

## Estrategias de Formación Docente para Promover la Inclusión en Educación Básica: Una Revisión Sistemática

**Autor:** José Antonio Burgos Limones

Universidad César Vallejo, UCV

[p7001182681@ucvvirtual.edu.pe](mailto:p7001182681@ucvvirtual.edu.pe)

Piura, Perú

<https://orcid.org/0009-0009-5852-6033>

### Resumen

La brecha entre las políticas inclusivas y su implementación efectiva en las aulas de Educación Básica constituye un desafío persistente que limita la equidad educativa. Ante esta problemática, el presente estudio tuvo como objetivo analizar y sintetizar las estrategias de formación docente más efectivas para fomentar la inclusión, identificando factores facilitadores, barreras y recomendaciones para su implementación sostenible. Se desarrolló una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA, con método inductivo, enfoque cualitativo y diseño no experimental. Se analizaron 20 artículos publicados entre 2023 y 2025 en Scopus, Web of Science y SciELO, escritos en español, inglés y portugués. Los resultados revelaron que las estrategias más efectivas integran componentes teóricos, prácticos y afectivos mediante cursos específicos, mentoría, aprendizaje-servicio y formación en empatía. Las experiencias de dominio, el apoyo institucional y la empatía emergieron como factores facilitadores, mientras que la preparación inicial deficiente y las resistencias contextuales representaron las principales barreras. Se concluye que la formación docente inclusiva requiere un equilibrio entre práctica reflexiva, desarrollo afectivo y apoyo institucional sostenido, orientación que resulta clave para transformar la Educación Básica en espacios equitativos donde todos los estudiantes desarrollos su potencial.

**Palabras clave:** formación de docentes; educación inclusiva; enseñanza primaria; actitud del docente; autoeficacia.

**Código de clasificación internacional:** 5803.02 - Preparación de profesores.

#### Cómo citar este artículo:

Burgos, J. (2025). **Estrategias de Formación Docente para Promover la Inclusión en Educación Básica: Una Revisión Sistemática.** *Revista Scientific*, 10(Ed. Esp. 5), 246-263, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E5.12.246-263>

**Fecha de Recepción:**  
10-05-2025

**Fecha de Aceptación:**  
24-10-2025

**Fecha de Publicación:**  
05-11-2025

## Teacher Training Strategies to Promote Inclusion in Basic Education: A Systematic Review

### Abstract

The gap between inclusive policies and their effective implementation in Basic Education classrooms remains a persistent challenge that limits educational equity. Given this problem, the present study aimed to analyze and synthesize the most effective teacher training strategies to promote inclusion, identifying facilitating factors, barriers, and recommendations for sustainable implementation. A systematic review was conducted following the PRISMA protocol, using an inductive method, qualitative approach, and non-experimental design. Twenty articles published between 2023 and 2025 in Scopus, Web of Science, and SciELO were analyzed, written in Spanish, English, and Portuguese. Results revealed that the most effective strategies integrate theoretical, practical, and affective components through specific courses, mentoring, service-learning, and empathy training. Mastery experiences, institutional support, and empathy emerged as facilitating factors, while deficient initial preparation and contextual resistance represented the main barriers. It is concluded that effective inclusive teacher education requires a balance between reflective practice, affective development, and sustained institutional support, guidance that is key to transforming Basic Education into equitable spaces where all students can develop their potential.

**Keywords:** teacher education; inclusive education; primary education; teacher attitudes; self-efficacy.

**International classification code:** 5803.02 - Training of teachers.

**How to cite this article:**

Burgos, J. (2025). **Teacher Training Strategies to Promote Inclusion in Basic Education: A Systematic Review.** *Revista Scientific*, 10(Ed. Esp. 5), 246-263, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E5.12.246-263>

**Date Received:**  
10-05-2025

**Date Acceptance:**  
24-10-2025

**Date Publication:**  
05-08-2025

## 1. Introducción

La inclusión educativa constituye un principio ético y pedagógico fundamental orientado a garantizar el acceso equitativo, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes en la Educación Básica. Esta etapa resulta decisiva para formar valores de equidad y respeto hacia la diversidad. Durante los últimos años, la literatura internacional ha insistido en la necesidad de transformar la formación docente para responder a la heterogeneidad del aula y abandonar enfoques tradicionales que perpetúan dinámicas excluyentes.

En cuanto a las actitudes docentes hacia la inclusión, Lindner, Schwab, Emara y Avramidis (2023a): observan que estas tienden a ser moderadamente positivas en el nivel primario, aunque varían según la calidad y extensión de la formación recibida. Diversas investigaciones respaldan este planteamiento: Koliqi, Koliqi y Zabeli (2023a); encuentran que los cursos con componente práctico favorecen actitudes más receptivas; a su vez, Yang, Liu, Chi y Bak (2025a); comprueban que la formación previa incide tanto en las actitudes como en la autoeficacia; del mismo modo, Legorburu, Dosil-Santamaría, Idoaga y Ozamiz-Etxebarria (2023a); verifica que una mayor implicación en temas inclusivos repercute positivamente en las actitudes; finalmente, Miralles-Cardona, Cardona-Moltó, Tichá y Abery (2025a); al contrastar los contextos de España y Estados Unidos, ratifican la importancia de la formación práctica pese a las diferencias culturales.

Respecto a la autoeficacia docente, Franzen, Moschner y Hellmich (2024a): identifican las experiencias de dominio y el apoyo social como predictores clave para las prácticas inclusivas en primaria. Por su parte, Fairbrother, Specht, Delorey, Whitley, Ismailos y Villella (2025a): subrayan el valor de articular teoría y práctica mediante la colaboración y la aplicación en escenarios reales. Mientras tanto, Pov y Kawai (2025a): constata que la experiencia directa reduce las preocupaciones y eleva la autoeficacia en

contextos como Camboya.

Sobre las barreras que dificultan la inclusión, Arnaiz-Sánchez, De Haro-Rodríguez, Caballero y Martínez-Abellán (2023a): detectan obstáculos arraigados en la formación inicial, entre ellos la escasa preparación práctica y las resistencias institucionales. En esa dirección, Kyriakopoulos y Díaz (2023a): advierten sobre vacíos específicos en la preparación para atender dificultades de aprendizaje. Con una mirada regional, Herrera-Seda y Walton (2025a): señalan limitaciones propias del Global South que exigen enfoques ajustados a las realidades locales.

Desde el ámbito meta-analítico, Long, Sharma y Subban (2025a): confirman una correlación positiva, aunque moderada, entre actitudes y autoeficacia en China. Este resultado coincide con el obtenido por Mentel, Förster, Forthmann y Souvignier (2024a): quienes documentan una relación significativa entre la autoeficacia docente y las intenciones conductuales en educación inclusiva a lo largo del tiempo. Tales hallazgos refuerzan la conveniencia de abordar simultáneamente las dos dimensiones en los programas de formación.

Otras investigaciones aportan miradas complementarias sobre estrategias innovadoras y variables mediadoras. En primer lugar, Maravé-Vivas, Salvador-García, Capella-Peris y Gil-Gómez (2023a): destacan el aprendizaje-servicio como una estrategia con doble beneficio: desarrolla competencias inclusivas y fortalece habilidades motoras en contextos diversos. En otra vertiente, Kimhi y Bar (2025a): proponen rediseñar los currículos con mayor peso de la mentoría durante la transición hacia prácticas inclusivas. Adicionalmente, Wang, Zhang y Li (2025a); revelan que la empatía y la motivación median la eficacia inclusiva, en tanto que Azevedo, et al. (2025a); establecen que la autoeficacia actúa como mediadora entre el clima escolar y las actitudes inclusivas.

Con una orientación particular, Bowman y Harrison (2025a):

profundizan en las actitudes hacia estudiantes autistas, mediadas por la autoeficacia y el conocimiento específico. Desde la vertiente metodológica, Wüthrich y Sahli (2025a): validan escalas psicométricas útiles para medir avances en docentes en formación y en ejercicio. Para cerrar este panorama, Frohn (2025a): propone un modelo didáctico concebido como herramienta heurística para la investigación y la formación inclusiva.

Pese a estos avances, subsiste una brecha considerable entre las políticas inclusivas declaradas y su aplicación real en las aulas de Educación Básica. Esta distancia genera prácticas pedagógicas excluyentes y limita la equidad educativa, situación especialmente preocupante en contextos donde la formación docente no aborda suficientemente las dimensiones actitudinales, prácticas y contextuales necesarias para responder a la diversidad. Por ello, resulta imprescindible examinar las estrategias formativas recientes que han demostrado efectividad para superar estas limitaciones y promover una inclusión genuina y duradera.

Ante este panorama, surge la necesidad de responder la siguiente interrogante: ¿Qué características comparten las estrategias de formación docente que han demostrado mayor efectividad para desarrollar competencias inclusivas en los profesores de Educación Básica, y qué factores contextuales e institucionales condicionan su éxito según la evidencia publicada entre 2023 y 2025?.

En correspondencia con esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo general analizar y sintetizar las estrategias de formación docente más efectivas para fomentar la inclusión en Educación Básica, identificando los factores facilitadores, las barreras persistentes y las recomendaciones derivadas de la literatura reciente para orientar su implementación sostenible en diversos contextos educativos.

## 2. Metodología

Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura conforme al protocolo PRISMA (Elementos Preferidos para la Presentación de Informes de Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis) (Page, et al., 2021); metodología que asegura transparencia y reproducibilidad en la síntesis de evidencia científica. El estudio siguió un método inductivo, pues partió de la observación y el análisis de hallazgos particulares en los artículos seleccionados para construir generalizaciones sobre las estrategias formativas más efectivas, en línea con los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): acerca de la construcción de conocimiento desde lo específico hacia lo general.

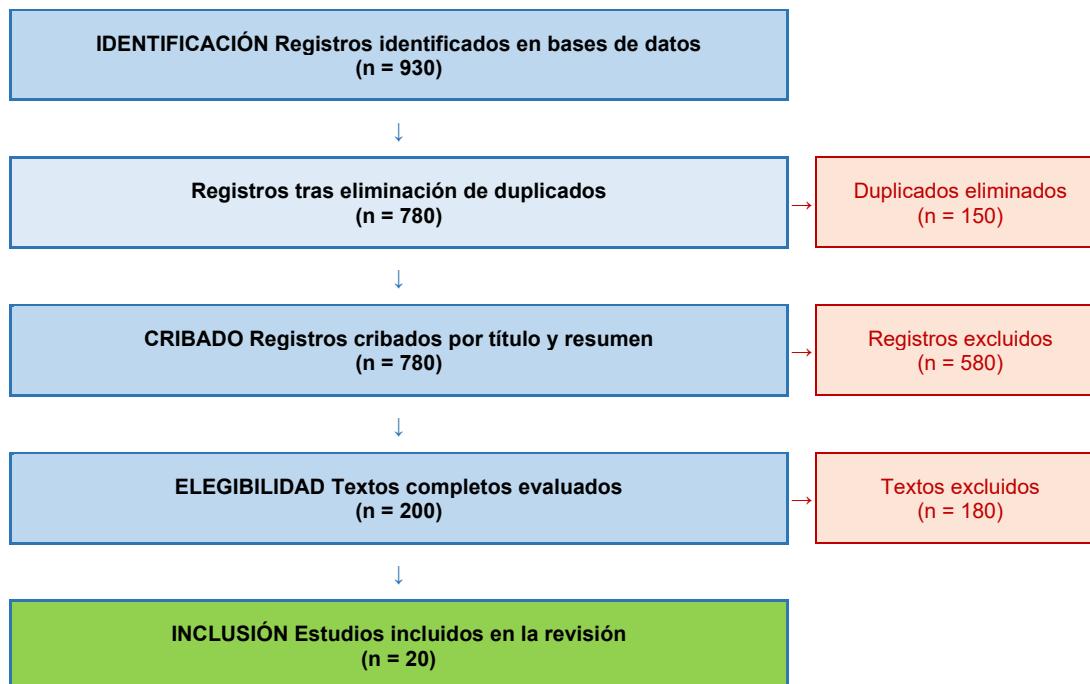
El enfoque adoptado fue cualitativo, sustentado en los principios de Creswell y Poth (2018): quienes consideran este paradigma idóneo para comprender fenómenos complejos mediante la interpretación de significados y patrones emergentes en la literatura. El diseño correspondió a una revisión sistemática con síntesis narrativa temática, de carácter no experimental, dado que no se manipularon variables ni se intervino en contextos reales, sino que se analizó evidencia previamente publicada.

La búsqueda se efectuó en las bases de datos Scopus, *Web of Science* y SciELO entre mayo y julio de 2025, acotada a artículos publicados entre 2023 y 2025 en español, inglés y portugués. Se utilizó la cadena de búsqueda: (“*teacher training*” OR “formación docente” OR “*pre-service teachers*”) AND (“*inclusive education*” OR “*educación inclusiva*”) AND (“*basic education*” OR “*primary education*” OR “*educación básica*”), combinada con operadores booleanos y filtros temporales e idiomáticos para garantizar exhaustividad y pertinencia.

Los criterios de inclusión abarcaron artículos originales y de revisión que abordaran explícitamente estrategias de formación docente para la inclusión en Educación Básica, con descripción clara de metodologías, muestras y resultados vinculados a autoeficacia, actitudes o prácticas inclusivas. Se

excluyeron resúmenes, tesis no publicadas, literatura gris y estudios fuera del rango temporal o idiomático establecido. Cinco expertos en Educación Inclusiva realizaron el proceso de selección de manera independiente, evaluando títulos, resúmenes y textos completos; las discrepancias se resolvieron por consenso y, cuando fue necesario, mediante la intervención de un sexto revisor.

**Figura 1.** Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios.



Fuente: El Autor (2025).

La figura 1 ilustra el flujo de selección según el protocolo PRISMA. Se identificaron 930 registros iniciales en las bases de datos. Tras eliminar 150 duplicados, se cribaron 780 por título y resumen, de los cuales se excluyeron 580 por falta de relevancia temática o idiomática. De los 200 textos completos evaluados, se descartaron 180 por no cumplir los criterios de inclusión. Finalmente, se incorporaron 20 artículos que aportaron evidencia rigurosa y directamente relacionada con el objetivo de la revisión.

La extracción de datos se realizó mediante plantillas estandarizadas que recogieron autor, año, objetivo, metodología, población, estrategias formativas y conclusiones principales. El análisis se organizó en tres fases: primero, codificación abierta de los hallazgos principales de cada estudio; segundo, agrupación en categorías temáticas (estrategias formativas, factores facilitadores, barreras y variables mediadoras); y tercero, síntesis interpretativa para identificar tendencias, fortalezas y vacíos entre los estudios, garantizando transparencia y reproducibilidad en todo el proceso.

Al tratarse de una revisión de literatura publicada sin datos primarios de participantes humanos, el estudio no requirió aprobación del Comité de Ética ni del Consejo Científico institucional, conforme a las directrices éticas para revisiones sistemáticas que analizan exclusivamente fuentes secundarias de acceso público.

### 3. Resultados

La aplicación del protocolo PRISMA permitió seleccionar 20 artículos que cumplieron estrictamente los criterios de inclusión, procedentes de publicaciones recientes en bases de datos de alto impacto. Estos estudios aportaron datos relevantes sobre estrategias de formación docente, autoeficacia, actitudes y barreras en contextos de Educación Básica.

**Tabla 1.** Distribución de artículos incluidos por base de datos.

| Fuente         | Número de artículos | Porcentaje (%) |
|----------------|---------------------|----------------|
| Scopus         | 12                  | 60             |
| Web of Science | 7                   | 35             |
| SciELO         | 1                   | 5              |
| <b>Total</b>   | <b>20</b>           | <b>100</b>     |

**Fuente:** El Autor (2025).

La tabla 1 muestra que Scopus aportó la mayor cantidad de artículos (60%), seguida de Web of Science (35%) y SciELO (5%), lo que refleja un predominio de publicaciones en bases internacionales de alto impacto. Esta

concentración en Scopus se explica por su amplia cobertura de revistas científicas en educación a nivel internacional y por la mayor cantidad de estudios sobre formación docente inclusiva indexados en dicha base. La participación de *Web of Science*, con un tercio de los artículos seleccionados, indica que esta base aportó estudios relevantes, especialmente en revistas especializadas de educación inclusiva y necesidades educativas especiales.

En cambio, la representación mínima de SciELO sugiere que la investigación sobre formación docente inclusiva en educación básica, durante el período analizado, se publicó mayoritariamente en revistas de alcance global y no en fuentes regionales. En su conjunto, la distribución evidencia que la evidencia disponible proviene principalmente de publicaciones con estándares editoriales rigurosos y alcance científico amplio, lo cual otorga solidez metodológica al corpus analizado en la presente revisión.

**Tabla 2.** Características principales de los artículos incluidos (2023-2025).

| N.º | Base   | Autor(es) y Año   | Objetivo principal   | Metodología                    | Resultados clave   |
|-----|--------|---|--|--------------------------------|--|
| 1   | Scopus | Fairbrother, et al. (2025b)   | Integrar teoría y práctica para mejorar autoeficacia inclusiva | Revisión y análisis conceptual | Aplicación práctica y colaboración fortalecen autoeficacia   |
| 2   | Scopus | Arnaiz-Sánchez, De Haro-Rodríguez, Caballero y Martínez-Abellán (2023b) | Identificar barreras en formación inicial docente              | Estudio cualitativo            | Escasa preparación práctica y resistencias institucionales   |
| 3   | WoS    | Bowman y Harrison (2025b)   | Actitudes hacia inclusión de estudiantes autistas              | Cuantitativa, mediación        | Autoeficacia y conocimiento median actitudes positivas       |
| 4   | WoS    | Lindner, Schwab, Emara y Avramidis (2023b)                              | Revisión de actitudes docentes en primaria                     | Revisión sistemática           | Actitudes moderadamente positivas según formación            |
| 5   | Scopus | Franzen, Moschner y Hellmich (2024b)                                    | Predictores de autoeficacia en docentes de primaria            | Cuantitativa, regresión        | Experiencias de dominio y apoyo social predicen autoeficacia |
| 6   | WoS    | Frohn (2025b)   | Modelo didáctico para enseñanza inclusiva                      | Conceptual/heurístico          | Modelo útil para investigación y formación docente           |
| 7   | Scopus | Yang, Liu, Chi y Bak (2025b)  | Actitudes y autoeficacia en pre-service chinos                 | Cuantitativa                   | Formación previa mejora actitudes y autoeficacia             |
| 8   | Scopus | Kimhi y Bar (2025b)   | Formación docente en transición inclusiva                      | Cualitativa, entrevistas       | Necesidad de rediseño curricular con mentoría                |
| 9   | WoS    | Koliqi, Koliqi y Zabeli   | Actitudes pre-   | Cuantitativa, regresión        | Cursos prácticos   |

|    |        |  |   |                          |  |
|----|--------|--|---|--------------------------|--|
|    |        | (2023b)  | service y factores influyentes                  |                          | predicen actitudes positivas                             |
| 10 | Scopus | Kyriakopoulos y Díaz (2023b)                                     | Formación en dificultades de aprendizaje        | Cuantitativa             | Vacíos en preparación inicial para diversidad            |
| 11 | Scopus | Legorburu, Dosil-Santamaría, Idoiaga y Ozamiz-Etxebarria (2023b) | Actitudes de futuros docentes hacia inclusión   | Cuantitativa             | Mayor implicación mejora actitudes                       |
| 12 | SciELO | Maravé-Vivas, Salvador-García, Capella-Peris y Gil-Gómez (2023b) | Aprendizaje-servicio en formación inicial       | Mixta                    | Doble beneficio: inclusión y competencias motoras        |
| 13 | Scopus | Miralles-Cardona, Cardona-Moltó, Tichá y Abery (2025b)           | Autoeficacia pre-service España-EE.UU.          | Comparativa cuantitativa | Diferencias culturales; formación práctica clave         |
| 14 | WoS    | Pov y Kawai (2025b)  | Preparación pre-service en Camboya              | Mixta                    | Experiencia reduce preocupaciones y aumenta autoeficacia |
| 15 | Scopus | Wüthrich y Sahli (2025b)   | Propiedades psicométricas de escalas inclusivas | Validación psicométrica  | Escalas válidas para pre-service e in-service            |
| 16 | Scopus | Long, Sharma y Subban (2025b)                                    | Meta-análisis actitudes y autoeficacia en China | Meta-análisis            | Correlación positiva moderada                            |
| 17 | Scopus | Herrera-Seda y Walton (2025b)                                    | Formación inclusiva en Global South             | Revisión de alcance      | Brechas contextuales; necesidad de enfoques adaptados    |
| 18 | Scopus | Wang, Zhang y Li (2025b)   | Empatía y actitudes pre-service                 | Mediacional              | Empatía y motivación median eficacia inclusiva           |
| 19 | WoS    | Azevedo, et al. (2025b)  | Clima escolar y actitudes inclusivas            | Mediacional              | Autoeficacia media relación clima-actitudes              |
| 20 | WoS    | Mentel, Förster, Forthmann y Souvignier (2024b)                  | Meta-análisis autoeficacia-actitudes            | Meta-análisis            | Relación positiva significativa                          |

**Fuente:** El Autor (2025).

La tabla 2 revela un predominio de metodologías cuantitativas con 10 artículos, que abarcan estudios con regresión, mediación, validación psicométrica y diseños comparativos. Les siguen los meta-análisis con 2 estudios, las revisiones de literatura con 3 trabajos (revisión sistemática, revisión de alcance y análisis conceptual), los estudios cualitativos con 2 artículos, los mixtos con 2 investigaciones y un estudio conceptual-heurístico.

Los objetivos se concentraron principalmente en autoeficacia (9 artículos), actitudes (8), barreras (3) y modelos o estrategias innovadoras (4). Los resultados clave coinciden en que la formación práctica, la mentoría y el

apoyo social mejoran la autoeficacia y las actitudes, mientras que la preparación inicial insuficiente representa una barrera recurrente.

El análisis narrativo permitió identificar cuatro categorías temáticas principales. La primera, estrategias formativas efectivas, agrupa intervenciones como cursos específicos con componente práctico, mentoría durante la transición a contextos inclusivos, aprendizaje-servicio y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje; estos enfoques mostraron efectos positivos consistentes en la preparación docente. La segunda categoría, factores facilitadores, incluye las experiencias de dominio, el apoyo social e institucional y la formación en empatía, elementos que potencian la transferencia de competencias al aula.

La tercera, barreras persistentes, comprende la preparación práctica insuficiente en la formación inicial, las resistencias institucionales y las limitaciones contextuales, especialmente en el *Global South*. La cuarta categoría, variables mediadoras, destaca el papel de la autoeficacia como mediadora entre el clima escolar y las actitudes inclusivas, así como la función de la empatía y la motivación en la eficacia percibida.

Los 20 artículos seleccionados proceden de contextos geográficos diversos que abarcan Europa, Asia, América y el *Global South*, con énfasis en formación inicial (*pre-service*) y nivel primario. Las estrategias recurrentes incluyen la integración teoría-práctica, los cursos específicos, el aprendizaje-servicio y la mediación de la empatía.

Los resultados obtenidos evidencian una tendencia clara hacia estrategias que combinan componentes prácticos y afectivos para potenciar la preparación docente inclusiva. La evidencia cuantitativa y meta-analítica predominante confirma correlaciones positivas entre la formación estructurada y las mejoras en autoeficacia y actitudes, mientras que las barreras institucionales y contextuales persisten como obstáculos principales para la implementación efectiva de prácticas inclusivas en Educación Básica.

#### 4. Conclusiones

Las estrategias de formación docente más efectivas para promover la inclusión en Educación Básica se distinguen por su naturaleza híbrida: la integración de componentes teóricos, prácticos y afectivos constituye el elemento diferenciador que potencia tanto la autoeficacia como las actitudes positivas hacia la diversidad. Este hallazgo tiene aplicación práctica inmediata, pues los programas de formación inicial y continua que incorporan mentoría, aprendizaje-servicio y experiencias contextualizadas logran dotar a los docentes de herramientas concretas para gestionar aulas heterogéneas, lo que contribuye directamente a mejorar la calidad educativa y la equidad social en etapas tempranas del desarrollo.

Un aspecto novedoso del presente estudio radica en la identificación del papel mediador que desempeñan variables como la empatía, el apoyo social y las experiencias de dominio en la eficacia inclusiva. Estos elementos trascienden la mera adquisición de conocimientos técnicos y promueven la resiliencia emocional y el compromiso ético, dimensiones frecuentemente desatendidas en los diseños curriculares convencionales. La validación de instrumentos psicométricos específicos para medir avances en docentes en formación y en ejercicio representa un aporte metodológico significativo para futuras intervenciones.

En cuanto a la relación con investigaciones similares, existe amplio consenso respecto a la superioridad de los modelos experienciales y colaborativos frente a enfoques exclusivamente teóricos. Sin embargo, persisten desacuerdos sobre la intensidad y duración requeridas para superar las barreras institucionales, especialmente en contextos del Global South, donde las limitaciones de recursos y las resistencias culturales demandan adaptaciones específicas que la literatura aún no aborda con suficiente profundidad.

Para futuras investigaciones, resulta pertinente explorar los impactos

longitudinales de estas estrategias en el desempeño real de los docentes una vez incorporados al sistema educativo. También se recomienda incorporar perspectivas interculturales más amplias y evaluar intervenciones en entornos subrepresentados, como regiones rurales o comunidades con alta diversidad lingüística, donde las dinámicas de inclusión presentan particularidades que requieren atención diferenciada.

Es necesario reconocer ciertas limitaciones metodológicas del estudio. El predominio de investigaciones cuantitativas en la muestra analizada puede restringir la comprensión profunda de las experiencias subjetivas de los docentes en formación. La concentración de estudios en determinados contextos geográficos limita la generalización de los hallazgos. No obstante, la rigurosidad del protocolo PRISMA aplicado y la diversidad de bases de datos consultadas otorgan validez y robustez a los patrones identificados, lo que sustenta la pertinencia de las conclusiones derivadas.

La formación docente inclusiva efectiva requiere un equilibrio integral entre práctica reflexiva, desarrollo afectivo y apoyo institucional sostenido. Los resultados responden al objetivo planteado al demostrar que las estrategias más efectivas combinan cursos específicos con componente práctico, mentoría estructurada, aprendizaje-servicio y formación en empatía, mientras que los principales obstáculos residen en la preparación inicial insuficiente y las resistencias contextuales. Este conocimiento constituye un avance clave para orientar políticas educativas y transformar la Educación Básica en espacios verdaderamente equitativos donde todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial.

## 5. Referencias

- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez-Abellán, R. (2023a,b). **Barriers to educational inclusion in initial teacher training.** *Societies*, 13(2), 1-13, e-ISSN: 2075-4698. Retrieved

from: <https://doi.org/10.3390/soc13020031>

Azevedo, H., Barat, B., Coelho, V., Machado, F., Soares, M., Dias, P., ...

Peixoto, C. (2025a,b). ***Exploring teachers' attitudes towards inclusive education: Role of self-efficacy and perceived school climate.*** *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 1002-1020, e-ISSN: 1471-3802. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.70025>

Bowman, K., & Harrison, A. (2025a,b). ***Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education for autistic students: Understanding the mediating role of self-efficacy and autism knowledge.*** *Teaching and Teacher Education*, 157, 104966, e-ISSN: 1879-2480. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104966>

Creswell, J., & Poth, C. (2018). ***Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches.*** 4th Edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE Publications, Inc.

Fairbrother, M., Specht, J., Delorey, J., Whitley, J., Ismailos, L., & Villella, M. (2025a,b). ***Integrating practice and theory in teacher education: Enhancing pre-service self-efficacy for inclusive education.*** *Education Sciences*, 15(4), 1-17, e-ISSN: 2227-7102. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci15040497>

Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024a,b). ***Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education.*** *Frontiers in Education*, 9, 1-10, e-ISSN: 2504-284X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437839>

Frohn, J. (2025a,b). ***Modelling inclusive education: The Didactic Model for Inclusive Teaching and Learning as a heuristic for inclusion research and teacher education.*** *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(3), 514-526, e-ISSN: 1471-3802. Publicación anticipada en línea. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1471->

3802.12741

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Herrera-Seda, C., & Walton, E. (2025a,b). **Teacher education for inclusive education: A scoping review of Global South scholarship.** *Journal of Education for Teaching*, 51(4), 651-665, e-ISSN: 0260-7476. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792>
- Kimhi, Y., & Bar, A. (2025a,b). **Teacher training in transition to inclusive education.** *Frontiers in Education*, 10, 1-13, e-ISSN: 2504-284X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Koliqi, D., Koliqi, K., & Zabeli, N. (2023a,b). **Pre-service teachers' attitudes and the factors influencing their formation regarding inclusive education in Kosovo.** *Bjse. British Journal of Special Education*, 50(3), 379-393, e-ISSN: 1467-8578. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12463>
- Kyriakopoulos, D., & Díaz, E. (2023a,b). **The training of Greek primary education teachers in learning difficulties.** *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1317-1327, e-ISSN: 2165-8714. Retrieved from: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1317>
- Legorburu, I., Dosil-Santamaría, M., Idoiaga, N., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2023a,b). **Teachers' involvement in inclusive education: Attitudes of future teachers.** *Education Sciences*, 13(9), 1-10, e-ISSN: 2227-7102. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci13090851>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023a,b). **Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education.** *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787, e-ISSN: 0885-

6257. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Long, Y., Sharma, U., & Subban, P. (2025a,b). **Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: A meta-analysis.** *Cogent Education*, 12(1), 1-19, e-ISSN: 2331-186X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2023a,b). **Service-learning and motor skills in initial teacher training: Doubling down on inclusive education.** *Apunts Educació Física y Deportes*, 152, 82-89, e-ISSN: 2014-0983. Retrieved from: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Mentel, H., Förster, N., Forthmann, B., & Souvignier, E. (2024a,b). **Predictors of teachers' behavioral intentions in inclusive education and their changes over time: A competitive test of hypotheses.** *Teaching and Teacher Education*, 141, 104509, e-ISSN: 1879-2480. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104509>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M., Tichá, R., & Abery, B. (2025a,b). **Prepared to ensure quality education for all?. A comparative study of pre-service teachers' self-efficacy for inclusion in Spain and the United States.** *Education Sciences*, 15(5), 1-25, e-ISSN: 2227-7102. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci15050535>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pov, S., & Kawai, N. (2025a,b). **Pre-service teachers' preparation for inclusive practices in Cambodia: Experience, self-efficacy and concerns about inclusion.** *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 118-131, e-ISSN: 1471-3802. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12715>

Wang, Y., Zhang, L. y Li, X. (2025a,b). ***Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education-The chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy.*** Plos One, 20(4), 1-18, e-ISSN: 1932-6203. Retrieved from:  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321066>

Wüthrich, S., & Sahli, C. (2025a,b). ***The attitudes to inclusion and Teacher Efficacy for Inclusive Practices scales: Psychometric properties across Swiss in-service, pre-service, and special education teachers.*** Frontiers in Psychology, 16, 1-12, e-ISSN: 1664-1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531782>

Yang, Y., Liu, H., Chi, C., & Bak, M. (2025a,b). ***Chinese pre-service general education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education.*** Frontiers in Psychology, 16, 1-10, e-ISSN: 1664-1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490144>

**José Antonio Burgos Limones**  
**e-mail:** [p7001182681@ucvvirtual.edu.pe](mailto:p7001182681@ucvvirtual.edu.pe)



Nacido en Guayaquil, Ecuador, el 16 de agosto del año 1970. Estudié mi educación básica en una escuela pública de Guayaquil, Ecuador; como también estudié mi educación superior en el Instituto Superior Pedagógico Rita Lecumberri (ISPRL); y logre titularme como profesor de Educación primaria-nivel tecnológico, que me permitió dictar clases en el magisterio fiscal en área de Ciencias Sociales en la Educación Básica de mi país; y actualmenteuento con 36 años de servicio; estudié la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialización de Educación Básica; y Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior; fui director de una Institución Educativa de Educación Básica por 16 años, alcanzando mi plaza por concurso público de méritos en la condición de designado en el cargo y ocupo el cargo de Docente en la Universidad de Guayaquil (UG), en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Carrera de Educación Básica.