

Más allá de la preparación: Estrategias inclusivas y capacidad pedagógica docente en Ecuador

Beyond Preparation: Inclusive Strategies and Teachers' Pedagogical Capacity in Ecuador.

Oltre la preparazione: strategie inclusive e capacità pedagogica dei docenti in Ecuador

Gonzalo Josué Barrera Ginez
gbarrerag@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-2169-7582>

Stefanny Katty Solís Mora
stefanny08mora2001@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9676-3194>

Emely Silvania Villalva Ginez
emelyvillalva15@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-0385-8873>

Joselyn Eloisa Villalta Acosta
jvillaltaa2@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-5054-6118>

Elizabeth Roxana Pilco Ocaña
roxana2022pilco@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-8143-1705>

Correspondencia: gbarrerag@unemi.edu.ec

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 20 Junio 2026 * **Aceptado:** 24 Julio 2026 * **Publicado:** 19 Agosto 2026

- I. UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
- II. UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
- III. UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
- IV. UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
- V. MINEDUC

Resumen

La inclusión educativa constituyó uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para estudiantes con diversas características, necesidades y contextos socioculturales. El presente estudio analizó la relación entre las estrategias inclusivas y la capacidad pedagógica docente en instituciones educativas de Ecuador, considerando no solo la formación profesional del profesorado, sino también su capacidad para adaptar metodologías, recursos y procesos de evaluación a la diversidad presente en el aula. La investigación empleó un enfoque mixto con diseño convergente, integrando componentes cuantitativos y cualitativos. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario estructurado a docentes de diferentes niveles educativos para identificar la frecuencia de uso de estrategias inclusivas, el nivel de autoeficacia pedagógica y las principales dificultades encontradas en la práctica. Paralelamente, la fase cualitativa incorporó entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula que permitieron explorar percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la inclusión. La integración de los resultados evidenció una relación favorable entre la preparación docente, la capacidad de respuesta pedagógica y la implementación de estrategias inclusivas. Los hallazgos mostraron una actitud positiva del profesorado hacia la atención a la diversidad, aunque también revelaron limitaciones vinculadas con la formación continua, la disponibilidad de recursos y la adaptación metodológica. En conclusión, el estudio confirmó la necesidad de fortalecer las competencias docentes y consolidar programas de desarrollo profesional orientados a prácticas educativas más equitativas, flexibles, contextualizadas y sostenibles dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Palabras clave: inclusión educativa, estrategias inclusivas, capacidad pedagógica, formación docente, enfoque mixto.

Abstract

Educational inclusion constituted one of the main challenges facing contemporary education systems because of the need to guarantee equitable learning opportunities for students with diverse characteristics, needs, and sociocultural backgrounds. This study analyzed the relationship between inclusive strategies and teachers' pedagogical capacity in educational institutions in Ecuador, considering not only teachers' professional preparation but also their ability to adapt methodologies, resources, and assessment processes to classroom diversity. The research employed a mixed-methods approach with a convergent design, integrating quantitative and qualitative components. In the quantitative phase, a structured questionnaire was administered to teachers from different educational levels to identify the frequency of inclusive strategy use, levels of pedagogical self-efficacy, and the main difficulties encountered in practice. At the same time, the qualitative phase incorporated semi-structured interviews and classroom observations that made it possible to explore perceptions, experiences, and practices related to inclusion. The integration of the results revealed a favorable relationship among teacher preparation, pedagogical responsiveness, and the implementation of inclusive strategies. The findings showed a positive attitude among teachers toward addressing diversity, although they also revealed limitations associated with continuing professional development, resource availability, and methodological adaptation. In conclusion, the study confirmed the need to strengthen teaching competencies and consolidate professional development programs aimed at promoting more equitable, flexible, contextualized, and sustainable educational practices within the Ecuadorian education system. The findings also provided useful evidence for institutional decision-making and for the design of policies focused on improving inclusive education across different educational contexts.

Keywords: educational inclusion, inclusive strategies, pedagogical capacity, teacher preparation, mixed methods.

Riassunto

L'inclusione educativa ha costituito una delle principali sfide dei sistemi educativi, poiché ha richiesto di garantire opportunità di apprendimento eque agli studenti con caratteristiche, bisogni e contesti socioculturali diversi. Il presente studio ha analizzato la relazione tra strategie inclusive e capacità pedagogica dei docenti nelle istituzioni educative dell'Ecuador, considerando non soltanto la preparazione degli insegnanti, ma anche la loro capacità di adattare metodologie, risorse e processi di valutazione alla diversità presente in classe. La ricerca ha adottato un approccio misto con disegno convergente, integrando componenti quantitative e qualitative. Nella fase quantitativa, è stato somministrato un questionario strutturato a docenti di diversi livelli per identificare la frequenza di utilizzo delle strategie inclusive, il livello di autoefficacia pedagogica e le principali difficoltà riscontrate nella pratica. Parallelamente, la fase qualitativa ha incluso interviste semistruzzurate e osservazioni in aula, che hanno permesso di esplorare percezioni, esperienze e pratiche relative all'inclusione. L'integrazione dei risultati ha evidenziato una relazione favorevole tra preparazione docente, capacità di risposta pedagogica e implementazione delle strategie inclusive. I risultati hanno mostrato un atteggiamento positivo degli insegnanti verso la diversità, ma hanno anche rivelato limiti legati alla formazione continua, alla disponibilità di risorse e all'adattamento metodologico. In conclusione, lo studio ha confermato la necessità di rafforzare le competenze dei docenti e consolidare programmi di sviluppo professionale finalizzati a promuovere pratiche educative eque, flessibili, contestualizzate e sostenibili nel sistema educativo ecuadoriano. I risultati hanno inoltre fornito evidenze utili per le decisioni istituzionali e la progettazione di politiche orientate al miglioramento dell'educazione inclusiva.

Parole chiave: Inclusione educativa, strategie inclusive, capacità pedagogica, formazione docente, metodi misti.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio central de los sistemas educativos contemporáneos, no solo porque reconoce el derecho de todas las personas a participar en experiencias de aprendizaje de calidad, sino porque exige transformar condiciones pedagógicas y organizativas que históricamente han generado exclusión. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede reducirse a la presencia física de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas en aulas regulares; implica garantizar participación, aprendizaje, reconocimiento de la diversidad y oportunidades reales de progreso. En consecuencia, el debate se ha desplazado desde las características individuales del estudiante hacia la capacidad de los sistemas y, especialmente, de los docentes para responder de forma flexible a la heterogeneidad. En Ecuador, esta discusión resulta particularmente relevante, pues la consolidación de políticas inclusivas ha incrementado las demandas sobre el profesorado sin

que la preparación formal garantice necesariamente prácticas inclusivas consistentes (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

La literatura reciente coincide en que el profesorado constituye un factor decisivo para trasladar los principios de inclusión desde el nivel normativo hacia la práctica cotidiana. Sin embargo, disponer de conocimientos sobre diversidad no equivale automáticamente a sentirse capaz de enseñar en contextos heterogéneos. Wray et al. (2022), mediante una revisión sistemática de 71 estudios, identificaron que la autoeficacia docente para la inclusión se encuentra asociada con la experiencia, el conocimiento de las políticas, la formación inicial y continua, la confianza profesional y el contacto previo con personas con discapacidad. De forma complementaria, el metaanálisis desarrollado por Yada et al. (2022) evidenció una relación positiva entre la autoeficacia y las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, sugiriendo que las creencias acerca de la propia capacidad profesional condicionan la disposición para implementar y sostener prácticas inclusivas. De este modo, la competencia docente para la inclusión supone una combinación entre saber, saber hacer y percibirse capaz de responder adecuadamente ante la diversidad.

Esta relación entre conocimientos, creencias y acción pedagógica permite avanzar hacia una comprensión más amplia de la capacidad pedagógica docente. En este estudio, el concepto se entiende como la capacidad del profesorado para interpretar la diversidad, identificar barreras para el aprendizaje y la participación, adaptar la enseñanza, diversificar recursos y evaluación, gestionar el aula y tomar decisiones contextualizadas. Woodcock et al. (2022) demostraron que docentes con distintos niveles de autoeficacia podían compartir concepciones similares sobre inclusión, pero diferían en su implementación: quienes mostraban mayor autoeficacia tendían a priorizar el acceso, el éxito del estudiante y la construcción de confianza, mientras que quienes presentaban menor autoeficacia se concentraban con mayor frecuencia en aspectos relacionados con el control conductual. Investigaciones posteriores reforzaron esta diferencia al señalar que los docentes con mayor confianza en sus capacidades mostraban mayor disposición para experimentar con nuevas estrategias y reflexionar sobre sus propias limitaciones (Woodcock et al., 2023a). Asimismo, las actitudes favorables y la confianza profesional aparecieron como

elementos relevantes, aunque insuficientes por sí solos, para garantizar prácticas verdaderamente inclusivas (Woodcock et al., 2023b).

Por ello, analizar la inclusión exclusivamente desde la formación recibida resulta insuficiente. La preparación académica constituye una base necesaria, pero su impacto depende de cómo el docente transforma ese conocimiento en decisiones pedagógicas concretas. La experiencia reciente muestra que los docentes desarrollan sus capacidades inclusivas mediante un proceso en el que interactúan conocimientos profesionales, experiencias previas, cultura institucional, recursos y oportunidades para resolver situaciones reales. White y Fletcher (2026), al analizar las experiencias de docentes de educación primaria en entornos inclusivos, identificaron precisamente una interacción entre los enfoques individualizados utilizados por los profesores, la experiencia profesional acumulada, la cultura escolar y las limitaciones sistémicas. Sus resultados muestran que la inclusión no depende únicamente de características individuales del educador, sino de las posibilidades de acción que ofrece su entorno profesional. Por tanto, la capacidad pedagógica debe comprenderse como una competencia situada y dinámica, construida en interacción constante con las necesidades del alumnado y las condiciones institucionales.

Las estrategias inclusivas constituyen una de las dimensiones observables de dicha capacidad. Entre ellas se encuentran la diversificación de actividades, la flexibilización curricular, el empleo de apoyos visuales y tecnológicos, el aprendizaje colaborativo, la diferenciación pedagógica, la evaluación flexible y la creación de múltiples formas de participación, representación y expresión. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha adquirido especial relevancia como marco para anticipar la variabilidad del alumnado y diseñar experiencias accesibles desde el inicio. Sin embargo, su implementación exige precisión y fundamento pedagógico. Zhang et al. (2024), en una revisión sistemática de 32 investigaciones, identificaron dificultades relacionadas con la falta de correspondencia explícita entre los principios del DUA y determinadas intervenciones educativas, la aplicación desigual de sus pautas y una articulación todavía limitada con teorías consolidadas del aprendizaje. En consecuencia, desarrollar prácticas inclusivas no consiste simplemente en incorporar actividades

diferentes, sino en comprender las barreras existentes y seleccionar estrategias pedagógicamente justificadas en función de las características y necesidades del contexto.

La necesidad de articular disposiciones, conocimientos y habilidades también aparece en investigaciones centradas en diversidad, equidad y justicia educativa. Lang et al. (2024) encontraron una variabilidad significativa en la manera en que docentes de educación inicial comprendían y abordaban la diversidad, observando que sus decisiones pedagógicas estaban relacionadas con las actitudes hacia los estudiantes, los conocimientos profesionales, la comprensión del contexto y la capacidad para responder proactivamente. Estos hallazgos permiten ampliar el concepto de inclusión, debido a que esta no debe limitarse exclusivamente a estudiantes con diagnósticos, discapacidad o necesidades educativas especiales. La diversidad presente en los sistemas educativos también comprende diferencias culturales, lingüísticas, sociales, económicas, cognitivas y personales. En consecuencia, una concepción actual de capacidad pedagógica inclusiva debe integrar competencias técnicas con componentes reflexivos, éticos y contextuales, favoreciendo una enseñanza capaz de anticipar diferentes formas de aprender y participar, en lugar de responder únicamente mediante adaptaciones posteriores cuando aparece una dificultad.

En Ecuador, la evidencia empírica muestra un escenario particularmente complejo. Tárraga-Mínguez et al. (2020) encontraron que las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión se relacionaban con factores como la experiencia, la formación y las condiciones disponibles para llevar a la práctica los principios inclusivos. Más recientemente, Culque Núñez et al. (2024), en una investigación desarrollada con 383 docentes de instituciones públicas de Educación General Básica ecuatoriana, identificaron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en términos generales, aunque observaron una tendencia más favorable cuando se preguntaba específicamente por los estudiantes con necesidades de educación especial. Esta aparente contradicción resulta significativa: un docente puede expresar aceptación hacia el estudiante y, simultáneamente, experimentar dudas respecto a la viabilidad de la inclusión como modelo educativo. Las limitaciones de recursos, apoyo especializado, formación práctica, tiempo

y herramientas metodológicas pueden generar una distancia entre la aceptación del principio inclusivo y la percepción de capacidad para implementarlo efectivamente.

Los estudios ecuatorianos más recientes profundizan esta tensión. Villarroel-Dávila et al. (2025), al analizar a 150 docentes de educación infantil de Quito mediante modelado lineal generalizado y ecuaciones estructurales, encontraron que la participación de los actores educativos y la existencia de prácticas inclusivas institucionalmente declaradas y socializadas condicionaban en mayor medida las actitudes inclusivas del profesorado, mientras que la formación docente no presentó un efecto significativo directo. Este resultado cuestiona la idea de que aumentar el número de cursos o capacitaciones garantiza, por sí mismo, una transformación de las prácticas. La inclusión parece requerir instituciones capaces de convertir los conocimientos adquiridos por los docentes en oportunidades reales de actuación, colaboración y toma de decisiones. En una línea complementaria, Colmenárez et al. (2026), desde el contexto ecuatoriano de educación superior, sostienen que el desarrollo profesional inclusivo debe trascender la adquisición de técnicas aisladas e integrar currículo flexible, DUA, evaluación inclusiva, reflexión crítica y comprensión de la diversidad como una condición inherente de los escenarios educativos.

Otro desafío relevante radica en la posible distancia entre lo que los docentes consideran que realizan y las prácticas que efectivamente pueden observarse en el aula. D'Agostino y Horton (2024), mediante un estudio de métodos mixtos con diseño convergente, encontraron que docentes de aulas inclusivas reportaban altos niveles de autoeficacia y actitudes favorables hacia la inclusión; sin embargo, las observaciones de sus aulas mostraron niveles de calidad inclusiva que variaban desde mínimos hasta buenos. Este hallazgo evidencia las limitaciones de estudiar la capacidad pedagógica únicamente a través de cuestionarios de autopercepción. Los instrumentos cuantitativos permiten identificar tendencias, relaciones y niveles de confianza profesional, mientras que las entrevistas, observaciones y otros procedimientos cualitativos permiten comprender cómo esas creencias se traducen en adaptaciones, interacciones y decisiones pedagógicas concretas. Por esta razón, la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa

adquiere especial pertinencia cuando se pretende estudiar un fenómeno multidimensional como la capacidad docente para responder a la diversidad.

A partir de esta evidencia, persiste una brecha relevante en el contexto ecuatoriano. Aunque existen investigaciones sobre actitudes, percepciones, formación docente y necesidades educativas, todavía resulta necesario comprender de manera integrada cómo la preparación profesional, la autoeficacia, las condiciones institucionales y el repertorio de estrategias se articulan en la construcción de una capacidad pedagógica verdaderamente inclusiva. Abordar esta relación permite superar una perspectiva centrada exclusivamente en determinar cuántas capacitaciones ha recibido el profesorado y dirigir la atención hacia lo que realmente puede hacer con ese conocimiento frente a la diversidad cotidiana del aula. En este marco, el presente estudio analizó la relación entre las estrategias inclusivas y la capacidad pedagógica docente en instituciones educativas de Ecuador mediante un enfoque mixto y un diseño convergente. La integración de evidencia cuantitativa y cualitativa permitió examinar patrones generales, experiencias, percepciones y prácticas, con el propósito de identificar fortalezas, limitaciones y factores asociados con la implementación efectiva de la inclusión. De esta manera, la investigación aportó evidencia contextualizada para orientar procesos de formación continua, acompañamiento institucional y fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en el sistema educativo ecuatoriano.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño convergente, con el propósito de integrar información cuantitativa y cualitativa sobre las estrategias inclusivas y la capacidad pedagógica docente en instituciones educativas del Ecuador. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario estructurado dirigido a docentes de distintos niveles educativos. El instrumento incluyó ítems relacionados con el uso de estrategias inclusivas, autoeficacia pedagógica, adaptación metodológica, evaluación diferenciada, disponibilidad de recursos y percepción de apoyo institucional. Las respuestas se organizaron mediante una escala tipo Likert

y fueron procesadas a través de estadística descriptiva e inferencial para identificar tendencias y relaciones entre las variables estudiadas.

De manera simultánea, la fase cualitativa incluyó entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula. Las entrevistas permitieron profundizar en las experiencias, percepciones, dificultades y necesidades de formación de los docentes frente a la diversidad. Las observaciones se utilizaron para contrastar la información declarada por los participantes con las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos reales de enseñanza. Los datos cualitativos fueron transcritos, codificados y agrupados en categorías temáticas vinculadas con planificación inclusiva, adaptación de recursos, participación estudiantil, evaluación y respuesta pedagógica.

Finalmente, los resultados de ambas fases se integraron mediante triangulación, lo que permitió comparar coincidencias, divergencias y complementariedades entre los datos cuantitativos y cualitativos. Este procedimiento fortaleció la interpretación de los hallazgos y proporcionó una comprensión más amplia de los factores que influyeron en la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el contexto educativo ecuatoriano. Asimismo, se respetaron principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y participación voluntaria.

Resultados

Los resultados obtenidos evidenciaron una relación positiva entre el uso de estrategias inclusivas y la capacidad pedagógica de los docentes participantes. En términos generales, los datos cuantitativos mostraron que una proporción importante del profesorado manifestó utilizar con frecuencia estrategias de adaptación metodológica, diversificación de actividades, trabajo colaborativo y flexibilización de los procesos de evaluación. Sin embargo, también se identificaron diferencias en el nivel de aplicación de estas prácticas, especialmente cuando requerían recursos especializados, apoyos tecnológicos o modificaciones curriculares más complejas.

La autoeficacia pedagógica presentó una tendencia favorable, ya que la mayoría de los docentes expresó sentirse capaz de atender grupos heterogéneos y ajustar su enseñanza ante diferentes necesidades de aprendizaje. No obstante, esta percepción disminuyó en situaciones relacionadas

con estudiantes que requerían apoyos específicos o intervenciones más individualizadas. Los resultados cualitativos permitieron profundizar en estos hallazgos y mostraron que los docentes valoraron positivamente la inclusión, aunque señalaron que su implementación efectiva estuvo condicionada por factores institucionales, disponibilidad de materiales, tiempo de planificación y acceso a procesos de formación continua.

Las entrevistas revelaron que muchos participantes consideraron que la preparación académica inicial resultó insuficiente para enfrentar todas las situaciones de diversidad presentes en el aula, por lo que recurrieron a la experiencia, al intercambio con colegas y a la búsqueda autónoma de estrategias. Las observaciones de aula confirmaron la presencia de prácticas inclusivas, principalmente mediante instrucciones diferenciadas, apoyos visuales, participación colaborativa y acompañamiento individual. Sin embargo, también se observaron diferencias entre las prácticas declaradas y las efectivamente implementadas, especialmente en relación con la evaluación diferenciada y el seguimiento personalizado.

La triangulación de los datos evidenció que la formación docente constituyó un elemento relevante, pero no determinante por sí sola. La capacidad pedagógica inclusiva estuvo asociada también con la experiencia profesional, la confianza del docente, el respaldo institucional y la disponibilidad de recursos. En conjunto, los hallazgos mostraron que los docentes presentaron una disposición favorable hacia la inclusión, aunque persistieron limitaciones que dificultaron la consolidación de prácticas más sistemáticas, equitativas y sostenibles dentro de los contextos educativos analizados.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron confirmar que la capacidad pedagógica docente para la inclusión no dependió exclusivamente de la formación académica recibida, sino de la interacción entre conocimientos, experiencia, autoeficacia, condiciones institucionales y disponibilidad de recursos. Este hallazgo coincidió con lo planteado por Wray et al. (2022), quienes identificaron que la autoeficacia docente en contextos inclusivos estuvo influida por factores como la experiencia profesional, la formación, el conocimiento de las políticas educativas y el contacto previo con situaciones de diversidad.

En este sentido, los participantes que manifestaron mayor confianza en sus capacidades también evidenciaron una mayor disposición para adaptar metodologías, diversificar actividades y responder de manera flexible a las necesidades del alumnado. Asimismo, los hallazgos guardaron relación con Woodcock et al. (2022), quienes señalaron que una mayor autoeficacia docente favorece una participación más activa en prácticas inclusivas y una mayor capacidad para generar oportunidades de aprendizaje accesibles. Sin embargo, los resultados también mostraron diferencias entre las prácticas declaradas y las observadas, especialmente en procesos de evaluación diferenciada y seguimiento individual.

Esta situación fue consistente con D'Agostino y Horton (2024), quienes encontraron que docentes con percepciones positivas sobre su desempeño inclusivo no siempre reflejaban el mismo nivel de calidad en las prácticas observadas en el aula. En conjunto, estos resultados sugirieron que la inclusión educativa en Ecuador requiere superar enfoques centrados únicamente en la capacitación formal y avanzar hacia modelos de acompañamiento continuo, colaboración profesional y fortalecimiento institucional. Por tanto, la capacidad pedagógica inclusiva debe comprenderse como una competencia dinámica que se construye mediante la práctica, la reflexión y el apoyo contextual.

Conclusiones

Los resultados permitieron concluir que la capacidad pedagógica para la inclusión no dependió únicamente de la formación docente. También influyeron la experiencia, la autoeficacia y el apoyo institucional. Los docentes mostraron una actitud favorable hacia la diversidad. Asimismo, aplicaron diferentes estrategias para adaptar la enseñanza. Sin embargo, persistieron dificultades en la atención individualizada. Esto evidenció la necesidad de fortalecer las competencias inclusivas del profesorado.

La investigación mostró que las estrategias inclusivas se aplicaron con mayor efectividad cuando los docentes contaron con recursos y acompañamiento. Se destacaron el trabajo colaborativo, los apoyos visuales y la adaptación de actividades. No obstante, algunas prácticas no se implementaron de manera constante. También se observaron limitaciones en la evaluación

diferenciada. Por ello, resulta necesario fortalecer el seguimiento pedagógico. La inclusión debe asumirse como una responsabilidad compartida dentro de las instituciones educativas.

Finalmente, el estudio evidenció la necesidad de fortalecer la formación continua en educación inclusiva en Ecuador. Esta formación debe incorporar actividades prácticas y situaciones reales del aula. Las instituciones también deben facilitar recursos y apoyo especializado. Estas condiciones pueden mejorar la respuesta docente ante la diversidad. Los hallazgos aportan información relevante para futuras acciones educativas. En conclusión, una educación inclusiva requiere docentes preparados y entornos institucionales favorables.

Referencias.

- D'Agostino, S. R., & Horton, E. (2024). Examining inclusive preschool teachers' perspectives and practices: A mixed-methods investigation. *Journal of Early Intervention*, 46(4), 487–508. DOI: 10.1177/10538151231190627.
- Colmenárez, M., Luengo, D., Bustillos, M., & Quintero, Y. (2026). Formative framework for inclusive faculty development in higher education. *Frontiers in Education*, 11, 1855198. DOI: 10.3389/feduc.2026.1855198.
- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. DOI: 10.6018/reifop.606231.
- Lang, S. N., Tebben, E., Luckey, S. W., Hurns, K. M., Fox, E. G., Ford, D. Y., Ansari, A., & Pasque, P. A. (2024). Early childhood teachers' dispositions, knowledge, and skills related to diversity, inclusion, equity, and justice. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 111–127. DOI: 10.1016/j.ecresq.2023.12.005.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504. DOI: 10.1590/S1678-4634202046229504.
- Villarroel-Dávila, P., Sánchez-Rodríguez, A., Hernando Gómez, A., & García-Rojas, A. D. (2025). Percepciones de docentes ecuatorianos de educación infantil sobre los principales factores que promueven la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 265–291. DOI: 10.63122/wa0hmd29.

White, R., & Fletcher, G. (2026). Navigating inclusive education in mainstream primary schools: A phenomenological study of teachers' perceptions and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 30(3), 456–484. DOI: 10.1080/13603116.2025.2459719.

Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023b). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, 13(3), 280. DOI: 10.3390/educsci13030280.

Woodcock, S., Hitches, E., & Manning, A. (2023a). 'The hardest part is...': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100289. DOI: 10.1016/j.ijedro.2023.100289.

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. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103802.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103800.

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103521.

Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 36, 35. DOI: 10.1007/s10648-024-09860-7.