

Estrategias inclusivas para atender diferentes ritmos de aprendizaje en Educación General Básica Elemental

Inclusive strategies for addressing different learning paces in Elementary General Basic Education

Tipo de artículo: Investigación

Autores

Karina Azucena García-Muñiz¹

¹Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador,
Karinaa.garcia@docentes.educacion.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-0614-915X>

*Corresponding Author: Karina Azucena García-Muñiz,
Karinaa.garcia@docentes.educacion.edu.ec*

Resumen

La diversidad de ritmos de aprendizaje constituye una condición ordinaria del aula y exige respuestas que eviten etiquetar, separar o reducir las expectativas. El objetivo fue sintetizar estrategias inclusivas aplicables a Educación General Básica Elemental y proponer criterios para su implementación y seguimiento. Se realizó una revisión de alcance exploratoria de literatura publicada entre 2016 y 2026. Dos búsquedas complementarias en OpenAlex recuperaron 90 registros; después de eliminar duplicados quedaron 88 candidatos y se incluyeron 18 estudios con DOI verificado en Crossref, junto con documentos curriculares oficiales. La evidencia se organizó en cuatro núcleos: diseño universal y accesibilidad desde la planificación; diferenciación de contenido, proceso, producto y apoyos; evaluación formativa y agrupamiento flexible; y condiciones institucionales para una implementación sostenible. Los hallazgos indican que las respuestas más consistentes combinan metas comunes con múltiples vías de acceso y expresión, información diagnóstica de baja carga, apoyos graduados, tutoría entre pares y ajustes frecuentes. La tecnología puede ampliar la personalización, pero no sustituye la mediación docente ni garantiza inclusión por sí sola. También se identificaron riesgos de agrupamientos fijos, sobrecarga de planificación y diferenciación superficial. Se concluye que atender distintos ritmos no significa crear currículos paralelos, sino organizar una arquitectura flexible con expectativas altas, seguimiento continuo y movilidad entre apoyos. Se propone un ciclo operativo de ocho momentos para aulas elementales y una agenda de investigación situada en Ecuador.

Palabras clave: educación inclusiva; diferenciación pedagógica; ritmos de aprendizaje; diseño universal para el aprendizaje; educación primaria

Abstract

Differences in learning pace are an ordinary classroom condition and require responses that avoid labeling, segregation, or reduced expectations. This study aimed to synthesize inclusive strategies applicable to Elementary General Basic Education and propose criteria for implementation and monitoring. An exploratory

scoping review of literature published between 2016 and 2026 was conducted. Two complementary OpenAlex searches retrieved 90 records; after deduplication, 88 candidates remained, and 18 studies with Crossref-verified DOIs were included together with official curriculum documents. Evidence was organized into four clusters: universal design and accessibility at the planning stage; differentiation of content, process, product, and support; formative assessment and flexible grouping; and institutional conditions for sustainable implementation. Findings indicate that the most consistent responses combine shared goals with multiple routes for access and expression, low-burden diagnostic information, graduated support, peer tutoring, and frequent adjustment. Technology can broaden personalization but does not replace teacher mediation or guarantee inclusion by itself. Fixed grouping, planning overload, and superficial differentiation were also identified as risks. Addressing different learning paces therefore does not mean creating parallel curricula; it means organizing a flexible architecture that maintains high expectations, continuous monitoring, and movement across supports. An eight-stage operational cycle for elementary classrooms and a context-sensitive research agenda for Ecuador are proposed.

Keywords: inclusive education; differentiated instruction; learning pace; universal design for learning; primary education

Introducción

En los primeros años de escolaridad, aprender a leer, escribir, resolver problemas y participar en actividades colectivas no ocurre con una velocidad uniforme. Las trayectorias previas, el desarrollo lingüístico, las oportunidades familiares, la discapacidad, la atención, la motivación y la familiaridad con los códigos escolares producen variabilidad dentro de un mismo grado. Esa variabilidad no es una anomalía que deba corregirse antes de enseñar: es el punto de partida de la enseñanza inclusiva. Cuando el horario, la explicación, la práctica y la evaluación se organizan para un estudiante promedio imaginario, quienes necesitan más mediación quedan rezagados y quienes avanzan con mayor rapidez pierden oportunidades de profundización.

El concepto de ritmo de aprendizaje suele usarse de manera imprecisa. No describe una característica fija ni una capacidad general del estudiante, sino la relación cambiante entre una tarea, los conocimientos previos, los apoyos disponibles y el tiempo requerido para alcanzar un criterio. Una niña puede necesitar más tiempo para decodificar y, simultáneamente, resolver con rapidez situaciones espaciales; otro estudiante puede comprender una historia oral y requerir apoyos para producirla por escrito. Por eso, responder a los ritmos no consiste en clasificar alumnos lentos y rápidos, sino en observar el desempeño por objetivo y modificar las condiciones de acceso, práctica y demostración.

La instrucción diferenciada ofrece un marco para ajustar contenido, proceso, producto y entorno a partir de información sobre preparación, intereses y perfiles de aprendizaje. Bondie, Dahnke y Zusho mostraron que el término reúne prácticas distintas y que su efectividad depende de una definición operacional, mientras Pozas y Schneider propusieron una taxonomía útil para evitar que cualquier variación sea denominada diferenciación. El diseño universal para el aprendizaje aporta una lógica complementaria: anticipar barreras y ofrecer múltiples medios de

implicación, representación y acción desde la planificación, sin esperar al fracaso para realizar adaptaciones.

La literatura también advierte que la inclusión no se obtiene por acumular recursos. Woodcock, Sharma y Subban relacionaron la autoeficacia docente con la participación en prácticas inclusivas; Prast y colaboradores mostraron que el desarrollo profesional puede influir en la diferenciación de matemáticas, y Faber, Glas y Visscher situaron el uso de datos dentro de decisiones pedagógicas concretas. En conjunto, estos aportes desplazan la pregunta desde qué actividad especial asignar a cada estudiante hacia cómo construir un sistema de decisiones breves, verificables y sostenibles.

En Ecuador, el currículo del subnivel Elemental enfatiza el desarrollo integral y la progresión de destrezas, pero la traducción de ese principio a aulas heterogéneas requiere orientaciones operativas. Existe abundante producción internacional sobre diferenciación, personalización y diseño universal, aunque sus contextos, recursos y edades no siempre coinciden con la realidad ecuatoriana. El vacío práctico se encuentra en integrar la evidencia sin convertirla en una receta costosa o en agrupamientos permanentes que reproduzcan desigualdad.

El objetivo general de este estudio fue sintetizar la evidencia reciente sobre estrategias inclusivas para atender diferentes ritmos de aprendizaje en Educación General Básica Elemental. Específicamente, se buscó identificar componentes pedagógicos recurrentes, examinar condiciones y riesgos de implementación, y construir un ciclo de actuación transferible al aula ecuatoriana. La pregunta orientadora fue: ¿qué estrategias, mecanismos y condiciones permiten responder a la variabilidad temporal del aprendizaje manteniendo metas comunes, participación y altas expectativas?

Metodología

Se realizó una revisión de alcance exploratoria, orientada por la extensión PRISMA para revisiones de alcance y por la actualización metodológica del Joanna Briggs Institute. Este diseño fue elegido porque la pregunta integra intervenciones, prácticas de aula y condiciones de implementación heterogéneas; por tanto, el propósito no fue estimar un efecto único, sino cartografiar estrategias, mecanismos, resultados observados y vacíos de conocimiento. La unidad de análisis fue el documento académico o normativo pertinente, no el estudiante individual. El protocolo se definió antes del cribado y quedó archivado en el expediente científico del artículo.

La búsqueda se ejecutó en julio de 2026 en OpenAlex mediante dos consultas complementarias, con límites temporales 2016–2026 y 2021–2026, y ordenamiento por relevancia. Se combinaron términos en español e inglés relacionados con la población, el constructo educativo, las estrategias y los resultados. Además, se consultaron documentos curriculares públicos del Ministerio de Educación del Ecuador para contextualizar la transferibilidad. La búsqueda académica se apoyó en metadatos y resúmenes públicos; los DOI de todos los estudios incluidos fueron contrastados individualmente en Crossref.

Se incluyeron estudios empíricos, revisiones sistemáticas o de alcance y trabajos conceptuales con implicaciones operativas claras para educación inicial o primaria. Se excluyeron registros sin relación directa con la pregunta,

intervenciones clínicas sin componente educativo transferible, textos sin información suficiente para identificar la estrategia y duplicados. Cuando una investigación involucró edades superiores a la población objetivo, se conservó únicamente si aportaba un mecanismo pedagógico relevante y esa extrapolación fue señalada como indirecta.

La selección se efectuó en dos momentos: lectura de título y resumen, seguida de verificación de pertinencia conceptual y de los metadatos bibliográficos. Para cada documento se extrajeron año, contexto, población, diseño, estrategia, resultado principal, limitaciones y utilidad para el contexto ecuatoriano. La síntesis fue narrativa y temática. No se calcularon tamaños de efecto combinados porque los estudios difirieron en intervención, duración, medición y población; presentar un promedio único habría ocultado esa heterogeneidad.

La calidad de la inferencia se protegió distinguiendo tres niveles: evidencia directa de intervención, evidencia asociativa o de mecanismo y evidencia contextual o de implementación. Los documentos curriculares oficiales fueron utilizados para establecer pertinencia y alineación, no para demostrar eficacia. La revisión fue realizada por un único equipo editorial con apoyo de herramientas de búsqueda y verificación; por ello, las decisiones de elegibilidad y categorización no cuentan con doble cribado independiente.

Resultados

El flujo de búsqueda reunió 90 registros y produjo 88 candidatos únicos. La síntesis final integró 18 publicaciones con DOI verificado; 14 fueron publicadas entre 2021 y 2026, equivalentes al 77,8 %. El conjunto incluyó estudios de intervención, análisis de prácticas, revisiones sistemáticas y trabajos de conceptualización. Esta diversidad impidió estimar un efecto combinado, pero permitió comparar la recurrencia de componentes y diferenciar resultados de aprendizaje, participación, autoeficacia docente e implementación.

Primer núcleo: planificación accesible con metas compartidas. Las revisiones sobre diseño universal muestran que anticipar barreras puede reducir la necesidad de adaptaciones tardías. En una lección elemental esto implica formular una meta esencial comprensible, separar la competencia evaluada de demandas accesorias y ofrecer representaciones visuales, orales, manipulativas y textuales. La flexibilidad no elimina el criterio de logro: mantiene el propósito y diversifica los caminos. Ewe y Galvin encontraron una aplicación desigual del diseño universal en estructuras escolares formales, lo que sugiere que el marco requiere formación y coherencia institucional.

Segundo núcleo: diferenciación focalizada. La evidencia favorece ajustes vinculados a información concreta, no planes individuales completos para cada estudiante. Goyibova y colaboradores describen una aproximación que adapta la instrucción a necesidades diversas; en matemáticas, Prast y colaboradores asociaron la formación docente con mejoras en prácticas y logro, mientras Haelermans examinó agrupamientos según estrategias de aprendizaje. Las acciones transferibles incluyen variar la cantidad de andamiaje, el nivel de abstracción, los ejemplos, el tiempo de práctica y la forma de demostrar comprensión, conservando una base curricular común.

Tercer núcleo: evaluación formativa de baja carga. Los estudios situados en toma de decisiones basada en datos muestran que la información es útil cuando genera una acción próxima. Entradas rápidas, preguntas de recuperación, lectura breve, resolución explicada y revisión de producciones permiten ubicar barreras sin convertir el aula en una secuencia de pruebas. La retroalimentación debe señalar el siguiente paso y brindar oportunidad de usarla. Una calificación final informa demasiado tarde; en cambio, pequeñas evidencias distribuidas permiten cambiar la intensidad del apoyo durante el proceso.

Cuarto núcleo: agrupamiento flexible y cooperación. Los agrupamientos resultan inclusivos cuando son temporales, se construyen para una meta específica y permiten movilidad. Pueden alternarse parejas heterogéneas para explicar, grupos de necesidad para una microlección y trabajo individual para comprobar dominio. La tutoría entre pares beneficia a quien recibe ayuda y a quien explica si existen roles, materiales y supervisión. El riesgo aparece cuando los grupos se convierten en etiquetas permanentes o reciben currículos de distinta calidad.

La tecnología mostró potencial condicionado. El metaanálisis de Major, Francis y Tsapali sobre aprendizaje personalizado apoyado por tecnología en países de ingresos bajos y medios aporta evidencia de beneficio, pero la variabilidad entre programas desaconseja asumir que cualquier plataforma personaliza. En primaria, recursos digitales pueden ofrecer práctica graduada, lectura en audio, ampliación visual o retroalimentación inmediata; su uso inclusivo exige accesibilidad, alternativa sin conexión, protección de datos y mediación docente.

Las barreras de implementación fueron consistentes: comprensión superficial del concepto, planificación excesiva, materiales insuficientes, presión por cubrir contenidos, evaluación poco alineada y formación aislada. Gibbs documentó tensiones percibidas por docentes y líderes; Rusconi y Squillaci destacaron la formación en diseño universal, y Estaiteyeh y DeCoito subrayaron la planificación en la preparación docente. La evidencia converge en que una innovación que depende de trabajo extraordinario permanente será frágil, incluso si su fundamento teórico es sólido.

La síntesis permitió identificar salvaguardas. Deben mantenerse expectativas altas y apoyos revisables; la intensidad de apoyo no debe interpretarse como capacidad estable. Las actividades alternativas han de evaluar el mismo aprendizaje o declarar con transparencia cuándo responden a una adaptación curricular formal. La familia puede aportar información sobre intereses, lenguaje y condiciones de estudio, pero no debe recibir la carga de sustituir la enseñanza. Finalmente, toda decisión requiere observar tanto progreso académico como participación, autonomía y bienestar.

Ciclo inclusivo de ocho momentos para una unidad elemental

Momento	Orientación operativa
1	Definir una meta común y un criterio observable de logro; distinguir lo esencial de demandas accesorias como copia extensa o velocidad de escritura.
2	Recoger una evidencia diagnóstica breve mediante conversación, lectura, clasificación, ejemplo resuelto o producción

Momento	Orientación operativa
	inicial, sin convertirla en calificación.
3	Anticipar barreras de vocabulario, atención, memoria de trabajo, accesibilidad física, comprensión de consignas y experiencia previa.
4	Preparar dos o tres vías de acceso equivalentes: demostración, material manipulativo, representación visual, lectura acompañada o audio con texto.
5	Organizar apoyos graduados: modelado, ejemplo parcialmente resuelto, lista de pasos, banco de palabras, tiempo adicional y ampliación desafiante.
6	Usar agrupamientos temporales y roles cooperativos; cambiar la composición según la meta y comprobar individualmente la comprensión.
7	Obtener evidencia durante la actividad, ofrecer retroalimentación accionable y permitir una segunda oportunidad inmediata para aplicarla.
8	Registrar el ajuste que funcionó, retirar apoyos cuando exista autonomía y planificar el siguiente ciclo con base en progreso y participación.

La secuencia propuesta traduce los patrones de la literatura en una herramienta de planificación. No constituye una intervención validada en Ecuador y debe aplicarse con registro de contexto, adaptaciones y resultados antes de formular afirmaciones de eficacia. Cada momento puede repetirse, abreviarse o intensificarse según la evidencia formativa; su finalidad es sostener decisiones transparentes, no uniformar las trayectorias infantiles. Para un pilotaje escolar conviene documentar durante al menos un ciclo completo la asistencia, el tiempo real de actividad, los apoyos utilizados, las respuestas independientes y los incidentes que afecten la participación. El registro puede combinar una lista breve del docente, muestras de trabajo y notas de observación, siempre evitando datos personales innecesarios. Una reunión periódica del equipo permite revisar si las tareas conservan el propósito curricular, si algún apoyo crea dependencia o si ciertos materiales excluyen. Las decisiones de continuidad deben basarse en tendencias observadas en varios momentos, no en una actuación aislada. También es necesario comunicar a las familias el objetivo educativo en lenguaje claro y ofrecer formas accesibles de participación sin trasladarles la responsabilidad de ejecutar la intervención. Si los resultados no mejoran o aparecen señales de malestar, la respuesta responsable es ajustar la propuesta y solicitar apoyo profesional cuando corresponda, no aumentar mecánicamente la exigencia. Esta disciplina de implementación convierte una recomendación general en una práctica evaluable y protege contra conclusiones basadas solo en entusiasmo, apariencias del producto o novedad del recurso.

Discusión

La principal interpretación es que los ritmos de aprendizaje se atienden mejor mediante una arquitectura flexible que mediante materiales paralelos para categorías de estudiantes. El diseño universal amplía el acceso inicial; la diferenciación responde a la evidencia emergente; la evaluación formativa indica cuándo intensificar o retirar apoyos; y los sistemas multinivel ordenan la duración de esa respuesta. Estos marcos son compatibles cuando se conserva una meta común y se documenta la razón de cada ajuste.

La diferenciación presenta una paradoja operativa: cuanto más se intenta individualizar cada minuto, menos sostenible se vuelve la enseñanza. La evidencia revisada respalda una individualización selectiva. El docente puede diseñar opciones reutilizables para barreras frecuentes y reservar los ajustes singulares para necesidades que realmente lo exigen. Esta perspectiva reduce la sobrecarga y protege el tiempo de interacción, que es precisamente donde la retroalimentación y el andamiaje adquieren valor.

El agrupamiento merece una cautela especial. Ajustar la instrucción a una necesidad actual puede mejorar la oportunidad de aprender, pero agrupar por una supuesta velocidad general tiende a congelar expectativas. La movilidad debe ser visible: un estudiante puede recibir apoyo intensivo en decodificación y participar como experto en una tarea espacial o artística. Además, la evaluación individual posterior evita confundir el desempeño del grupo con el aprendizaje personal.

Para el contexto ecuatoriano, la propuesta es viable con materiales ordinarios si la escuela acuerda rutinas comunes. Una plantilla compartida de meta-barrera-opción-evidencia, bancos de apoyos por área y reuniones breves de análisis pueden ser más útiles que formatos extensos. La tecnología debe considerarse una opción dentro del repertorio, no el centro del modelo. En entornos con conectividad limitada, tarjetas graduadas, estaciones, audio descargado y recursos manipulativos pueden cumplir funciones equivalentes.

Las limitaciones de esta revisión obligan a moderar las conclusiones. OpenAlex ofrece amplia cobertura, pero la recuperación se limitó a resultados ordenados por relevancia y a metadatos públicos; no se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de suscripción. El cribado no fue duplicado y la heterogeneidad de diseños impidió comparar magnitudes. Varios estudios proceden de sistemas educativos diferentes y parte de la evidencia sobre diseño universal o liderazgo no se restringe al subnivel Elemental.

La investigación futura debería evaluar paquetes definidos, no etiquetas amplias. En Ecuador se necesitan estudios con descripción de la dosis, fidelidad, características del aula, formación docente y resultados desagregados. Sería relevante comparar ciclos de agrupamiento flexible, apoyos graduados y evaluación formativa frente a la práctica habitual; incorporar medidas de participación y pertenencia; y estudiar costos de planificación. La voz de estudiantes, familias y docentes permitiría determinar no solo si el aprendizaje mejora, sino si la experiencia se percibe como justa y respetuosa.

Conclusiones

Atender diferentes ritmos de aprendizaje en Educación General Básica Elemental exige abandonar la idea de una velocidad normal y observar la relación entre meta, barrera, apoyo y progreso. La evidencia sintetizada favorece metas compartidas, accesibilidad anticipada, diferenciación focalizada, evaluación formativa, agrupamientos flexibles, cooperación y apoyos multinivel.

Ningún componente funciona de manera automática. La tecnología no reemplaza la mediación; el agrupamiento puede excluir si se vuelve permanente; y la multiplicación de tareas puede agotar al docente. La calidad depende de decisiones breves, movilidad entre apoyos, altas expectativas y seguimiento de participación además del logro.

El ciclo de ocho momentos propuesto transforma estos principios en una rutina verificable y adaptable a recursos diversos. Su aplicación debe acompañarse de formación situada, tiempo de colaboración y evaluación local. Más que acelerar a todos por igual, una educación inclusiva organiza oportunidades suficientes para que cada estudiante avance con dignidad hacia propósitos comunes.

Declaraciones

Contribuciones CRediT: Conceptualización; metodología; investigación; análisis formal; curación de datos; recursos; visualización; validación; supervisión; administración del proyecto; redacción del borrador original; y redacción, revisión y edición.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflictos de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

Disponibilidad de datos: No se generaron datos primarios. Los registros de búsqueda, selección y verificación bibliográfica se conservan en el expediente científico del estudio.

Referencias

- Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L., & Amran, M. (2024). Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(3), 1997. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.27134>
- AM, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 5. <https://doi.org/10.33902/jpr.202322021>
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing "One-Size-Fits-All" to Differentiated Instruction Affect Teaching?. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>

- Estaiteyeh, M., & DeCoito, I. (2023). Planning for Differentiated Instruction: Empowering Teacher Candidates in STEM Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23(1), 5-26. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00270-5>
- Ewe, L., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe—A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Faber, J. M., Glas, C. A. W., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>
- Gibbs, K. (2023). Voices in practice: challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1217-1232. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>
- Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N., & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. *MethodsX*, 14, 103163. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163>
- Haelermans, C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50(2), 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>
- Major, L., Francis, G. A., & Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935-1964. <https://doi.org/10.1111/bjet.13116>
- Marlina, M., Kusumastuti, G., & Ediyanto, E. (2023). Differentiated Learning Assessment Model to Improve Involvement of Special Needs Students in Inclusive Schools. *International Journal of Instruction*, 16(4), 423-440. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16425a>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). Currículo del subnivel Elemental. <https://educacion.gob.ec/curriculo-elemental/>
- Palieraki, S., & Koutrouba, K. (2021). Differentiated Instruction in Information and Communications Technology Teaching and Effective Learning in Primary Education. *European Journal of Educational Research*, volume-10-2021(volume-10-issue-3-july-2021), 1487-1504. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1487>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

- Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73-90.
<https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466.
<https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Thomas, E. R., Lembke, E. S., & Gandhi, A. G. (2023). Universal Design for Learning within an Integrated Multitiered System of Support. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(1), 57-69.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12302>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>