El rol del docente en la Educación Inclusiva: una revisión sistemática de literatura

Jaime Iván Ullauri Ullauri
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Gemma Diaz Garolera
Universitat de Girona (España)

Leslie Aracely Mejía Cajamarca
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El rol del docente en la Educación Inclusiva: una revisión sistemática de literatura

The role of the teacher in Inclusive Education: A Systematic Literature Review

Jaime Iván Ullauri Ullauri
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
jaime.ullauri@unae.edu.ec

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
paulina.mejia@unae.edu.ec

Gemma Diaz Garolera
Universitat de Girona (España)
gemma.diaz@udg.edu

Leslie Aracely Mejía Cajamarca
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
leslie.mejia@unae.edu.ec

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2026
Fecha de aceptación: 15 de junio de 2026

Resumen

La realidad de los centros escolares ha experimentado cambios, uno de ellos es el proceso de inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, esta situación pone el foco en la actuación docente y en los procesos de formación docente como aspectos importantes para atender a la diversidad en los contextos escolares de educación básica, que buscan garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, en los últimos años han desarrollado numerosos estudios y propuestas, tanto teórico-conceptuales como empíricas, sobre cómo el centro escolar y el profesorado se adaptan para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes. Es así como, este trabajo presenta un análisis sistemático de literatura sobre procesos educativos para la inclusión. Los trabajos que se han revisado abarcan distintas experiencias de procesos de inclusión que comportan el desarrollo de escuelas mucho más inclusivas. Los resultados y conclusiones logradas

en este trabajo ponen de relieve dos planos, *el primero* las distintas concesiones estructurales y sociales que marcan la ecología escolar y el proceso de aprendizaje, que influyen en el liderazgo administrativo, la colaboración interprofesional y la disponibilidad de recursos de apoyo; y el segundo la perspectiva subjetiva del docente, que parte desde su creencia, formación, eficacia y la reconstrucción discursiva y dialógica de la identidad docente antes las distintas demandas de los procesos de aprendizaje inclusivos.

Palabras clave: Revisión sistemática; Educación inclusiva; Rol docente; Agencia docente; Formación docente.

Abstract

The reality of schools has undergone changes; one of the most significant is the student inclusion process with some type of disability. This situation focuses on teaching practice and teacher training as important aspects to address diversity in elementary education, which aims to ensure the participation and learning of all students. In this regard, in recent years, a considerable number of empirical studies and theoretical-conceptual proposals such as empirical have emerged about how schools and teachers adapt to respond effectively to students' diverse needs. Therefore, this research presents a systematic literature review of inclusive education processes. The reviewed studies analyzed cover a range of experiences related to inclusive processes that contribute to the development of much more inclusive schools. The findings and conclusions highlight two aspects. The first concerns the various structural and social concessions that shape school ecology and the learning process, which influence administrative leadership, interprofessional collaboration, and the availability of support resources. The second relates to the teacher's subjective perspective, which stems from their beliefs, professional training, efficacy, and the discursive and dialogical reconstruction of teacher identity in response to the diverse demands of the inclusive learning processes.

Keywords: Systematic review; Inclusive education; Teacher role; Teacher agency; Teacher education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un pilar fundamental de las políticas educativas globales, orientada a garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Este estudio forma parte de la fase inicial del proyecto de investigación *"Reflexión y agencia docente para la educación inclusiva: desafíos e implicaciones en diferentes contextos de Educación Básica"*[1], desarrollado por cuatro universidades iberoamericanas. El rol docente desde una perspectiva inclusiva resulta crucial, pues sus actitudes, creencias, prácticas pedagógicas y autoeficacia condicionan la implementación de procesos educativos y pedagógicos inclusivos. En este sentido, los docentes trascienden de la enseñanza tradicional para convertirse en agentes de cambio y adaptabilidad. No obstante, enfrentan

1 Proyecto de investigación ganador en la Convocatoria 2025: "Articulación, transformación y calidad de la investigación, innovación y vinculación" de la Universidad Nacional de Educación.

desafíos significativos como ambigüedad en responsabilidades, escasez de recursos y formación inadecuada. Aunque la literatura pertinente aborda esta problemática desde múltiples perspectivas, persiste la necesidad de sistematizar evidencias recientes que identifiquen facilitadores, barreras y tendencias investigativas. El rol del docente como un agente educativo para la inclusión ha tomado especial importancia y ha sido objeto ya de múltiples investigaciones en tiempos recientes. El desarrollo histórico de su estudio inicia con investigaciones relacionadas con las actitudes del profesorado hacia los procesos de inclusión, en dichos estudios las categorías trabajadas han implicado identificar las creencias y percepciones sobre la inclusión y su implementación en los centros educativos.

En un *primer momento* y en concreto los trabajos desarrollados por Avramidis y Norwich (2002) y De Boer et al. (2011) ponen el foco en la formación del profesorado, la experiencia, tipo de necesidad educativa y la disponibilidad y cómo ésta condiciona directamente las actitudes del profesorado hacia los procesos inclusivos. Estas investigaciones previas ponen énfasis en que las actitudes positivas como fundamentales en el desarrollo de procesos de educación inclusiva, pero no es suficiente para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En un *segundo momento,* los estudios compararon dimensiones emocionales y motivacionales. En este contexto, Sharma et al (2012) ponen el acento en el modelo de sentimientos, actitudes y preocupaciones (SACIE), evidenciando que las preocupaciones y percepción de competencia influyen directamente en la disposición de maestro al momento de implementar y trabajar con estrategias inclusivas. Asimismo, Loreman et al. (2013) también analizaron la intención de los docentes en adoptar prácticas inclusivas, vinculando variables actitudinales con la intención conductual. Este conjunto de estudios subrayó el papel central de la autoeficacia docente como mediadora entre las creencias y la práctica en el aula.

En un tercer momento, las investigaciones abarcaron las teorías sobre el rol del docente inclusivo abarcaron el desarrollo teórico de considerar la inclusión como un proceso de transformación pedagógica y también institucional. En este contexto Florian y Black-Hawkins (2011) desarrollaron el concepto de pedagogía inclusiva, sosteniendo que la inclusión efectiva debe y requiere replanteos sobre el diseño e instrucción pedagógica para atender la diversidad sin recurrir a diferenciaciones e individualizaciones que podrían estigmatizar al estudiante.

Un cuarto momento, Ainscow y colaboradores (2016; 2006) han continuado con el desarrollo de la conceptualización de inclusión ya muy centrados en el proceso escolar integral, poniendo énfasis en el liderazgo educativo y la cultura escolar institucional como factores fundamentales en el proceso de cambio sostenible.

En los últimos años, en concreto entre los años 2010 y 2020, las investigaciones se han diversificado focalizándose en categorías como formación y desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo de los agentes educativos como actores de cambio en el proceso de educación inclusiva, asimismo la cooperación

interdisciplinar, las políticas educativas inclusivas. Estos focos de interés han desplazado, por así decirlo, el foco desde si los docentes apoyan la inclusión; comprenden sobre los factores contextuales, el clima escolar, el liderazgo, los marcos normativos y la asignación de recursos garantizan la práctica inclusiva. Esto ha supuesto una transición desde un modelo centrado en el déficit individual a la comprensión ecológica y sistémica del rol docente para la inclusión.

En este sentido, dichos avances en investigación como en las revisiones sistemáticas de literatura previas se han centrado muy específicamente en actitudes, preocupaciones y nivel de preparación del profesorado. Es así como, dimensiones emergentes como la agencia docente, la transformación digital en contextos inclusivos, las adaptaciones derivadas del escenario pospandémico y la evidencia comparativa internacional reciente no han sido aún sintetizadas de manera integral dentro de un marco unificado. Es así como, resulta importante desarrollar una revisión sistemática actualizada centrada entre el periodo 2020-2025. La investigación reciente refleja contextos educativos en transformación, caracterizados por una mayor conciencia sobre la equidad atados a la agencia que imprimen los docentes en los procesos de inclusión, la expansión del uso de tecnologías educativas y un énfasis creciente en modelos colaborativos y sistemas de apoyo multinivel y multidisciplinar. Sintetizar esta producción científica permitirá ofrecer una conceptualización actualizada del papel del docente en la educación inclusiva, integrando dimensiones cognitivas, emocionales, pedagógicas y sistémicas que atañen a su rol.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El docente inclusivo desde una perspectiva ecológica y multifactorial

El rol del docente inclusivo se analiza desde una perspectiva ecológica y multifactorial. Por un lado, la Teoría Cognitivo Social y el modelo Demandas-Recursos Laborales (JD-R) sostienen que la autoeficacia y el desempeño docente son producto de una interacción dinámica entre factores personales, como las creencias y actitudes, y factores ambientales, como el apoyo del director y los recursos escolares. La agencia docente emerge como un concepto clave (Priestley et al., 2015) definido como la capacidad de los profesores para moldear activamente sus prácticas y superar barreras estructurales (Qu, 2021), transformando así los recursos del entorno en habilidades profesionales efectivas (Schaefer, 2010). Por otro lado, el rol docente ayuda a comprender la transformación de la identidad profesional, los conflictos y la ambigüedad que experimentan los docentes al transitar hacia prácticas inclusivas.

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho de todos los estudiantes a participar plenamente en el sistema educativo ordinario, eliminando barreras

estructurales, pedagógicas y organizativas que limiten el aprendizaje. No se trata únicamente de escolarizar a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en centros ordinarios, sino de transformar las prácticas escolares para garantizar la participación y equidad (Mejía, 2023). Diversos estudios recientes ponen énfasis en que la inclusión debe analizarse desde un enfoque sistémico que contemple dimensiones pedagógicas, organizativas e institucionales (Alsalem & Alzahrani, 2023; Apriliani et al., 2024). En este sentido, la implementación efectiva depende tanto de la cultura escolar como de la interpretación que el profesorado realiza de su propio rol. Por otro lado, las creencias del profesorado y construcción del rol profesional constituyen un eje central en la teoría de la inclusión. La forma en que los docentes conceptualizan las necesidades del estudiante condiciona directamente sus decisiones pedagógicas. Por ejemplo, en el contexto noruego, se ha identificado que, aunque existe una actitud general positiva hacia la inclusión, algunos docentes tienden a interpretar las necesidades como problemas individuales, lo que puede limitar el desarrollo de prácticas inclusivas transformadoras (Aas, 2022).

Asimismo, en China se ha evidenciado que las percepciones docentes hacia estudiantes con NEE están influenciadas por factores como el rol institucional, la carga laboral y los recursos disponibles (Zhang et al., 2024a). Esto demuestra que las creencias no son únicamente individuales, sino que se construyen dentro de marcos organizativos específicos. La evidencia empírica confirma que la autoeficacia docente es un predictor clave del comportamiento inclusivo. Wilson, Woolfson y Durkin (2022) demostraron que la autoeficacia media la relación entre actitudes explícitas y prácticas inclusivas. Asimismo, el clima escolar y la eficacia colectiva influyen significativamente en el fortalecimiento de la autoeficacia docente. Asimismo, investigaciones sobre sentimientos, actitudes y preocupaciones señalan que las preocupaciones elevadas reducen la intención de implementar estrategias inclusivas (Kokić et al., 2025).

2.2. Enfoque ecológico y dimensión sistémica

La inclusión debe entenderse como un proceso ecológico y sistémico en el que intervienen múltiples actores y niveles organizativos. La colaboración interprofesional es esencial en la atención a estudiantes con trastornos del desarrollo del lenguaje (Ndou & Omidire, 2022) y con discapacidad auditiva (Alsalem & Alzahrani, 2023). Además, la gestión institucional influye de manera decisiva en la implementación efectiva de políticas inclusivas. Apriliani et al. (2024) evidencian que, aunque existen avances, persisten limitaciones en la planificación estratégica y en el desarrollo de programas específicos. La relación escuela-familia también constituye un elemento clave del enfoque sistémico. Dan et al. (2025) muestran que la participación familiar depende de factores organizativos y de la postura integradora del profesorado.

2.3. Objetivo

Analizar y sintetizar la evidencia empírica reciente (2020 - 2025) sobre el papel del docente en la implementación de la educación inclusiva, identificando los factores individuales, pedagógicos y sistémicos que influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos. La revisión se orientó por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dimensiones definen el rol del docente en contextos de educación inclusiva en educación básica?
2. ¿Cuáles son los principales facilitadores y barreras identificados en la literatura reciente?
3. ¿Qué variables psicológicas y organizacionales median la implementación de prácticas inclusivas?

3. METODOLOGÍA

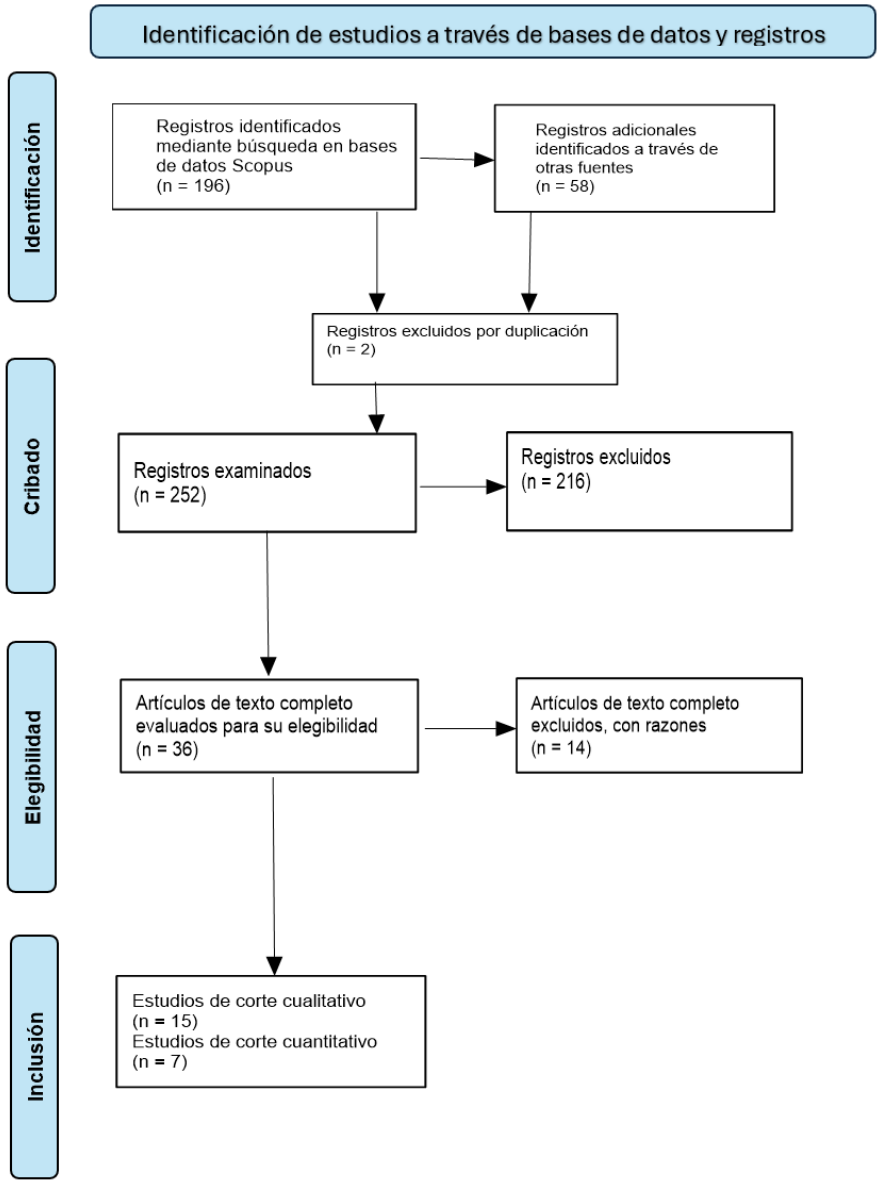
Se realizó una revisión sistemática de literatura (RSL) de estudios publicados entre los años 2020 y 2025 siguiendo la metodología PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021), con el propósito de garantizar transparencia, reproducibilidad y rigor metodológico en la identificación, selección y síntesis de estudios empíricos sobre el rol docente para una educación inclusiva. Esta se desarrolló en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La búsqueda se realizó en las bases de datos académicas Scopus y Web of Science, obteniendo 254 registros iniciales de trabajos académicos, se utilizaron las ecuaciones textuales categoriales "inclusive education" or "educational inclusion", ""teacher role" or "teacher agency" or "teacher practices" or "teacher attitudes" or "teacher self-efficacy" y "primary education" or "basic education" or "elementary school".

En un siguiente momento aplicando criterios de inclusión establecidos previamente con base en una revisión de literatura primaria y los objetivos de la revisión se catalogaron los estudios por, i) Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos y mixtos) o revisiones que incluyan docentes de educación básica; ii) estudios que aborden explícitamente educación inclusiva y el rol, prácticas, competencias, actitudes del docente, iii) trabajos académicos completos publicados durante el periodo 2020–2025 y; iv) trabajos académicos que hayan sido sometidos a revisión por pares. En consonancia con este proceso se seleccionaron 22 trabajos que cumplieron con estos criterios de inclusión. Posterior a ello los 22 trabajos académicos que se incluyen en esta RSL fueron distribuidos para su revisión entre los investigadores autores de este trabajo para su revisión y análisis a profundidad.

Para facilitar el proceso de revisión, cada autor analizó por separado entre cinco y seis artículos, examinando aspectos como los objetivos, la metodología empleada y los principales resultados de cada estudio. Posteriormente, los análisis

individuales fueron puestos en común y discutidos de manera conjunta por el equipo investigador. A partir de esta revisión comparativa y del consenso alcanzado entre los investigadores, se identificaron las principales líneas temáticas y se establecieron las categorías utilizadas para organizar y presentar los resultados de la revisión sistemática.

Figura. 1. Diagrama de flujo PRISMA



Note: Adaptado de Moher et al. (2009)

Tabla 1. Resumen de los artículos seleccionados

N	Autor	Tipo de docu.	Tipo de estudio	Conceptos clave	Etapas educativas	Contextos de aprendizaje	Temas principales y contenido de aprendizaje
1	(Aas, 2022)	Artículo	Cualitativo	Creencias docentes, Lesson Study.	Primaria (Grados 1, 2, 5 y 7).	Proyecto de desarrollo profesional en Noruega.	Cómo las creencias individuales sobre las NEE desafían la práctica colectiva inclusiva.
2	(Alsalem & Alzahrani, 2023)	Artículo	Cualitativo	Discapacidad auditiva (DHH), Práctica institucional.	Primaria, Media y Secundaria.	Escuelas ordinarias e instituciones para sordos en Arabia Saudita.	Análisis de leyes y servicios de apoyo para la inclusión efectiva de estudiantes con pérdida auditiva.
3	(Apriliani et al., 2024)	Artículo	Cualitativo	Gestión escolar, Instalaciones y recursos.	Secundaria (Junior High).	Escuelas en Bandar Lampung, Indonesia.	Estrategias y desafíos en la gestión de infraestructura para la inclusión educativa.
4	(Avraham & Mishkin, 2025)	Artículo	Cualitativo	Inclusión étnica, Liderazgo directivo, Minorías.	Preescolar y Primaria (prácticas/ internados).	Sistema educativo israelí (docentes de origen etíope).	El papel del director en la retención y éxito de docentes de minorías étnicas.
5	(Dan et al., 2025)	Artículo	Cualitativo	Interacción padres-docentes, Capital social.	Primaria y Secundaria.	Región este de Hungría.	Brechas de inclusión y desafíos sistémicos entre familias de estudiantes con NEE y maestros.
6	(Du et al., 2025)	Artículo	Cuantitativo	Estilos interpersonales, Ajuste escolar.	Educación Básica.	Escuelas inclusivas en China.	Predicción del ajuste escolar y rendimiento de alumnos con NEE mediante el estilo del docente.
7	(Forsman, 2025)	Artículo	Cualitativo	Co-enseñanza (Co-teaching), Alfabetización.	Secundaria inferior (Grados 7-9).	Aulas integradas para estudiantes de segunda lengua (L2) en Finlandia.	Desarrollo profesional docente mediante estrategias de alfabetización inclusiva en co-enseñanza.
8	(Haakma et al., 2021)	Artículo	Cualitativo	Interacción entre pares, Discapacidad profunda (PIMD).	Primaria.	Escuelas ordinarias y aulas de apoyo en los Países Bajos.	El rol del asistente docente como mediador de interacciones sociales para alumnos con discapacidades múltiples.
9	(Jardí et al., 2021)	Artículo	Cualitativo	Asistentes de enseñanza (TAs), Gestión del comportamiento.	Educación Infantil y Primaria.	Escuelas urbanas inclusivas en Cataluña, España.	Colaboración docente-asistente para manejar conductas disruptivas con estrategias proactivas.
10	(Jardí et al., 2021)	Artículo	Cuantitativo	Escala SACIE-R, Actitudes y preocupaciones.	Formación docente (Preservicio).	Universidad en Croacia.	Sentimientos y actitudes como predictores del uso de prácticas inclusivas en futuros maestros.
11	(Muhammad & Liu, 2025)	Artículo	Cualitativo	Educación constructivista, Diversidad cultural.	Primaria.	Escuelas privadas en la región del Kurdistán iraquí.	Pedagogía sensible a la cultura para fomentar la equidad en contextos étnicos diversos.
12	(Ndou & Omidire, 2022	Artículo	Cualitativo	Trastornos del lenguaje (DLD), Apoyo sistémico.	Primaria y Secundaria.	Escuelas en Zimbabue y Sudáfrica.	Marco de apoyo sistémico y colaborativo para estudiantes con trastornos del lenguaje.

N	Autor	Tipo de docu.	Tipo de estudio	Conceptos clave	Etapas educativas	Contextos de aprendizaje	Temas principales y contenido de aprendizaje
13	(Nikula et al., 2024)	Artículo	Cualitativo	Visiones de futuro, Inclusión sistémica.	Formación en Educación Especial.	Talleres de futuro con estudiantes de magisterio en Finlandia.	Dimensiones estructurales y sociales de la escuela deseada por futuros maestros especiales.
14	(Qu, 2021)	Artículo	Cualitativo	Agencia docente, Promoción de la inclusión.	Primaria.	Una escuela primaria en China.	Capacidad del docente para actuar propositivamente para promover la inclusión ante barreras culturales.
15	(Resch & Schrittesser, 2023)	Artículo	Cualitativo	Aprendizaje-Servicio (Service-Learning).	Formación docente universitaria.	Universidad de Viena, Austria.	El Aprendizaje-Servicio como puente para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica inclusiva.
16	(Sirkko et al., 2024)	Artículo	Cualitativo	Sentido de pertenencia, Jerarquías escolares.	Preescolar, Primaria y Secundaria.	Comunidades escolares en Finlandia.	Experiencias de pertenencia y no pertenencia de los asistentes escolares dentro del equipo docente.
17	(Thyness, 2024)	Artículo	Cualitativo	Prácticas lingüísticas, Interacción digital.	Primaria.	Contextos multilingües en Noruega.	Rol docente en la inclusión de familias migrantes a través de aplicaciones de comunicación escolar.
18	(Wang & Zhang, 2021)	Artículo	Cuantitativo	Apoyo del director, Agencia docente.	Primaria y Secundaria inicial.	Escuelas con programa LRC en China.	El efecto mediador de la agencia docente en el desarrollo de habilidades profesionales inclusivas.
19	(Wilson et al., 2020)	Artículo	Cuantitativo	Autoeficacia, Clima escolar, Experiencia de maestría.	Educación Básica.	Entorno escolar general (Escocia).	Entorno escolar y éxitos previos como predictores de la autoeficacia docente en inclusión.
20	(Wilson et al., 2022)	Artículo	Cuantitativo	Creencias explícitas e implícitas, Inclusión.	Educación Básica.	Escuelas en Escocia.	Impacto de prejuicios implícitos y creencias explícitas en los reportes de prácticas de enseñanza inclusiva.
21	(Du et al., 2025)	Artículo	Cualitativo	Transformación de rol, Identidad profesional.	Primaria y Secundaria.	Transición de maestros regulares a especialistas en China.	Conflictos de identidad y ambigüedad en el rol al transitar hacia la educación especial inclusiva.
22	(Zhang et al., 2024a),	Artículo	Cuantitativo	Modelo JD-R, Percepciones de NEE, Recursos.	Educación Básica general.	Escuelas en Foshan, China.	Factores ambientales y personales que influyen en las actitudes de los maestros hacia la inclusión.

Nota. Elaboración propia

4. RESULTADOS

Esta RSL revela que el rol del docente inclusivo se enfoca en metodologías, actitudes, autoeficacia y prácticas pedagógicas diferenciadas. A partir del análisis comparativo de los 22 estudios seleccionados, se identificaron cinco dimensiones temáticas recurrentes que permitieron organizar la presentación de los resultados, los factores que configuran dicho rol son: i) el impacto del liderazgo educativo y el apoyo institucional; ii) la agencia docente como base de transformación para una educación inclusiva; relación docente-estudiante; iii) colaboración y el rol del personal de apoyo; y iv) creencias, actitudes y formación docente.

4.1. El impacto del liderazgo educativo y el apoyo institucional

La revisión de literatura realizada confirma que el papel del directivo y su apoyo a los procesos de inclusión se identifica como un factor crítico que influye tanto directa como indirectamente en las habilidades profesionales de los docentes (Wang & Zhang, 2021). Se demuestra que este apoyo facilita el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto escolar, lo que a su vez fortalece la agencia docente (Wang & Zhang, 2021) entendida esta como "la capacidad de los docentes para actuar de manera propositiva y constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus colegas" (Priestley et al., 2015, p.3).

Asimismo, el modelo de demandas y recursos laborales (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2017) indica que la percepción de los maestros sobre los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad (NEE) mejora significativamente cuando cuentan con recursos de apoyo escolar (como formación y materiales), los cuales actúan como amortiguadores ante las altas demandas del aula inclusiva (Zhang et al., 2024). En contextos de minorías, el apoyo del director es fundamental para el acceso, la retención y la integración exitosa de docentes en entornos potencialmente discriminatorios (Avraham & Mishkin, 2025). A partir de este análisis, se comprende desde las fuentes revisadas que la ecología escolar es el resultado de la actividad de docente y en el contexto escolar. En este sentido el apoyo que los docentes reciben del directivo escolar constituye un soporte para que los docentes puedan desplegar sus habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 2000) y a su vez en sostener los procesos de educación inclusiva (Wang & Zhang, 2021), por lo que el apoyo directivo debe ser proactivo y comprometido con las prácticas educativas inclusivas fortaleciendo la agencia docente.

Otro factor importante son los recursos como materiales, tiempo y el propio liderazgo distribuido son aspectos (Bakker & Demerouti, 2017; Goldan & Schwab, 2020) y la visión compartida Xie et al., (2024) que reducen el estrés y fatiga ante la alta exigencia, Sin este apoyo institucional, las percepciones de los maestros hacia

los estudiantes con necesidades especiales tienden a ser más negativas debido a la sobrecarga laboral (Zhang et al., 2024).

4.2. La agencia docente como base de transformación para una educación inclusiva

La literatura sostiene que la agencia docente permite a los maestros realizar cambios y elecciones para el desarrollo de su trabajo profesional (Avraham & Mishkin, 2025). Las investigaciones indican que los docentes con mayor nivel de agencia son quienes buscan mayores recursos externos y tienden a desarrollar habilidades profesionales para responder a las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad, incluso en entornos desfavorecidos con limitaciones estructurales o políticas ambiguas. Además, se observa que la transición de docentes regulares a especialistas implica un proceso de transformación de identidad que atraviesa etapas de confusión y conflicto hasta llegar a una identidad profesional autodeterminada (Qu, 2021; Xie et al., 2024). Este ejercicio de agencia docente se manifiesta en tres dimensiones temporales: la iterativa (basada en hábitos pasados), la proyectiva (orientada a metas futuras y visiones morales de la educación) y la práctico-evaluativa (juicios realizados en el aquí y ahora) lo que contribuye a una construcción de identidad docente autodeterminada y profesional (Xie et al., 2024), dicha agencia permite a los docentes transformar sus aulas en espacios socialmente empoderados superando un inclusivismo perezoso Xiao Qu (2021).

4.3. Relación docente-estudiante

La calidad de la relación docente-estudiante se confirma como un predictor fundamental del éxito en la educación inclusiva (Du et al., 2025). Los estilos interpersonales positivos, caracterizados por la comprensión y el apoyo pedagógico, predicen significativamente un mejor ajuste escolar de los estudiantes con NEE en sus dimensiones conductual, emocional, social y de aprendizaje (Du et al., 2025). Este ajuste escolar actúa como un mediador parcial que traduce la actitud positiva del docente en un rendimiento académico superior en el rendimiento académico de los estudiantes. Por el contrario, los estilos negativos, como el conflicto o la indulgencia excesiva, dañan la autoeficacia del estudiante, reducen su compromiso con el aprendizaje y pueden provocar comportamientos disruptivos. Los docentes pueden promover el ajuste escolar identificando con precisión las necesidades especiales mediante la comunicación diaria y estableciendo conexiones emocionales sólidas (Aas, 2022). Asimismo, un entorno escolar cálido y el uso de estrategias de comunicación diversificadas son esenciales para que los estudiantes con dificultades se sientan valorados y logren integrarse socialmente con sus pares, lo que fortalece el clima escolar (Apriliani et al., 2024; Wilson et al., 2022) potenciando las interacciones

interpersonales positivas entre los estudiantes típicos y con NEE (de Agüero-Servín et al., 2022).

4.4. Colaboración y el rol del personal de apoyo

La inclusión efectiva se conceptualiza como un esfuerzo colectivo que depende de la colaboración interprofesional y el trabajo en equipo (Ndou & Omidire, 2022). El co-teaching (enseñanza colaborativa) emerge como una herramienta viable para el desarrollo profesional, permitiendo que docentes experimentados compartan responsabilidades, reduzcan su carga laboral y mejoren su bienestar emocional (Forsman, 2025). En este marco, los auxiliares de docencia o asistentes escolares desempeñan un papel crucial como apoyo extra a la actividad docente en el proceso de inclusión, facilitando la gestión de conductas disruptivas y apoyando las interacciones sociales entre estudiantes con discapacidades profundas y sus pares (Jardí et al., 2021). Sin embargo, los resultados advierten sobre el riesgo del "efecto velcro", donde un apoyo excesivamente intenso del auxiliar puede restringir las interacciones de los estudiantes con NEE con sus compañeros y crear una dependencia innecesaria (Jardí et al., 2021). La efectividad de estos perfiles depende de una coordinación clara con el docente principal para evitar la delegación excesiva de responsabilidades y asegurar que todos los profesionales se sientan como miembros valiosos de la comunidad escolar (Sirkko et al., 2024). Las jerarquías rígidas y la falta de información compartida se identifican como barreras que generan sentimientos de exclusión y disminuyen la calidad de la respuesta educativa (Sirkko et al., 2024).

4.5. Creencias, actitudes y formación docente

Las creencias de autoeficacia de los docentes son los predictores más fuertes de su intención de implementar prácticas inclusivas (Kokić et al., 2025; Wilson et al., 2020) Estas creencias están fuertemente influenciadas por las experiencias de maestría, es decir, los éxitos previos del docente al enfrentar desafíos en el aula diversa (Kokić et al., 2025). Los resultados muestran que las actitudes positivas hacia la inclusión predicen el uso de estrategias de individualización, mientras que la formación específica en educación especial reduce la ansiedad y mejora la confianza del profesorado (Kokić et al., 2025; Wilson et al., 2022). No obstante, persisten barreras ideológicas significativas, como la visión monológica de la enseñanza (centrada en la transmisión vertical de contenidos), que choca con los enfoques dialógicos necesarios para una inclusión auténtica (de Agüero-Servín et al., 2022). Asimismo, en contextos multilingües, las ideologías monolingües pueden llevar a percibir la diversidad lingüística como un problema en lugar de un recurso, lo que limita las oportunidades de participación de las familias migrantes (Thyness, 2024). Finalmente, metodologías innovadoras como el *Service-Learning (Aprendizaje-*

Servicio) se identifican como puentes efectivos entre la teoría y la práctica, preparando a los futuros docentes para gestionar la heterogeneidad y desarrollar una mayor conciencia sobre la justicia social (Resch & Schrittesser, 2023).

5. DISCUSIÓN

El rol docente inclusivo se caracteriza por tres dimensiones interconectadas: la *transformación adaptativa del rol*, que requiere apoyo administrativo y actitudes positivas para superar situaciones críticas en el contexto pedagógico áulico; el *desarrollo de agencia profesional y autoeficacia* como predictores del éxito inclusivo; y la *colaboración sistémica mediante coenseñanza y trabajo interdisciplinario*. La educación inclusiva en el nivel básico no puede entenderse como una serie de compartimentos estancos, sino como un fenómeno sistémico y ecológico donde las estructuras institucionales, las creencias subjetivas y las prácticas relacionales se entrelazan constantemente (Estarneck et al., 2024; Ndou & Omidire, 2022). De acuerdo con las fuentes analizadas, la construcción de una escuela inclusiva depende de una tensión dinámica entre el marco normativo (liderazgo) y el poder de actuación del maestro (agencia). (Cummins et al., 2021; Thyness, 2024; Wang & Zhang, 2021). La discusión se desarrolla a partir de las cinco dimensiones emergentes de la revisión sistemática, ya que estas sintetizan los principales ejes identificados en los estudios analizados y permiten interpretar los hallazgos a la luz de la literatura existente.

5.1. La Inclusión como un Ecosistema en Movimiento

En lugar de ver el apoyo del director y la agencia docente como factores aislados, la literatura sugiere que forman una cadena de mediación crítica (Wang & Zhang, 2021). El liderazgo administrativo no solo provee recursos materiales, sino que construye la "ecología escolar" que permite o inhibe que el docente despliegue sus habilidades profesionales. Cuando existe un apoyo sólido del director, se potencia el contexto escolar que libera la agencia del maestro, permitiéndole transformar las limitaciones estructurales en oportunidades de aprendizaje (Qu, 2021). Sin este respaldo, el docente a menudo cae en lo que se denomina "inclusivismo perezoso", una integración meramente física donde el estudiante está presente pero no participa realmente (Wang & Zhang, 2021).

Esta dinámica se refleja profundamente en la identidad profesional del docente. El paso de ser un "transmisor de conocimientos" a un "especialista inclusivo" no es solo un cambio de rol, sino una transformación identitaria que atraviesa etapas de confusión y conflicto (Xie et al., 2024). Los docentes deben navegar entre posiciones contradictorias: por un lado, la presión de sistemas basados en exámenes y estandarización (enfoque monológico) y, por otro, el deseo ético de atender la diversidad (enfoque dialógico) (de Agüero-Servín et al., 2022; Thyness, 2024).

Esta lucha interna determina si el maestro ve las necesidades del alumno como un *problema individual* que debe ser remediado o como una *responsabilidad colectiva* que requiere ajustar el entorno educativo (Aas, 2022).

5.2. La Trama Relacional: Docentes, Auxiliares y Estudiantes

La efectividad de la inclusión se manifiesta en la calidad de las interacciones cotidianas, donde los estilos interpersonales del docente actúan como el puente hacia el ajuste escolar del estudiante (Du et al., 2025) Sin embargo, esta relación no es solitaria; en la educación básica actual, la presencia de asistentes escolares o personal de apoyo es una pieza clave que a menudo está marcada por la ambigüedad (Jardí et al., 2021; Sirkko et al., 2024). Los resultados indican que el éxito no depende solo de tener dicho apoyo, sino de la reciprocidad y falta de jerarquía en el equipo docente (Sirkko et al., 2024). En este sentido, existe un riesgo latente si el asistente escolar o personal de apoyo se convierte en una barrera entre el niño con necesidades especiales y sus pares, pues la inclusión social se ve comprometida (Haakma et al., 2021). Por tanto, la agencia docente también implica saber coordinar estos apoyos para que el estudiante desarrolle su propia autonomía y no una dependencia segregadora dentro del aula ordinaria.

5.3.Barreras invisibles y el peso de las ideologías

Finalmente, las ideologías lingüísticas y los prejuicios implícitos permean las prácticas pedagógicas inclusivas. En contextos multilingües o de minorías, los docentes a menudo enfrentan una *carga comunicativa* que involuntariamente desplazan hacia el estudiante o su familia, esperando que estos se asimilen a la norma dominante para ser considerados "incluidos" (Olaussen & Kjelaas, 2021; Ringrose et al., 2024; Vikøy & Haukås, 2023).Las creencias de autoeficacia del maestro y su convicción de que puede marcar una diferencia son el motor que activa las estrategias de individualización (Kokić et al., 2025). No obstante, estas creencias se ven socavadas por la falta de formación técnica y por estructuras que priorizan el rendimiento académico sobre el bienestar socioemocional (Aas, 2022; Esqueda-Villegas et al., 2025).

En conclusión, la inclusión en la escuela primaria es un proceso continuo de ajuste sistémico (Nikula et al., 2024). No se logra simplemente siguiendo un manual, sino a través de un docente empoderado que, respaldado por un liderazgo consciente, es capaz de negociar su identidad y sus prácticas para acoger la singularidad de cada estudiante en un entorno de responsabilidad compartida. (Esqueda-Villegas et al., 2025; Nikula et al., 2024; Xie et al., 2024). La literatura revisada ha permitido identificar obstáculos persistentes que dificultan la transición hacia una educación plenamente inclusiva, lo que comprende: i) Limitaciones estructurales y sistémicas,

lo que comporta currículos rígidos, los sistemas de evaluación basados en exámenes estandarizados y las políticas centradas en el rendimiento académico, los mismos que crean una tensión que margina a los estudiantes con NEE. Además, las clases con excesivo número de estudiantes dificultan la interacción uno a uno (Muhammad & Liu, 2025), ii) asimismo, persiste una falta de formación inicial y continua específica en temas como la gestión del comportamiento, el autismo (TEA) o trastornos del lenguaje. Muchos maestros se sienten mal preparados o experimentan confusión y ambigüedad en sus roles, lo que genera estrés y riesgo de burnout; iii) las barreras ideológicas y actitudinales, incluye el *inclusivismo perezoso*. Además, persisten aún *modelos de déficit*, muchos docentes aún ven las necesidades de los estudiantes como problemas individuales o deficiencias innatas en lugar de barreras creadas por el entorno. También en algunos contextos persistieron actitudes discriminatorias por origen étnico, discapacidad o barreras lingüísticas, lo que desplaza la carga comunicativa hacia el estudiante o su familia. Por último, escasez de recursos y apoyo, la falta de tiempo para la planificación colaborativa, la escasez de materiales didácticos adaptados y la insuficiencia de personal especializado son barreras recurrentes que generan una percepción de sobrecarga laboral.

5.4. Limitaciones del estudio

Aunque la presente RSL ofrece una síntesis actualizada de la literatura reciente, presenta algunas limitaciones. En *primer lugar*, la búsqueda se restringió a dos bases de datos internacionales, lo que podría haber excluido estudios relevantes indexados en otras fuentes. En *segundo lugar*, el criterio idiomático (español e inglés) puede haber generado sesgo lingüístico. Asimismo, el periodo temporal (2020–2025) limita la inclusión de estudios seminales previos que podrían enriquecer el análisis histórico-conceptual del rol docente inclusivo. Finalmente, aunque se aplicaron criterios de calidad metodológica, la heterogeneidad de diseños impidió realizar un metaanálisis cuantitativo.

6. CONCLUSIONES

Los marcos teóricos predominantes se basan en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y enfoques de liderazgo pedagógico, evidenciando una valoración creciente de la agencia docente como elemento central para consolidar entornos verdaderamente inclusivos, pero también obviando sistemas pedagógicos como la personalización del proceso de aprendizaje. La evidencia analizada confirma que la educación inclusiva no puede entenderse como una práctica aislada ni como una responsabilidad exclusiva del docente en el aula. Su implementación efectiva exige una transformación sistémica basada en la articulación coherente de cinco pilares fundamentales que configuran una auténtica ecología escolar inclusiva; i) el

liderazgo distributivo; ii) la agencia docente; iii) calidad relacional; iv) colaboración interprofesional y; v) autoconciencia.

Por un lado, el liderazgo distributivo emerge como el eje estructurante del sistema. El apoyo directivo no solo amortigua las demandas laborales, sino que actúa como el principal predictor del desarrollo profesional y la permanencia docente. Sin una dirección comprometida que distribuya responsabilidades y fomente una cultura colaborativa, los esfuerzos individuales pierden sostenibilidad. Por otro lado, la agencia docente se consolida como motor operativo del cambio, concebida como una competencia profesional avanzada, permite a los maestros actuar con autonomía crítica, buscar recursos y adaptar su práctica incluso en contextos adversos. Esta capacidad evita el "inclusivismo perezoso" y fortalece la respuesta educativa ante la diversidad.

Asimismo, la calidad relacional demuestra ser un factor determinante en el ajuste emocional, conductual y académico del alumnado con necesidades educativas especiales. Los enfoques centrados en el contexto y en las relaciones superan las limitaciones de perspectivas categóricas basadas en el déficit, favoreciendo entornos de aprendizaje más equitativos y humanizados. La colaboración interprofesional, por su parte, redefine las dinámicas tradicionales de poder en la escuela. Modalidades como el co-teaching y el trabajo coordinado con auxiliares potencian tanto el bienestar docente como la participación social del estudiantado, siempre que se eviten dinámicas de dependencia que limiten la autonomía estudiantil. Finalmente, el cambio de mentalidad constituye el sustrato ideológico imprescindible. Las creencias de autoeficacia docente y la superación de enfoques monológicos o ideologías monolingües resultan esenciales para concebir la diversidad como un recurso pedagógico y no como un problema a corregir. En síntesis, la transición desde una lógica de responsabilidad individual hacia un modelo de responsabilidad colectiva e institucional no es una opción, sino una condición necesaria para garantizar una educación inclusiva auténtica, equitativa y de calidad.

7. REFERENCIAS

Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(5), 495–509. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *51*(2), 143–155. https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4–5), 295–308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

Alsalem, M. A., & Alzahrani, H. A. (2023). The Role of Institutional Practice in Promoting Inclusive Education for Deaf and Hard of Hearing Students: A Critical Analysis. *SAGE Open*, *13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231203435

Apriliani, I., Pahrudin, A., Koderi, & Syafril, S. (2024). Management of Inclusive Education: An Implementation. *Munaddhomah*, *5*(1), 112–125. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i1.935

Avraham, I., & Mishkin, H. (2025). The principal's role in Ethiopian-descent teachers' inclusion and integration into the Israeli education system: perceptions of Ethiopian-descent teachers and school principals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *38*(9), 1408–1425. https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2452635

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 17, Number 2, pp. 129–147). https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Cummins, T. M., English, O., Minnis, H., Stahl, D., O Connor, R. C., Bannister, K., McMahon, S. B., & Ougrin, D. (2021). Assessment of Somatosensory Function and Self-harm in Adolescents. *JAMA Network Open*, *4*(7), E2116853. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.16853

Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kis, D., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2025). Narrowing the inclusion gap–teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(14), 2485–2511. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102

de Agüero-Servín, M., Rendón-Cazales, V., & Benavides-Lara, M. A. (2022). Making sense about teacher education and professionalization of high school and undergraduate teachers at UNAM. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, (41), 174–193. https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.27870

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Du, L., Deng, M., & Xie, Z. (2025). Teachers' Interpersonal Styles and Academic Performance of Students with Special Educational Needs in Chinese Inclusive Schools: The Mediating Role of School Adjustment. *International Journal of Disability, Development and Education*. https://doi.org/10.1080/103491 2X.2025.2528201

Esqueda-Villegas, F., van der Steen, S., & Minnaert, A. (2025). Teachers' needs in mainstream secondary schools regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: a cross-country study. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2508986

Estarneck, E., de Carvalho Fidelis Braga, J., & Soares Martins, A. C. (2024). The Use of Mobile Technologies in Post-Pandemic Times: Teacher Agency in the View of the Ecological Approach. *SiSal Journal*, *15*(1), 49–64. https://doi.org/10.37237/150106

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813–828. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Forsman, L. (2025). Co-teaching literacy strategies for the inclusion of second-language learners: possibilities for professional development. *Language and Education*, *39*(3), 638–655. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2348596

Fullan, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, *1*(1), 5–27. https://doi.org/10.1023/A:1010068703786

Goldan, J., & Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education–validation of a newly developed instrument. In *International Journal of Inclusive Education* (Vol. 24, Number 12, pp. 1326–1339). Routledge. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1515270

Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. E. M. G., & Van Der Putten, A. A. J. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(2), 231–247. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374

Jardí, A., Puigdellívol, I., Petreñas, C., & Sabando, D. (2021). The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(2), 265–277. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376

Kokić, I. B., Ćuk, M., & Poljak, P. (2025). The Role of In-service and Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns in Relation to the Intention to Implement Inclusive Practices. *Bogoslovska Smotra*, *95*(1), 211–232. https://doi.org/10.53745/bs.95.1.9

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(1), 27–44. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10

Mejía, P. (2023). La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva. In G. Portilla, M. Pesántez, M. Rodríguez, & J. Ullauri (Eds.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 255–260).

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., Gøtzsche, P. C., … Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-

analyses: The PRISMA statement. In *PLoS Medicine* (Vol. 6, Number 7). Public Library of Science. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Muhammad, A. E., & Liu, Y. (2025). Enhancing inclusivity in primary schools: the role of constructivist teacher education in addressing cultural diversity. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2475969

Ndou, N. N., & Omidire, M. F. (2022). Systemic support for learners with developmental language disorders in Zimbabwe and South Africa. *South African Journal of Communication Disorders*, *69*(1). https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.850

Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P. (2024). Visions of an inclusive school–Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(5), 673–687. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603

Page, M. J., McKenzie, J. E., Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bossuyt, P. M., Bossuyt, P. M. M., Boutron, I., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Hoffmann, T., Shamseer, L., Mulrow, C. D., Tetzlaff, J., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2015). *Teacher agency*.

Qu, X. (2021). The Role of Teacher Agency in Promoting Inclusion in a Chinese Primary School. *International Journal of Disability, Development and Education*, *68*(6), 758–772. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1929084

Resch, K., & Schrittesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(10), 1118–1132. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Schaefer, J. (2010). Impact of teacher efficacy on teacher attitudes toward classroom inclusion. Capella University.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12–21. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sirkko, R., Sutela, K., & Takala, M. (2024). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(12), 2765–2781. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607

Thyness, H. (2024). Teachers' construction of their roles and responsibilities for inclusive language practices with multilingual parents - a case from Norway. *Language and Education*, *38*(5), 800–817. https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2221251

Wang, Y., & Zhang, W. (2021). The Effects of Principal Support on Teachers' Professional Skills: The Mediating Role of School-Wide Inclusive Practices and Teacher Agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, *68*(6), 773–787. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1950649

Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(2), 218–234. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(4), 378–396. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813

Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2024). From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(6), 857–874. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516

Zhang, X. H., Mo, K. Y. han, & Cheung, J. C. S. (2024). Factors Influencing Chinese Teachers' Perceptions of Students with Special Education Needs: A Structural Equation Modeling. *SAGE Open*, *14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241243120