la inclusión debe ser contextualizada desde una perspectiva ecológica y sistémica, articulando políticas públicas, cultura institucional y prácticas escolares coherentes (De-Souza, 2024; Roose et al., 2024). En conjunto, las propuestas convergen en señalar que la inclusión no es un estado alcanzado, sino un proceso en constante construcción que interpela a toda la comunidad educativa.

Como se observa en el mapa de la figura 2 se presenta la distribución geográfica de los estudios incluidos. Destacan Turquía y México entre los países con más producción (con un 13% cada uno). Por su parte los estudios cuyo nivel educativo contemplan secundaria y bachillerato al considerar la estructura de su sistema educativo fueron: Sudáfrica (4.3%), Grecia (4.3%), Bélgica (8.7%), Swazilandia (4.3%), EE.UU. (4.3%), Canadá (8.7%), Pakistán (4.3%), Namibia (4.3%), Australia (4.3%), Malawi (4.3%), Ghana (4.3%), Nigeria (4.3%) e Israel (4.3%). Por lo que África y Eurasia sobre todo, constituyen regiones cuya estructura educativa difiere de la de Latinoamérica. Los estudios de Cuba y Ecuador representan un 4.3% del total de investigaciones seleccionadas.

Figura 3

Publicaciones por año



La figura 3 muestra la distribución anual del número de publicaciones incluidas en el análisis, según las bases de datos consultadas. Se observa un comportamiento irregular, con años de baja producción intercalados con incrementos significativos. Los años 2020 y 2021 reflejan un repunte con 4 artículos cada uno, posiblemente asociado a un mayor interés temático o a las consecuencias de la pandemia que impulsaron investigaciones re-

lacionadas. El pico más alto se alcanza en 2024 con 7 publicaciones, lo que podría reflejar un creciente reconocimiento de la importancia del tema en la agenda investigativa reciente. En contraste, años como 2016 y 2023 no presentan publicaciones registradas, lo cual puede deberse a factores como la dispersión temática, limitaciones en las bases de datos o falta de interés académico en esos periodos. La tendencia general sugiere una creciente atención al tema en la última etapa del periodo analizado, lo que indica oportunidades para nuevas investigaciones y la consolidación del campo en los próximos años.

A continuación, se presenta la lista de artículos seleccionados, el nivel de cuartil de la revista, la base de dato en que se encuentra, el tipo de estudio y su relación con las cuatro categorías que emergieron tras analizarlos:

Tabla 3

Listado de artículos seleccionados, nivel de cuartil de la revista, base de dato, tipo de estudio y categorías

Artículos	Base de dato	Nivel Q de la revista	Tipo de estudio	Prácticas pedagógicas inclusivas	Barreras estructurales e institucionales	Actitudes y creencias del profesorado	Formación docente y desarrollo ético profesional
Leballo et al. (2021)	Academic Search Ultimate	Q3	Cuantitativo	X	X	X	X
Roose et al. (2024)	Education Source	Q1	Cuantitativo	X		X	X
Zapata et al. (2015)	Academic Search Ultimate	Q4	Mixto	X	X	X	X
Robinson (2018)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Kroesch y Peeples (2021)	Academic Search Ultimate	no tiene	Cuantitativo	X	X	X	X
Reche-Urbano et al. (2024)	Education Source	Q2	Cuantitativo	X		X	X
Ndongwa et al. (2017)	SocINDEX with Full Text	Q3	Cualitativo	X	X		x
Zwane y Malale (2018)	Academic Search Ultimate	Q2	Cualitativo		X	X	X
Specht et al. (2024)	Education Source	Q4	Cuantitativo			X	X
Fazil et al. (2022)	Education Source	Q4	Cuantitativo	X		X	X
Bavli et al. (2020)	Education Source	no tiene	Cualitativo	X		X	X
Mokaleng y Möwes (2020)	ERIC	Q4	Cuantitativo	X	X	X	X
Yazicioglu (2020)	ERIC	Q3	Cualitativa	X	X	X	X

Artículos	Base de dato	Nivel Q de la revista	Tipo de estudio	Prácticas pedagógicas inclusivas	Barreras estructurales e institucionales	Actitudes y creencias del profesorado	Formación docente y desarrollo ético profesional
Baykaldı et al. (2024)	Web of Science	Q3	Cualitativa	X	X	X	X
White J. et al. (2025)	Web of Science	Q3	Cualitativa	X	X	X	X
Batista (2019)	Scielo	Q3	Mixto	X	X	X	
Encalada (2024)	Dialnet	no tiene	Cualitativa	X		X	X
Baltierra-Rojas et al. (2024)	Dialnet	no tiene	Cualitativa	X	X	X	X
De-Souza (2024)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Opoku (2021)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Bojuwoye (2020)	Education Source	no tiene	Cuantitativo	X	X	X	X
Razer et al. (2015)	Web of Science	Q1	Cuantitativo	X	X	X	X
Sunza –Chan et al. (2021)	Dialnet	no tiene	Mixto	X	X	X	

Prácticas pedagógicas inclusivas

Los estudios aportan evidencias sobre la transformación de las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos, destacando el compromiso de los docentes por atender a la diversidad en contextos escolares heterogéneos. Se observa una tendencia clara hacia el uso de la instrucción diferenciada, donde los docentes adaptan contenidos, procesos y productos de aprendizaje de acuerdo con las características y necesidades de su alumnado, lo cual promueve entornos más equitativos de participación y aprendizaje (Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

Diversos estudios señalan que, si bien gran parte del profesorado valora la relevancia de aplicar prácticas inclusivas, la implementación efectiva de estas varía significativamente según el contexto institucional, la formación previa y la disponibilidad de recursos. Entre los principales obstáculos están el número elevado de estudiantes por aula, la falta de tiempo para la planificación y la escasa capacitación específica en inclusión educativa. Sin embargo, se identifican iniciativas concretas enfocadas en incorporar enfoques activos centrados en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo, los proyectos integrados, la co-enseñanza, el uso de materiales multisensoriales y las tecnologías de apoyo (Baltierra-Rojas et al., 2024; Bavli, et al., 2020; De-Souza, 2024; Encalada, 2024; Kroesch y Peeples, 2021; White et al., 2025).

En varios estudios se evidencia una transformación en la cultura profesional docente, que implica un tránsito desde enfoques homogeneizadores del aula hacia una comprensión que concibe la diversidad como una fuente de enriquecimiento colectivo. Los docentes que han transitado hacia prácticas inclusivas reportan mejoras en el ambiente escolar, una mejor capacidad para atender las dimensiones emocionales, sociales y académicas de todos los alumnos y una mayor implicación del estudiantado. Entre las estrategias más destacadas está la promoción de comunidades de aprendizaje inclusivas, el fortalecimiento de vínculos significativos y el acompañamiento emocional (Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Razer et al., 2015).

En paralelo, la inclusión de estudiantes con discapacidad es un aspecto central en las experiencias analizadas. Se destaca el uso de adaptaciones curriculares personalizadas, planes de apoyo pedagógico, especialmente en escenarios donde las políticas de inclusión han sido normativamente establecidas y evaluaciones flexibles. No obstante, se señala que algunas de estas prácticas no parten de un compromiso institucional consolidado, sino de la voluntad individual del docente (Bojuwoye, 2020; Baykaldı et al., 2024; Ndongwa et al., 2017; Reche-Urbano et al., 2024; Yazicioglu, 2020; Zapata et al., 2015).

Por último, la revisión revela que la inclusión no puede reducirse a estrategias técnicas, sino que exige una transformación ética, política y pedagógica del quehacer docente. La inclusión requiere un posicionamiento crítico ante las dinámicas de exclusión estructural y adoptar una perspectiva pedagógica orientada a la justicia social. Por tanto, las prácticas inclusivas se configuran como parte de una pedagogía comprometida con la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la generación de entornos de aprendizaje verdaderamente significativos para todos.

Barreras estructurales e institucionales

La literatura revela la presencia de diversas barreras estructurales e institucionales que obstaculizan la ejecución real y sostenida de una educación inclusiva. Entre los obstáculos más frecuentes sobresalen, la rigidez de los diseños curriculares y la ausencia de mecanismos específicos para evaluar institucionalmente la inclusión, así como la desconexión entre las políticas inclusivas y las prácticas escolares cotidianas. Dichas limitaciones estructurales reducen la capacidad del educador para adaptar sus metodologías a la diversidad del estudiantado, generando tensiones entre los marcos normativos y las dinámicas pedagógicas (Kroesch & Peeples, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una de las barreras que sobresalen en las investigaciones es la estructura organizativa de los centros educativos, la que se define por horarios inflexibles, agrupamientos homogéneos del alumnado, segmentación según niveles de rendimiento o características sociales, escasa flexibilidad en la distribución de recursos y una división estricta de funciones entre docentes generalistas y especialistas. Estas condiciones no solo impiden la posibilidad de planificar de manera colaborativa, dificultan el trabajo interdisciplinar y constriñen el acompañamiento personalizado de los estudiantes. Por otro parte se reportan dificultades en la comunicación entre los distintos actores escolares, así como una escasa participación de las familias en los procesos educativos (Batista, 2019; Leballo et al., 2021; Ndongwa et al., 2017; Razer, et al., 2015; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

Otro hallazgo clave es la falta de recursos humanos y materiales, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Escuelas públicas y rurales se enfrentan a una doble desigualdad: por un lado, reciben una alta demanda de atención a la diversidad y, por otro, operan con plantillas insuficientes, materiales limitados, escasa formación especializada y escaso apoyo técnico externo. Esta situación genera un agotamiento del profesorado y una sensación de desamparo institucional que compromete la sostenibilidad de las prácticas inclusivas (Opoku, 2021; Razer et al., 2015; Sunza et al., 2021; Zwane y Malale, 2018).

También se identifican barreras culturales e ideológicas institucionalizadas que operan de forma velada, como la reproducción de modelos meritocráticos que valoran el rendimiento académico homogéneo, el énfasis en evaluaciones estandarizadas y currículos inflexible y sobrecargado, o la idea de que los estudiantes con necesidades específicas deben ser atendidos fuera del aula regular. Dichas barreras se identifican en instituciones que, desde el discurso, apuestan por la inclusión, lo que demuestra las incongruencias entre el discurso y la práctica (Baykaldi et al., 2024; De-Souza, 2024; Kroesch y Peebles, 2021; Mokaleng y Möwes, 2020; Robinson, 2018; Roose et al., 2024).

Los estudios coinciden en que la inclusión requiere transformaciones sistémicas profundas a nivel institucional que implican reestructurar las culturas organizativas, flexibilizar las estructuras escolares, garantizar condiciones laborales y materiales adecuadas, y desarrollar políticas coherentes de apoyo a la diversidad, articuladas desde un enfoque intersectorial.

Actitudes y creencias del profesorado sobre la inclusión educativa

Los estudios analizados exponen como, tanto las actitudes y creencias de los educadores, representan un elemento esencial en la ejecución o bloqueo de prácticas inclusivas. En tal sentido emerge una tensión entre las concepciones prácticas que los maestros alimentan en sus contextos docentes y los discursos a favor de la inclusión. Si bien hay docentes que proyectan una predisposición favorable hacia la inclusión, ello no necesariamente se expresa en estrategias específicas inclusivas en el aula, lo cual devela limitaciones actitudinales que en ocasiones no son conscientes (Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2019).

Como parte de los resultados más consistentes emerge que las creencias previas sobre el estudiantado con necesidades educativas especiales impactan en el diseño e implementación de las actividades pedagógicas. Hay maestros, sobre todo los que no poseen una formación específica, que aún poseen una visión segregadora, en la medida en que conciben que se debe dar una atención especializada a los estudiantes con necesidades educativas especiales fuera del aula común. Sin embargo, otros estudios reflejan que los docentes tutores y quienes tienen elevada experiencia en el trabajo con las neurodivergencias suelen asumir posturas más sensibles y propositivas (Kroesch y Peebles, 2021; Leballo et al., 2021; Razer et al., 2015; Zapata et al., 2019).

Otros análisis denotan que las actitudes del docente también están influenciadas por componentes contextuales, como la presión por el rendimiento académico, la cultura institucional, el liderazgo escolar y las condiciones laborales. En este sentido, hay escue-

las con apoyo institucional y cultura colaborativa, donde las creencias del profesorado se acercan más hacia principios de inclusión. En cambio, en contextos marcados por la competitividad, el control burocrático o la falta de acompañamiento, los docentes desarrollan actitudes defensivas o de resistencia al cambio (De-Souza, 2024; Specht et al., 2024; Sunza, 2021; Zapata et al., 2015).

Un aspecto positivo es que varios estudios destacan la posibilidad de transformación de las creencias docentes a través de procesos formativos reflexivos, trabajo en equipo y experiencias exitosas de inclusión. Cuando los docentes vivencian que las adaptaciones funcionan y que los estudiantes logran progresos, sus actitudes se vuelven más abiertas y empáticas, desarrollando un sentido de autoeficacia frente a los retos de la inclusión. Esta evidencia sugiere que las creencias no son estáticas, sino susceptibles de cambio a partir del acompañamiento profesional y las condiciones adecuadas (Baltierra et al., 2024; Baykaldı, et al., 2024; Fazil et al., 2022; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024; Sunza et al., 2021; Zwane & Malale, 2018).

En resumen, la revisión evidencia que las actitudes y creencias del profesorado no solo reflejan posicionamientos individuales, sino también las lógicas institucionales y sociales en las que se inscriben. A su vez, estas creencias operan como filtros que condicionan la interpretación de las políticas inclusivas y su aplicación real en las aulas. Por tanto, promover la inclusión educativa implica trabajar no solo con metodologías y recursos, sino con las representaciones y valores que sustentan la práctica docente.

Formación docente y desarrollo ético profesional

Las investigaciones destacan que la formación docente inicial y continua es un factor determinante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En muchos casos, se constata una brecha significativa entre las demandas del modelo educativo inclusivo y las competencias efectivamente adquiridas durante la formación del profesorado. En particular, los docentes señalan carencias en conocimientos sobre atención a la diversidad, diseño universal para el aprendizaje, estrategias de evaluación inclusiva y gestión emocional del aula diversa (Kroesch y Peebles, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una constante entre los estudios es la crítica a la formación que se limita a módulos teóricos o a talleres aislados sin continuidad ni vinculación con la práctica. Se manifiesta la importancia de implementar modelos de formación situados, reflexivos y colaborativos que contribuyan a la planificación, intervención y evaluación cotidiana con un enfoque inclusivo. De esta forma sobresalen ejes efectivos para el desarrollo profesional docente como las comunidades profesionales de aprendizaje, la formación en servicio y el acompañamiento pedagógico (Baykaldı et al., 2024; Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

La formación ética y actitudinal también ocupa un lugar central en la literatura revisada. En este sentido resulta importante desarrollar una postura crítica, sensible y comprometida ante las brechas de desigualdad escolar. Determinadas investigaciones develan que los cambios más significativos se dan cuando los educadores son interpelados en sus propias creencias, valores y prácticas, y pueden asumir una postura acorde con los prin-

cipios de la inclusión (Roose et al., 2024; Robinson, 2018; Baykaldı et al., 2024; Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Bavlı et al., 2020).

De la misma forma, se destaca que la formación para la inclusión no debe ser secundaria en los planes de estudio, sino transversal a los mismos, lo cual significa incorporar la diversidad como eje formativo, ofrecer oportunidades prácticas sistemáticas en contextos educativos reales y repensar la organización curricular. Por otra parte, resulta esencial que no solo los especialistas reciban esta formación, sino todos los docentes (Baltierra et al., 2024; De-Souza, 2024; Fazil et al., 2022; Mokaleng y Möwes, 2020; Razer et al., 2015; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024).

Si bien los estudios muestran que el desarrollo profesional necesita que estén presentes las condiciones institucionales apropiadas, también requiere recursos para la innovación pedagógica, reconocimiento del saber docente y tiempo para la formación continua. Finalmente, la formación docente debe entenderse como un ejercicio de reflexión crítica, compromiso ético con todos los estudiantes y construcción colectiva de saberes (Encalada, 2024; Leballo et al., 2021; Ndongwa, 2017; Opoku, 2021; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente revisión permiten ahondar en la comprensión de las experiencias, barreras, creencias y prácticas de los docentes de educación media superior frente a la inclusión educativa. Desde 2015 el número de publicaciones en las bases de datos mencionadas ha incrementado de forma sostenida hasta alcanzar un pico en 2024, lo cual denota un interés cada vez mayor por investigar y socializar estudios sobre prácticas docentes inclusivas. Este esquema es coherente con los crecientes esfuerzos globales por cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sobre todo el número 4 (Naciones Unidas, 2015).

Si bien gran parte de las investigaciones presentan al docente como foco principal, existe una tendencia creciente en los últimos años a incorporar también a estudiantes, familias, directivos u orientadores. Ello supone una sensibilidad e interpretación más sistémica y ecológica de la inclusión, lo cual se corresponde con el Modelo de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner y el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Los antecedentes confirman la relevancia y significación del rol del docente para materializar una educación inclusiva de calidad (Booth y Ainscow, 2011; Ainscow y Mes-siou, 2021). No obstante, este rol se ve condicionado por diversos factores formativos, estructurales e ideológicos como se muestran en los estudios.

En primera instancia las prácticas pedagógicas inclusivas representan el compromiso docente frente a escenarios educativos caracterizados por la heterogeneidad. Si bien se reflejan estrategias significativas como la instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo o las adaptaciones curriculares, no siempre se llevan a cabo con sistematicidad. La fisura que emerge entre la intención inclusiva y la práctica cotidiana ha sido argumentado en la literatura a partir de la falta de recursos, el tiempo y el acompañamiento institucional (Avramidis y Norwich, 2002; Florian y Rouse, 2009).

Respecto a las barreras estructurales e institucionales emergen brechas entre las políticas inclusivas y las condiciones reales del sistema educativo. Tanto la segmentación por rendimiento, la rigidez curricular y la poca participación de las familias conforman contextos que limitan la atención a la diversidad. Así como refiere Skidmore (2004), estos obstáculos operativos e ideológicas imitan lógicas de exclusión institucionalizadas.

En relación con las actitudes y creencias del docente, las investigaciones denotan que no solo constituyen disposiciones personales, sino que también son construcciones en escenarios específicos, mediados por las condiciones de trabajo, la cultura escolar y la experiencia acumulada. Las creencias suelen ser más favorables y abiertas a la diferencia en contextos caracterizados por un liderazgo inclusivo y apoyo institucional (Echeita & Duk, 2008). Por otra parte, se comprueba que las prácticas y vivencias positivas de inclusión educativa transforman favorablemente las creencias del docente.

La categoría de formación docente y desarrollo profesional denota que existen significativas grietas entre la preparación efectiva del educador y el discurso inclusivo. La formación inicial todavía no es suficiente, y la formación continua tiende ser truncada o divorciada de las prácticas reales. Ello muestra un escenario que compromete la implementación de estrategias inclusivas sostenidas. Los hallazgos coinciden con estudios antecedentes que apuestan por una formación situada, colaborativa y transversal, que contribuya a la construcción de una identidad profesional comprometida con la equidad por parte del docente (Forlin, 2001; Ainscow, 2005).

Por último, la discusión contribuye a ratificar que la inclusión educativa en la enseñanza media superior necesita trascender el enfoque centrado en la disposición individual del docente. Se trata de una perspectiva integral que posibilite el avance hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos a partir de la revisión de las estructuras escolares, el fortalecimiento de la formación docente y de los apoyos institucionales y la transformación de las creencias que sustentan las prácticas pedagógicas.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión permiten concluir que la inclusión educativa en la educación media superior es una responsabilidad compartida que va más allá de las estrategias individuales del educador. Aunque el profesorado desempeña un rol esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas, su competencia para ejecutar prácticas inclusivas está condicionada, de alguna forma, por la formación recibida, las condiciones institucionales y el respaldo de políticas acordes con la inclusión.

Los resultados develan la existencia de experiencias positivas de inclusión, promovidas por el compromiso ético y pedagógico de los docentes. Sin embargo, dichas experiencias dependen, en gran medida, de la disposición individual y no tanto de un marco institucional articulado. Dicho escenario arriesga la sostenibilidad de las prácticas inclusivas, sobre todo en contextos marcados por la falta de recursos, el aislamiento profesional y la presión por resultados estandarizados.

Las barreras estructurales e institucionales como la rigidez de los currículos, la escasa flexibilidad organizativa y la ausencia de mecanismos de evaluación inclusiva, constituyen procesos que impiden avanzar hacia la educación inclusiva. A ello se le une la persistencia de creencias docentes que, si bien en determinados casos muestran una apertura hacia la inclusión, aún están condicionadas por modelos pedagógicos tradicionales e imaginarios estereotipados.

En relación con la formación docente inicial y continua se detectan determinadas lagunas en cuanto a una débil preparación recibida por el profesorado para atender la diversidad, lo que reafirma la importancia de implementar modelos formativos desde una perspectiva situada, reflexiva y transversal. La inclusión debe ser un eje articulador de las competencias profesionales docentes.

Algunos de los vacíos de investigación que se identificaron son la falta de estudios centrados exclusivamente en docentes del nivel medio superior, la escasez de estudios longitudinales y la ausencia de un enfoque interseccional. Además, se denota una débil presencia de estudios latinoamericanos con metodologías robustas, una limitada evaluación del impacto institucional de las prácticas inclusivas y la escasa atención al papel de los equipos directivos y las estructuras de liderazgo escolar en la inclusión educativa.

Para futuras investigaciones se recomienda desarrollar estudios focalizados en docentes de educación media superior, diferenciando claramente este nivel de secundaria o universitario; incluir enfoques longitudinales o de seguimiento e incorporar metodologías mixtas que combinen datos cualitativos con mediciones cuantitativas para enriquecer la comprensión del fenómeno. Por otra parte, se sugiere investigar el papel de los líderes escolares y equipos directivos en la promoción o bloqueo de las prácticas inclusivas, evaluar el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el acompañamiento pedagógico en la transformación de creencias y prácticas inclusivas del profesorado y explorar experiencias innovadoras de formación docente continua, orientadas a la inclusión.

Finalmente, se reconoce la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional, promover el trabajo colaborativo entre docentes y construir comunidades de práctica sostenibles. La inclusión educativa implica una postura ética, política y pedagógica por una educación justa, equitativa y democrática, que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Arlety Pacheco-Gómez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Edit J. Cisneros-Cohernour: Escritura - revisión y edición; Supervisión.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses con la información presentada.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baltierra-Rojas, Y. A., Ramírez-Iñiguez, A. A., & Reyes-Piñuelas, E. P. (2024). Limitaciones y aciertos de las prácticas inclusivas en docentes de bachillerato desde una aproximación cualitativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 153–168. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1011>
- Batista-Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad de La Habana*, (288). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000200186
- Bavli, B., Korumaz, M., & Akar, E. (2020). Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6). <https://ijpe.inased.org/makale/1729>
- Baykaldi, G., Corlu, M. S., & Yabaş, D. (2024). An investigation into high school mathematics teachers and inclusive education for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 124–134. <https://doi.org/10.1177/02646196231175327>
- Bojuwoye, O. (2020). Difficulties with implementing policy provisions on special and inclusive education in Nigerian schools: Teachers' views. *Editorial Staff*, 2.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO; CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- De-Souza, B. (2024). Mitigating policy-to-practice disparities in inclusive education from a bioecological systems perspective: The case of selected secondary schools in the Lower Shire, Malawi. *South African Journal of Education*, 44, S1. <https://doi.org/10.15700/saje.v44ns1a2386>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 1–8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Alvarez, C. A., & Escalante-Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Fazil, H., Arif, M. I., Ahmed, M., & Basit, A. (2022). Professional development of inclusive education teachers and their performance at secondary school level: A correlational study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1).
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/08856250110040703>
- Giné-Giné, C., Font-Roure, J., & Díez-de-Ulzurrun-Pausas, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de psicopedagogia y orientación*, 53(3), 34-48. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>
- Guirado-Rivero, V. C., García-Navarro, X., & Martín-González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300012&lng=es&tlng=es
- Higgins, J.P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/handbook>
- Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2023). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 50(1), 260–286. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
- Kroesch, A. M., & Peeples, K. N. (2021). High school general education teachers' perceptions of students with significant disabilities. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 40(1), 26–41. <https://doi.org/10.14434/rapcc.v40i1.31756>
- Lagestad, P. A., Rotvik, M. L., Valle, A. M. & Badhanovich-Hanssen, N. (2023). Teachers' experiences of inclusion in classroom settings. *Education Sciences*, 13(11), 1136. <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
- Leballo, M., Griffiths, D., & Bekker, T. (2021). Differentiation practices in a private and government high school classroom in Lesotho: Evaluating teacher responses. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1835>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura: Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Márquez-Cabellos, N.G., & Ramos-Ramírez, B.N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100–111. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 78–90. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Montoya-González, A. I., & Vásquez-Atochero, A. (2023). Inclusión educativa en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 15(29). <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ndongwa-Bamu, B., De-Schauwer, E., Verstraete, S., & Van-Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West Region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612–623. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395>
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). *La inclusión educativa en México*. Revista Iberoamericana de Ciencias, 8(2), 43–51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Opoku, M. P. (2021). The intentions of teachers towards practicing inclusive education in secondary schools in Ghana: A qualitative study. *Africa Education Review*, 18(3-4), 93-111. <https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2150869>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944–964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *Relieve*, 30(1), Art. 5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>
- Robinson, K. (2018) Four secondary teachers' perspectives on enhancing the inclusion of exceptional students. *Exceptionality Education International* 2018, 28(1), pp. 1–21. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i1.7756>
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van-Avermaet, P. (2024). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review*, 76(3), 483–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Specht, J., Miesera, S., Metsala, J., & McGhie-Richmond, D. (2024). Predictors of self-efficacy for inclusive education: A comparison of Canada and Germany. *Exceptionality Education International*, 34(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16920>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Sunza-Chan, S. P., Ramírez-de-Arellano-De-la-Peña, J. A., Sevilla-Santo, D. E., & Martín-Pavón, M. J. (2021). Factores institucionales que constituyen barreras para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato en Yucatán. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 83-99. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050907>

- Taylor, J. P., Rooney-Kron, M., Whittenburg, H. N., Thoma, C. A., Avellone, L., & Seward, H. (2020). Inclusion of students with intellectual and developmental disabilities and postsecondary outcomes: A systematic literature review. *Inclusion*, 8(4), 303–319. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.4.303>
- UNESCO. (2015). *Garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Vivanco-Encalada, J. M. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para desarrollar inclusión educativa en estudiantes de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(6), 8856-8867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572
- White, R., Lowery, Ch., & Johnson, J. (2025). Enhancing high-quality education through systemic school leadership: a systematic review. *Quality Education for All*, 2(1), 227-244. <https://doi.org/10.1108/QEA-09-2024-0096>
- White, J., McGarry, S., Williams, P. J., & Black, M. (2025). “We are running a marathon not a Sprint”: Educators’ experiences and perspectives on inclusion for autistic students through strengths-based approaches in mainstream high schools. *The Asia-Pacific Education Research*, 34, 1583–1592. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-00969-z>
- Yazicioglu, T. (2020) Determining the views of school principals and guidance teachers on inclusive practices at Anatolian high-schools. *Journal of Education and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p87>
- Zapata-Rivera, I. L., López-Estrada, J., & Rivera-Obregón, M. L. (2015). La inclusión educativa: Una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: Retos y desafíos. *Revista Ra Ximhai*, 11(4 Especial), 355–367. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz>
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>