



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TITULO DE ENSAYO

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU
PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTOR

Suárez Apolinario, María Angélica

**TRABAJO DE TITULACIÓN
Previo a la obtención del grado académico en
MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TUTOR

Lic.Parrales Loor Gina Brenda, Mgtr.

Santa Elena, Ecuador Año 2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO
TRIBUNAL DE GRADO**



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**GINA BRENDA
PARRALES LOOR**

**Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL PROGRAMA**

**Lic. Gina Brenda Parrales Loor, Mgtr.
TUTORA**

**Lic. Ángel Alberto Matamoros
Dávalos, PhD.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Ximena Madelaine Barreto
Ramírez, Mgtr.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL
UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por **SUÁREZ APOLINARIO MARÍA ANGÉLICA**, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:

**GINA BRENDA
PARRALES LOOR**

LIC. GINA BRENDA PARRALES LOOR, MGTR.
C.I. 0909135352
TUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD**

Yo, SUÁREZ APOLINARIO, MARÍA ANGÉLICA

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, **LA FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA** previo a la obtención del título en Magister en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 20 días del mes de abril de año 2026

SUÁREZ APOLINARIO MARÍA ANGÉLICA.
C.I. 2450131988
AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO
AUTORIZACIÓN**

Yo, SUÁREZ APOLINARIO, MARÍA ANGÉLICA

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena a la publicación en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **LA FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA** cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Santa Elena, a los 20 días del mes de abril de año 2026

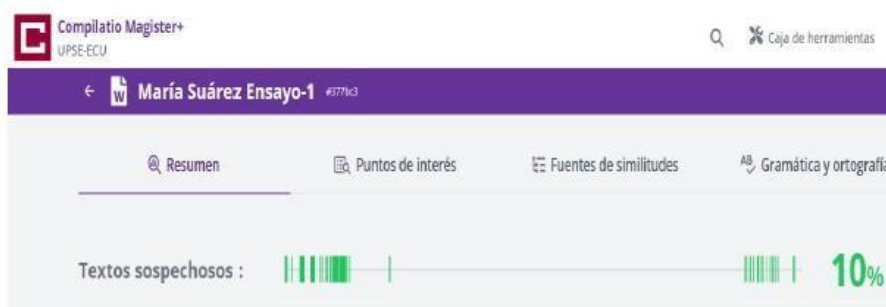
SUÁREZ APOLINARIO MARÍA ANGÉLICA.
C.I. 2450131988
AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado **LA FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**, presentado por la estudiante, SUÁREZ APOLINARIO, MARÍA ANGÉLICA fue enviado al Sistema Antiplagio URKUND, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al **10%**, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



Validar únicamente en FirmaEC.
Creado electrónicamente por:
**GINA BRENDA
PARRALES LOOR**

LIC. GINA BRENDA PARRALES LOOR, MGTR.
C.I. 0909135352

TUTORA

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a mis padres y a mi familia, quienes, a pesar de las dificultades, los momentos duros y los desafíos que hemos atravesado, nunca me han dejado sola. Su amor incondicional, su apoyo constante y su fe en mí han sido el pilar que me ha sostenido incluso en los momentos en los que pensé rendirme.

Gracias por cada palabra de aliento, por cada sacrificio silencioso y por seguir a mi lado sin importar las circunstancias. Este logro no es solo mío, es también de ustedes, porque han sido mi fuerza, mi refugio y la razón por la que hoy puedo alcanzar esta meta.

Suárez Apolinario, María Angélica

DEDICATORIA

Dedico este logro a Mía, quien es mi mayor motivación y la razón que me impulsa a seguir adelante cada día. A pesar de los momentos difíciles y de todo lo que hemos tenido que enfrentar, tu presencia en mi vida ha sido mi mayor fortaleza y mi luz en los días más complicados.

Todo este esfuerzo es por ti y para ti, para darte un mejor futuro y enseñarte que, con amor, perseverancia y fe, todo es posible. Eres mi motor, mi inspiración y el motivo por el que nunca me rendí ni me rendiré.

Suárez Apolinario, María Angélica

ÍNDICE GENERAL

TITULO DE ENSAYO.....	I
CERTIFICACIÓN	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	IV
AUTORIZACIÓN.....	V
Certificación de Antiplagio	VI
AGRADECIMIENTO.....	VII
DEDICATORIA	VIII
ÍNDICE GENERAL	IX
Índice de Tablas	X
Abstract	XII
INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	3
ESTADO DEL ARTE.....	3
SITUACIÓN PROBLÉMICA.....	13
PROPUESTA DE SOLUCIÓN.....	14
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	18
REFERENCIAS.....	19

Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis comparativo.....	6
------------------------------------	---

Resumen

El ensayo analiza la relación entre la formación docente en inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en educación básica, con referencia a escuelas públicas de la franja urbano popular de la costa Ecuatoriana. Los textos revisados de normativa nacional se acompañan de un caso pedagógico descrito a partir de vivencias profesionales. Los avances más significativos en los conocimientos de los docentes resultantes de los programas de formación se dieron en su nivel de dominio, en comparación a los niveles de sus alumnos, en las habilidades de planificación de clases y en las prácticas de aula, lo que evidencia los límites de la transferencia del aprendizaje en las prácticas de enseñanza. La situación evidencia que la planificación de los docentes es relativamente consistente y la evaluación, la disponibilidad de los materiales y los apoyos a los estudiantes con NEE, son, de manera, de una evaluación muy centrada en lo común y los materiales, un sistema de evaluación, en su mayoría, improvisados. El diagnóstico sirve de base para un plan de mejora que incluye, entre otros aspectos, el diseño de ciclos de formación en planificación desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), observación y retroalimentación sistemáticas, y anclajes entre la clase y los soportes. Se sugiere que la mejora de la práctica educativa, centrada en la inclusión, necesita una formación sistemática y práctica de los docentes, acompañamiento y un proceso evaluativo lo suficientemente flexible para adaptarse a la diversidad del grupo.

Palabras clave: Inclusión Educativa; Formación Docente; Diseño Universal de Aprendizaje; Evaluación Formativa; Educación Básica.

Abstract

This essay analyzes the relationship between teacher training in inclusive education and pedagogical practices in basic education, with reference to public schools in the urban-working-class area of the Ecuadorian coast. The reviewed texts of national regulations are accompanied by a pedagogical case study described from professional experiences. The most significant advances in teachers' knowledge resulting from the training programs were seen in their level of mastery, compared to their students' levels, in lesson planning skills, and in classroom practices, highlighting the limitations of transferring learning to teaching practice. The situation reveals that teachers' planning is relatively consistent, while the assessment, the availability of materials, and the support for students with special educational needs are largely improvised, reflecting an assessment system heavily focused on commonalities and materials. The diagnosis serves as the basis for an improvement plan that includes, among other aspects, the design of training cycles in planning based on Universal Design for Learning (UDL), systematic observation and feedback, and linking classroom instruction with support materials. It is suggested that improving educational practice, focused on inclusion, requires systematic and practical teacher training, ongoing support, and an evaluation process flexible enough to adapt to the diversity of the group.

Keywords: inclusive education; teacher training; Universal Design for Learning; formative assessment; basic education.

Tema:

La formación docente en inclusión educativa y su práctica pedagógica en educación básica.

Línea de investigación:

Gestión pedagógica e inclusión educativa en educación básica.

Introducción

La educación básica afronta una demanda social importante para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Esto debe lograrse sin excluir a personas por condiciones como discapacidad, lengua, origen social, nacionalidad u otras condiciones. En contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) evidenció que 20% de los niños y jóvenes en todo el mundo son excluidos diariamente de la educación, así como el 40% de la población mundial no tiene acceso a una educación en una lengua que habla o entiende.

Los casos de las escuelas públicas de educación general básica en las zonas urbano-populares de la costa ecuatoriana presentan aulas con elevada diversidad de estudiantes. En las aulas coexisten niños con necesidades de apoyo que se encuentran en el espectro autista y niños que tienen rezago en la lectura. Ante esta situación, el personal docente necesita un dominio del currículo y de la gestión del aula eficiente, pero la formación en inclusión se reduce muchas veces a un par de talleres sobre aspectos generales y normativas, sin observación de clases, sin espacios de retroalimentación y sin acompañamientos pedagógicos.

La norma educativa nacional exige respuestas planificadas, de hecho, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2024) incorpora la obligación de realizar ajustes razonables mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y, de ser necesario, mediante adaptaciones curriculares, con orientación hacia accesibilidad y atención a necesidades educativas. Otra normativa del propio ministerio orienta la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en educación ordinaria, con impacto directo en decisiones de aula.

Para el correcto abordaje de los niños con NEE, los docentes poseen competencias teóricas y habilidades adquiridas durante la formación. No obstante, las condiciones

adversas que se presentan en el ejercicio docente, como el déficit de recursos, cursos sobrepoblados, entre otros, limitan u obstruyen la práctica pedagógica. Esta escena tiene como consecuencias: uso de planificación estandarizada no individualizada para casos de NEE, materiales con baja accesibilidad, evaluación idéntica para todo el curso y apoyo individual improvisado para quienes se rezagan. La forma que el docente suele encontrar para compensar esto, es solicitar a la familia la gestión de apoyos externos, pocas veces con la coordinación operativa con la escuela.

La propuesta de este trabajo se traduce en criterios para la elaboración de formación con relación en el aula, y con instrumentos de observación y autoevaluación docente, en la línea del DUA y de los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares. De este modo se pueden ofrecer orientaciones aplicables a las escuelas y programas de formación, que abarquen la intención, acción pedagógica y evidencias en aula. El presente ensayo plantea el objetivo de analizar la formación docente en la inclusión educativa y su práctica pedagógica en la educación básica. El alcance se circunscribe a la educación básica y se asocia con la normativa ecuatoriana y con evidencias internacionales.

Desarrollo

Estado del arte

La inclusión educativa se basa en una perspectiva de derechos humanos que considera la diversidad como una realidad habitual en la escuela y garantiza la participación y el aprendizaje con dignidad para todas las personas. Para la UNESCO (2021) este aspecto se refiere a reconocer y eliminar las barreras que restringen el aprendizaje. Estas iniciativas impactan de manera directa en el currículo, la práctica pedagógica y la enseñanza en aula. Desde esta perspectiva, se asume que tanto los docentes como las instituciones educativas son responsables de atender y crear condiciones de equidad en el aprendizaje.

La formación de docentes en educación inclusiva puede concebirse como un proceso profesional que busca dotar de conocimientos pedagógicos, habilidades prácticas, disposición ética y recursos didácticos para laborar con grupos diversos. Dicha formación se manifiesta, por una parte, en la etapa inicial, vinculada con la construcción de la identidad profesional y con los fundamentos pedagógicos, y, por otra, en la formación continua, relacionada con la actualización permanente y la mejora de la práctica educativa. No obstante, surge una tensión al contrastar esta aspiración formativa con la realidad cotidiana de aulas caracterizadas por las diferencias de los estudiantes y la disponibilidad limitada de apoyos (Dikwanyane, 2025).

El DUA se encarga de orientar la organización de la enseñanza para anticipar distintas formas de acceso a los contenidos. También en la participación de las actividades y la expresión del aprendizaje, con la finalidad de disminuir las barreras antes de que se presenten (De la Fuente et al., 2025). En Ecuador, la normativa en educación vincula las demandas mínimas con el DUA y, cuando resulta necesario, con las adaptaciones curriculares. Esta disposición normativa ubica la planificación docente como un espacio de decisión pedagógica y de resguardo de derechos (MINEDUC, 2024).

La investigación de Donath et al. (2023) aporta evidencia para analizar la distancia entre la formación docente y la práctica en el aula. Los autores revisaron 342 estudios que incluyeron a más de 155.000 participantes, con 1.123 tamaños de efecto. Sus resultados mostraron mejoras altas en el conocimiento del personal docente sobre la inclusión y avances moderados en el desarrollo de las habilidades. Los efectos fueron significativos

en las creencias de los docentes y la conducta del estudiante, haciendo al menos parcial estas formaciones en la transferencia al ejercicio pedagógico en el aula.

La transferencia de formación se asocia, por un lado, a procesos de formación de mayor duración, y, por otro, a la proyección práctica y las oportunidades de aprendizaje activo. Desde la mirada pedagógica, esta relación sugiere que el aprendizaje de los docentes involucra un ejercicio de planificación, una retroalimentación constante y un tiempo prolongado, más allá de la simple exposición de los conceptos. Una capacitación sin acompañamiento se asemeja a la entrega de un plano de construcción sin supervisión durante la ejecución de la obra (Kwashie et al., 2025).

De acuerdo con Arnaiz et al. (2023) la formación docente presenta limitaciones o barreras para la inclusión. Entre ellas destacan la insuficiente preparación práctica y la ausencia de estrategias para atender necesidades educativas en contextos reales. Además, se expone que los docentes en formación reconocen dificultades para trasladar los contenidos universitarios a la intervención educativa cotidiana. La evidencia muestra deficiencias en la claridad en la universidad, en las prácticas preprofesionales y en los vínculos del mercado laboral docente en este sentido.

Estrella et al. (2025) dicen que en una investigación sobre docentes de educación básica en el sureste de México, el 62% de los docentes tenían formación en inclusión y, de los participantes, la razón más citada fue interés personal, el 59%, mientras que la formación autodidacta fue del 52%, y en la misma investigación, el 77% de los docentes consideraron que las modificaciones curriculares benefician el aprendizaje, y el 66% afirmó que es necesaria la inclusión de la enseñanza en el aula.

De acuerdo con la evidencia de Rokayah y Rahayu (2024) , los programas de formación que se pueden prever en zonas rurales tienen lecciones que pueden ser utilizadas en diversos entornos educativos. La investigación indicó que el 71% de los participantes completaron el programa, y entre los resultados estuvieron aumento de la confianza en sí mismos y una mejora en la actitud hacia los estudiantes con discapacidades. El 75% expresó mayor acuerdo con la idea de que todos los alumnos tienen derecho a recibir educación en aulas generales. Estos datos indican que una formación organizada puede influir en disposiciones y creencias relacionadas con la inclusión.

En el estudio de Kimhi y Bar (2025) se describe cómo se experimenta la transición hacia la inclusión dentro de las escuelas mediante las experiencias de formación docente. Los autores evidenciaron que la mayoría de los profesores perciben mejoras en conocimientos y habilidades. Al mismo tiempo, se observa una distancia entre las orientaciones de la política educativa y las condiciones reales de la práctica docente, lo que repercute en la cotidianeidad de la implementación. Estos hallazgos, por su parte, muestran una dimensión cultural e institucional, donde la inclusión es resultado de las creencias y la capacitación docente y de los arreglos organizacionales que lo posibiliten.

La formación docente evidencia un mayor impacto en el conocimiento teórico que en la práctica pedagógica, su efecto es menor en el aprendizaje de los estudiantes. Esta secuencia muestra que el problema no radica en la falta de información y se relaciona con el diseño de la formación y con la ausencia de un acompañamiento sistemático relevante. Los organismos internacionales y la normativa educativa proponen un modelo formativo basado en planificación accesible, evaluación flexible, trabajo colaborativo y cultura de inclusión. Sin embargo, en el trabajo de aula cotidiano predominan los currículos prescriptivos, presión por cumplir contenidos y evaluaciones aplicadas de manera uniforme a todo el grupo (Acharja y Begum, 2025).

Una postura extendida plantea que las principales dificultades se explican casi en su totalidad por la escasez de recursos materiales y por el tamaño de los grupos, hecho que reduce el efecto de la formación docente. Sin embargo, la evidencia revisada permite introducir matices. En ausencia de apoyo pedagógico, organización escolar y evaluación formativa, las mejoras tienden a disminuir y los docentes regresan a la enseñanza tradicional.

La normativa ecuatoriana busca que haya alineación entre las intenciones y lo que se hace en la escuela. En este sentido el MINEDUC (2024) se refiere a que los ajustes razonables articulan con DUA y las adaptaciones curriculares, así como definen, orientan, y estructuran la evaluación y promoción de los estudiantes con NEE en el contexto de la educación común. Estas orientaciones en cuanto a planificación, mediación pedagógica y evaluación, son de carácter técnico, demandan cambios en la cultura escolar y en la equidad educativa.

No obstante, algunos docentes entienden los ajustes razonables como medidas excepcionales dirigidas a pocos estudiantes, lo que propicia la segmentación y borra la concepción del aula como un espacio para todos. Por esto, un análisis que, en un ejercicio

comparativo, contraste diferentes enfoques y hallazgos construyendo patrones y reconociendo vacíos en la literatura, resulta pertinente. Dicho análisis permitirá sustentar la propuesta de mejora desde bases empíricas y conceptuales que se articulen adecuadamente a la realidad de la educación básica.

Análisis Comparativo

A continuación, en la tabla 1 se integra un análisis comparativo donde se buscan acuerdos y divergencias sobre el diseño de la formación, el vínculo entre formación inicial y aula, así como la coherencia entre planificación, evaluación y cultura escolar. La lectura contrasta los resultados y argumentos para reconocer los patrones compartidos y rupturas teóricas.

Tabla 1.

Análisis comparativo

Tópico	Autor	Resultados del estudio	Comentario
Diseño de formación y paso a aula	Donath et al. (2023)	Metaanálisis con 342 estudios y 1123 tamaños de efecto; reporta mejoras altas en conocimiento docente ($g = 0,93$) y mejoras moderadas en habilidades ($g = 0,49$), con efectos menores en creencias ($g = 0,23$) y en conducta estudiantil ($g = 0,37$).	Donath et al. describen un consenso: la formación eleva el plano cognitivo con mayor facilidad que el plano de acción. Montalbano et al. coincide en esa asimetría en modalidad virtual y Hogan et al. la confirma al reportar cambios débiles en estrategias. Se observa ruptura teórica cuando se intenta explicar el salto hacia el aula: duración y apoyo aparecen como condiciones necesarias, no como añadidos.
	Montalbano et al. (2024)	Programa virtual de cinco sesiones con personal escolar; registra incrementos en conocimiento sobre prácticas de	Montalbano et al. y Hogan et al. concuerdan en que los formatos de corta duración elevan conocimiento, pero difieren en el lugar que asignan a la observación de aula como evidencia. Yazici y Uzuner

	inclusión, con medición pre y pos.	mueven la discusión hacia mentoría y práctica situada, con resultados en autoeficacia. La serie sugiere acuerdo en la necesidad de anclar la formación en tareas del aula, con tensión sobre el grado de estructura requerida.
Hogan et al. (2025)	Modelo de asistencia técnica de corta duración en 15 escuelas; reporta mejoras en conocimiento y cultura escolar, con ausencia de incrementos en estrategias de aula o en ejecución.	Hogan et al. se aproxima a Donath et al. al mostrar que conocimiento no garantiza cambio en aula. Yazici y Uzuner muestran que mentoría en escuela, con ciclos de experiencia y reflexión, puede fortalecer autoeficacia y preparación profesional. Shi et al. amplía el argumento al incluir bienestar laboral y mecanismos de mediación, con énfasis en autoeficacia como puente.
Yazici y Uzuner (2024)	Mentoría inclusiva en escuela bajo el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb; diseño mixto con grupo experimental y control, con incrementos en autoeficacia y preparación para el ejercicio docente.	Yazici y Uzuner se distancian de Hogan et al. al mostrar cambios cuando la formación se integra en la práctica escolar con acompañamiento. Shi et al. convergen en el rol de autoeficacia como puente, aunque lo ubica en competencia digital y bienestar. La comparación sugiere consenso: la experiencia guiada activa mecanismos que talleres aislados no activan.
Shi et al. (2025)	Programa de desarrollo profesional de pedagogía digital para inclusión; estudio mixto con encuesta y ensayo con grupo control, con mejoras en	Shi et al. amplía el campo de Donath et al. al incorporar bienestar como resultado ligado a continuidad de la práctica. En paralelo con Yazici y Uzuner, la autoeficacia aparece como mecanismo mediador entre competencia y resultados. Se advierte una ruptura: parte de la

		competencia, autoeficacia digital y bienestar laboral.	literatura trata inclusión como técnica, mientras esta evidencia la vincula con condiciones de trabajo y salud ocupacional.
Formación inicial y disposiciones docentes	Arnaiz et al. (2023)	Estudio cualitativo con entrevistas y grupos focales; identifica barreras en formación inicial, con déficit de preparación práctica y distancia entre teoría y aula.	Arnaiz-Sánchez et al. comparten su opinión con Fairbrother et al. en que la práctica situada marca el punto de quiebre, aunque difieren en el nivel de análisis: el primero describe barreras de sistema formativo, el segundo detalla experiencias que elevan autoeficacia. Barahona et al. añade evidencia en tareas de planificación con DUA y muestra fricciones en la aplicación. El conjunto sugiere consenso: sin intervención guiada, la teoría queda desconectada.
	Fairbrother et al. (2025)	Estudio mixto con mapeo conceptual grupal; identifica experiencias que fortalecen autoeficacia de futuros docentes, con peso mayor de aplicación de conocimiento y colaboración.	Fairbrother et al. y Barahona et al. convergen en la centralidad de tareas auténticas y de colaboración, con diferencia en el foco: autoeficacia en un caso, diseño de lecciones con DUA en otro. Kimhi y Bar Nir describen que ese puente entre teoría y escuela depende también de condiciones institucionales. Se observa acuerdo transversal: el aprendizaje docente avanza cuando el sistema crea experiencias de dominio acompañadas.
	Barahona et al. (2023)	Estudio sobre docentes de inglés en formación inicial; analiza la puesta en práctica de DUA, con tensiones entre propuestas inclusivas, tiempo	Barahona et al. se aproxima a Kimhi y Bar Nir al describir fricciones entre aspiraciones de inclusión y reglas de aula. Por su parte, Fairbrother et al., el foco se desplaza desde experiencias de dominio hacia límites estructurales durante la práctica. Yada et al. ofrece un telón

		y evaluación en aula.	empírico: autoeficacia y actitudes se relacionan, pero ese vínculo no basta sin condiciones de trabajo coherentes.
	Kimhi y Bar (2025)	Estudio cualitativo con entrevistas en programas de formación; reporta beneficios en conocimiento y habilidades, junto con obstáculos ligados a apoyo institucional y tiempo.	Kimhi y Bar Nir tienen una posición semejante con Barahona et al. en la distancia entre discurso y práctica, con énfasis en apoyo institucional. Yada et al. aporta evidencia cuantitativa sobre la relación entre autoeficacia y actitudes, mientras Arnaiz-Sánchez et al. sitúa el origen de la tensión en el diseño de la formación inicial. Predomina consenso: disposiciones docentes mejoran con práctica y apoyo, aunque persiste ruptura sobre el punto de intervención prioritario.
	Yada et al. (2022)	Metaanálisis sobre relación entre autoeficacia y actitudes hacia inclusión en docentes de educación escolar; reporta correlación positiva ponderada ($r = 0,35$) y analiza moderadores.	Yada et al. entrega base para interpretar estudios cualitativos: actitudes y autoeficacia se relacionan, aunque no se traducen de forma automática en práctica. Nissim y Shamma profundizan la dimensión afectiva al mostrar mediación de preocupaciones emocionales, con variación sociocultural. En diálogo con Kimhi y Bar Nir, se observa consenso sobre la importancia de la dimensión subjetiva, con ruptura cuando se decide si el foco debe ir a la persona o a la organización.
Planificación, evaluación y cultura escolar	de la Fuente- et al. (2025)	Revisión sistemática sobre DUA en formación docente con documentos de Web of Science y Scopus; identifica	de la Fuente-González et al. y Obrovská et al. presentan una visión similar en una lectura amplia de inclusión dirigida a todo el grupo, con distancia respecto de prácticas centradas en casos. Willis et al. añade el

	asociación dominante entre DUA y discapacidad, y llama a una lectura más amplia.	componente de evaluación y muestra uso desigual de estrategias formativas. El conjunto revela consenso: DUA y evaluación flexible requieren cultura escolar que valore diversidad sin segmentación.
Obrovská et al. (2025)	Estudio en escuelas inclusivas de República Checa; analiza prácticas docentes inclusivas y percepción de estudiantes en secundaria básica.	Obrovská et al. sugieren una afinidad conceptual con de la Fuente-González et al. al desplazar inclusión desde categorías diagnósticas hacia prácticas para todo el grupo. Willis et al. muestra que la evaluación formativa depende de formación previa y de condiciones de trabajo. Chow et al. amplía el contraste al sintetizar necesidades de apoyo que facilitan planificación, colaboración y tiempo.
Willis et al. (2023)	Intervención de ocho semanas sobre evaluación para el aprendizaje; analiza ajustes docentes para hacer accesible el trabajo con criterios de éxito en secundaria.	Willis et al., así como Chow et al. representan una perspectiva similar en la que la evaluación inclusiva exige una clara articulación del lenguaje, el tiempo y los apoyos en el aula. A diferencia de Obrovská et al., que observan prácticas en contextos de alta inclusión, en este caso, nos centramos en el análisis de las barreras del lenguaje y la atención y los ajustes didácticos. Nissim y Shamma nos ayudan a entender el efecto: las preocupaciones emocionales impactan en la confianza para mantener los ajustes de evaluación.
Chow et al. (2024)	Revisión de alcance sobre necesidades de apoyo percibidas	Chow et al. guardan relación con Willis et al. al situar la evaluación y la planificación como tareas que exigen tiempo y

	por docentes para aplicar inclusión; destaca demanda de aprendizaje profesional, asistentes, recursos, colaboración y tiempo de planificación.	colaboración. Nissim y Shamma añade que la dimensión afectiva media la confianza docente, con efecto de la formación previa. Frente a Donath et al., el análisis se desplaza desde efectos de programas hacia condiciones del sistema escolar, con consenso sobre la necesidad de apoyo continuo.
Nissim y Shamma (2025)	Encuesta a docentes de primaria; analiza relación entre actitudes, preocupaciones emocionales y autoeficacia, con mediación total de la dimensión emocional.	Nissim y Shamma, como Yada et al., colocan la autoeficacia como articuladora, pero sugieren que la relación es mediada por las preocupaciones emocionales. El énfasis cambia de recursos y apoyo a la preparación emocional y la cultura. Esta discrepancia está de acuerdo con el consenso: el conocimiento y la técnica son insuficientes; es necesario contar con apoyo institucional y trabajar en el aspecto emocional de los docentes para que las decisiones inclusivas se mantengan.

Los programas de formación docente en inclusión han mostrado un aumento en el saber que comprende la formación con inclusión de prácticas en aula (Donath et al., 2023). Esta asimetría se replica en modalidades de formación virtual, así como en asistencia técnica escolar de corta duración, en donde se presentan ganancias cognitivas sin cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza (Montalbano et al., 2024; Hogan et al., 2025). La ruptura teórica se presenta cuando la formación se articula en ciclos de mentoría en la escuela, donde hay experiencia guiada y reflexión relacionada a la toma de decisiones didácticas, lo que facilita el paso a la acción (Yazici y Uzuner, 2024).

Un patrón transversal ubica la autoeficacia y las actitudes como variables de enlace, aunque sin garantía de traducción automática en prácticas inclusivas (Yada et al., 2022). La mediación de preocupaciones emocionales, reportada en primaria, altera la

relación entre actitudes y autoeficacia y obliga a incluir preparación emocional junto con preparación técnica (Nissim y Shamma, 2025). En paralelo, la evidencia incorpora bienestar laboral y condiciones de trabajo como factores que influyen en la permanencia de cambios, con peso de apoyo institucional, tiempo y colaboración (Shi et al., 2025; Kimhi y Bar, 2025; Chow et al., 2024).

En planificación y evaluación aparece un consenso orientado a diseñar la enseñanza para todo el grupo, con Diseño Universal de Aprendizaje y con evaluación formativa, aunque se observa una reducción del Diseño Universal de Aprendizaje a discapacidad en parte de la formación (De la Fuente et al., 2025; Willis et al., 2023). La práctica en formación inicial describe fricciones entre propuestas inclusivas, limitaciones de tiempo y reglas de evaluación, mientras estudios en escuelas inclusivas reportan mayor coherencia entre participación, apoyo y evaluación (Barahona et al., 2023; Obrovská et al., 2025). La lectura conjunta establece que la mejora parece depender de la combinación entre diseño formativo, las condiciones organizacionales y el trabajo sobre las mentalidades de los docentes, sin considerar ajustes como excepciones para algunos alumnos (Arnaiz et al. 2023).

La literatura revisada se concentra en medir actitudes, autoeficacia y conocimientos docentes. En cambio, ofrece menor evidencia sobre alteraciones en la planificación, en los materiales y en la evaluación del aula. La asimetría muestra el déficit que tiene el entender la relación entre la formación y el nivel de mejora que se anticipa en las experiencias de aprendizaje. Se documenta de forma muy particular los programas de formación, en cambio la escasa documentación de los programas de seguimiento en las escuelas se describe como un vacío. De esta forma, la mentoría, la observación de clases y la retroalimentación, se indican como deseables, pero en la mayoría de los sistemas su implementación es muy reducida.

La mejora es necesaria en la organización de las escuelas y en la calidad de la formación docente. La escuela debe contar con tiempos para la planificación conjunta de los docentes y con apoyos técnicos, y se requieren criterios comunes sobre evaluación formativa, alineados con el DUA y ajustes razonables. La evaluación de los programas formativos debe incorporar indicadores referidos a la práctica docente. Entre ellos se incluyen cambios en los formatos de planificación, la variedad en la accesibilidad y en la diversidad de materiales, y las diversas formas de respuesta en las evaluaciones. Sin tales

indicadores, la evidencia depende de autorreporte y dificulta vincular formación con experiencias de aprendizaje observables en estudiantes.

Situación problémica

La situación problémica se ubica en una escuela pública de educación básica de la zona urbano popular de la costa ecuatoriana. El curso funciona con un solo paralelo y recibe estudiantes con trayectorias escolares irregulares, como son los cambios de institución durante el año lectivo y el apoyo familiar desigual para las tareas de la casa. Además, el grupo presenta alta variación en capacidades de lectura y escritura producto de las trayectorias mencionadas; una parte es capaz de leer algunos textos cortos logrando una comprensión considerable del contenido, en cambio, otra parte requiere de apoyo para la decodificación o abstracción de la información y para mantener la atención durante la lectura.

Por otro lado, la convivencia en el aula se ve afectada por diferencias en la capacidad de controlar las emociones y en las habilidades de interacción social del grupo. Aquí se localizan alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) vinculadas al espectro autista. Estos alumnos suelen presentar sensibilidad al ruido, uso del lenguaje verbal escaso en interacciones sociales, y necesidad de rutinas predecibles. En este sentido, la planificación docente se asienta en una programación estandarizada, correspondiente al currículo y a los textos del MINEDUC.

Para el plan de clase, se da prioridad a la secuencia de los contenidos y actividades de copia, lectura de textos y cuestionarios, escasamente diseñado en apoyos al acceso a los textos y a la participación de alumnos con ritmos diferentes. Los materiales se concentran en fichas impresas y en ejercicios de cuaderno. De igual forma, la accesibilidad aparece limitada por la extensión de los textos, tamaños de letra y ausencia de apoyos visuales, aspecto que genera dependencia de ayuda directa de la docente o de compañeros para completar las tareas, en estudiantes con limitaciones visuales.

Asimismo, la evaluación se aplica con pruebas iguales para todo el curso, con exigencia de lectura independiente y respuesta escrita. Los estudiantes con rezago lector muestran una prueba que mide obstáculos de acceso antes que aprendizajes de la unidad, siendo interpretados los resultados bajos como falta de estudio. También, el apoyo técnico llega de forma intermitente por visitas de personal de apoyo o de orientación. La docente intenta mantener la inclusión mediante atención individual durante las actividades de

clases, ajuste informal de tiempos y repetición de instrucciones, así como la derivación al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) cuando así lo estima necesario.

Cabe aclarar que el trabajo y el tamaño del grupo limita la posibilidad del docente y la administración de dar respuestas, lo que incrementa la sensación de trabajo improvisado, corriendo el riesgo de perder al estudiante rezagado. Las consecuencias se ven en la falta de equidad en la participación en las actividades y en los momentos de frustración de los estudiantes que no tienen el material, o que no entienden las instrucciones. El docente debe detenerse para contener y repetir instrucciones, disminuyendo el tiempo para la mediación y el acompañamiento del aprendizaje de todo el grupo.

Esta situación evidencia una brecha notable entre las demandas de la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, esta situación limita el desarrollo de aprendizajes equitativos.

Propuesta de solución

La propuesta se orienta a transformar la relación entre la formación y la práctica mediante un plan de mejora con base escolar. La prioridad se sitúa en la planificación accesible con DUA, ajustes razonables de uso común del tiempo y evaluación formativa coherente con la normativa vigente. En este contexto, es necesario que las autoridades de la institución participen en el proceso formativo para las decisiones de organización escolar. Asimismo, se evidencia el liderazgo pedagógico en el otorgamiento de tiempo, acompañamiento al equipo y evaluación de compromisos, priorizando el acceso y la evaluación formativa, como intervención recurrente.

El plan incluye ciclos de aprendizaje para docentes que sean significativos, acompañados de actividades de aprendizaje activo, de acuerdo con lo que haya en el aula. Cada ciclo comprende cuatro componentes: diagnóstico de barreras, planificación, implementación en el aula y análisis de evidencias de aprendizaje. El diagnóstico incorpora el análisis de la observación en el aula y la planificación con el fin de identificar barreras recurrentes. Además, el formulario se centra en las barreras relacionadas con la accesibilidad de los materiales, las oportunidades de participación, la dinámica del aula y la alineación de la evaluación con los objetivos de aprendizaje.

Planificación con Diseño Universal de Aprendizaje

Se trata de la reorganización de una unidad de lengua y literatura, así como una unidad de ciencias naturales fundado en el DUA. Usando esa secuencia, se van a establecer los objetivos comunes para el grupo, con diferentes caminos para el acceso a los textos, la participación en las actividades y la producción de respuestas. De igual manera, en el apoyo para el acceso a los textos, se ofrecen versiones más breves, tipografías más grandes y legibles, apoyo visual con el vocabulario, y la lectura se realiza en pequeños grupos.

La reorganización de la planificación permite la anticipación de barreras antes de que afectan el aprendizaje del grupo. La unidad didáctica deja de responder a una lógica uniforme y pasa a considerar las formas distintas de acercarse al contenido, procesarlo y comunicar lo aprendido. En la asignatura de lengua y literatura eso facilita que la comprensión lectora no dependa de un único tipo de texto o de una sola modalidad de lectura. En el caso de ciencias naturales, favorece la incorporación de esquemas, organizadores visuales, demostraciones y experiencias que amplían las posibilidades de acceso al contenido. Así la planificación va en coherencia con la realidad del aula y su diversidad, según las exigencias pedagógicas en el aspecto inclusivo.

Estrategias de participación

Para la participación, existe la posibilidad de trabajo individual o en parejas, con roles asignados y con tiempos de pausa. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, estas estrategias incorporan rutinas previsibles, un horario visual y espacios de autorregulación que son acordados mutuamente y señales de transición. Estas estrategias se centran en la organización equitativa de los participantes, minimizando la improvisación dada la diversidad del grupo. La asignación de roles añade estructura a la interacción y asegura que ningún estudiante sea excluido de la actividad, ni que ningún estudiante dependa completamente del docente para apoyo durante la actividad.

De igual forma, los tiempos de pausa favorecen la atención de los estudiantes y el manejo de la carga de trabajo docente durante la jornada de clases, en el caso particular de estudiantes con NEE, cuando una rutina es previsible y las transiciones son claras, esto fortalece la seguridad en cuanto a la participación, también tienen un efecto positivo en la reducción de la ansiedad, comparado con escenarios donde hay cambios frecuentes. En síntesis, esto favorece la participación estable en las tareas compartidas con el resto del grupo.

Evaluación formativa

Adicional, la evaluación se reorganiza como evaluación formativa con criterios explícitos y con diversidad de evidencias de aprendizaje. De este modo, el curso incorpora alternativas de respuesta oral, gráfica o manipulativa, con rúbricas comunes y con ajustes razonables para el acceso y la expresión. La reorganización de la evaluación permite que se valore el aprendizaje desde una perspectiva justa y cercana a las condiciones reales del aula.

Los criterios explícitos sirven para guiar a los docentes y los estudiantes en el entendimiento de los objetivos que se esperan alcanzar. La variedad de evidencias impide que el resultado se concentre en un único formato de respuesta. Esta medida resulta pertinente en grupos donde se presentan diferencias en los ámbitos de lectura, escritura, lenguaje oral y autorregulación. Las rúbricas estandarizadas siguen considerando un referente académico para todo el grupo, a diferencia de los ajustes razonables, los cuales permiten que cada estudiante demuestre lo que ha aprendido, de modo que las barreras de acceso no sean un obstáculo para la valoración del desempeño del estudiante.

Acompañamiento docente

Asimismo, las alianzas interinstitucionales que permiten la coordinación de apoyos se consolidan a través de convenios de equipamiento que involucren a la dirección, a los tutores, a la planta de apoyo y a la familia. En cada una de las sesiones se fijan metas de aula, se establecen responsabilidades, se diseñan rutas de comunicación, se planifican revisiones y se registran los acuerdos en relación con el material, los plazos y la evaluación. El acompañamiento se incorpora al plan a través de módulos que se desprendan de los formativos que trabajen la problemática del aula, el análisis de casos, la elaboración de instrumentos y la simulación de evaluaciones.

En estas situaciones, la sesión se complementa con la observación de clase y retroalimentación, en la que se tiene interés por las decisiones de planificación y la evidencia de participación y aprendizaje. Para la evaluación del plan, se fundamenta en la realidad que aporta la clase: los resultados, las planificaciones, los materiales, los trabajos de los estudiantes y los registros de participación. En este caso, el docente tiene la oportunidad de utilizar los hallazgos para modificar el apoyo según las necesidades, así como determinar las competencias que se requieran mejorar y así tomar decisiones efectivas.

Trabajo con familias

Este aspecto se orienta teniendo en cuenta el nivel de corresponsabilidad que tienen las familias, cuidando de no delegar decisiones pedagógicas que se deben consolidar en la escuela. Las reuniones con los padres de familia deben incluir la explicación de los objetivos, acuerdos de apoyo en casa vinculados con la lectura diaria de textos cortos, pautas de comunicación, de modo que mejore la autorregulación. Un enfoque que debe prevalecer es la confidencialidad y la no etiquetación de diagnósticos al estudiante, en presencia de los compañeros del aula.

De esta manera, la relación docente-familia tiene el potencial de fortalecer la continuidad entre la escuela y el hogar, aunque se mantiene con claridad las responsabilidades de cada escenario. Por su parte, la familia aporta con el apoyo cotidiano, promoción de hábitos de lectura y comunicación sobre las necesidades observadas fuera del aula de clases. Mientras que la escuela continúa conservando la conducción pedagógica del proceso de aprendizaje.

Seguimiento del plan

Por último, el seguimiento de este plan se apoya en indicadores de práctica, como son la presencia de alternativas de acceso en materiales, variedad de formas de participación, diversidad de productos evaluados y uso de devoluciones a estudiantes. La revisión de indicadores permite el ajuste del ciclo siguiente y mantener la mejora dentro de la escuela.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusión:

En base a la temática analizada, se llega a la conclusión que la formación docente en inclusión eleva con más fuerza el conocimiento que las habilidades y las prácticas de aula; en paralelo, el efecto en los resultados de estudiantes tiende a ser menor. Esa secuencia indica que el problema no reside en la falta de información, sino en la distancia entre lo aprendido y su uso en situaciones pedagógicas reales. Los procesos formativos de mayor duración, que se articulan a tareas de aula y que se fundamentan en la participación de los estudiantes, potencian la práctica pedagógica.

El caso pedagógico expuesto, a nivel de fenómeno, evidencia tensiones entre las demandas normativas, las condiciones de trabajo, que se planifican y evalúan de manera homogénea a todo el curso. Por ese motivo se planteó como una propuesta viable la planificación inclusiva para los estudiantes con NEE, evitando de esa forma que se segmente la educación y que se mejore la noción grupal de un aula común. En ese plan, los ciclos de enseñanza docente con base escolar tratan sobre la observación de las clases, retroalimentación y coordinación oportuna de apoyos, donde se da la prioridad a la accesibilidad de materiales y adaptación de la evaluación formativa.

Recomendación:

Se recomienda implementar el plan propuesto para la mejora de la planificación de ciclos de aprendizaje, así como ajustar los programas de formación docente basados en acompañamiento pedagógico y observación del aula. Por eso se sugiere a las autoridades escolares que se promueva el acompañamiento pedagógico y seguimiento de indicadores de prácticas inclusivas en los docentes, que permitan mantener la mejora en la institución.

Referencias

- Acharja, D., y Begum, S. (2025). Challenges and practices of implementing inclusive education: a review of teachers' classrooms preparation and parental support. *SAJSSH*, 6(6), 51-71. <https://doi.org/10.48165/sajssh.2025.6604>
- Arnaiz, P., De Haro, R., Caballero, C., y Martínez, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Barahona, M., David, V., Gallegos, F., Reyes-Rojas, J., Ibaceta-Quijanes, X., y Darwin, S. (2023). Analysing preservice teachers' enactment of the UDL framework to support diverse students in a remote teaching context. *System*, 114(103027). <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103027>
- Chow, W. S., de Bruin, K., y Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13). <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>
- De la Fuente, S., Álvarez, D., y Rodríguez, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Dikwanyane, M. (2025). Teachers' Understanding of Implementing Inclusion in Mainstream Classrooms in Rural Areas. *Education Sciences*, 15(7), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci15070889>
- Donath, J., Lüke, T., Graf, E., Tran, U., y Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Estrella, H., Rodríguez, J., y Arceo, E. (2025). La inclusión educativa: formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. *Ciencia y Sociedad*, 50(1). <https://doi.org/10.22206/ciso.2025.v50i1.3272>
- Fairbrother, M., Specht, J., Delorey, J., Whitley, J., Ismailos, L., y Villella, M. (2025). Integrating Practice and Theory in Teacher Education: Enhancing Pre-Service Self-Efficacy for Inclusive Education. *Education Sciences*, 15(4), 497. <https://doi.org/10.3390/educsci15040497>
- Hogan, J. A., Montalbano, C., Coviello, J., McQueston, J., Kirby, M., Koo, B. J., . . . Lang, J. (2025). Developing Inclusive Educators: Analyzing the Effectiveness of a Short-Term Technical Assistance Model for Best Practices. *Education Sciences*, 15(5), 578. <https://doi.org/10.3390/educsci15050578>
- Kimhi, Y., y Bar, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Front Educ*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1510314>
- Kwashie, S., Opoku, S., Ghansah, B., Benuwa, B., y Danso, D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Front Educ*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1541031>
- MINEDUC. (2024). *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A.pdf>
- Montalbano, C., Lang, J., Coviello, J. C., McQueston, J. A., Hogan, J. A., Nissley-Tsiopinis, J., . . . Buglione, F. (2024). Inclusive Education Virtual Professional

- Development: School-Based Professionals' Knowledge of Best Practices. *Education Sciences*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/educsci14091030>
- Nissim, M., y Shamma, F. (2025). Supporting Teacher Professionalism for Inclusive Education: Integrating Cognitive, Emotional, and Contextual Dimensions. *Education Sciences*, 15(10), 1317. <https://doi.org/10.3390/educsci15101317>
- Obrovská, J., Svojanovský, P., y Sharma, U. (2025). Teachers' inclusive core practices and all students' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 165(105120). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>
- Rokayah, y Rahayu. (2024). A Survey of Elementary School Teachers' Self-Reflection Skills: Uncovering the Role of Reflection in Improving Learning Quality. *Elementary School Forum*, 11(4), 677-687. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v11i4.78699>
- Shi, Y. R., Sin, K. F., y Wang, Y. Q. (2025). Teacher professional development of digital pedagogy for inclusive education in post-pandemic era: Effects on teacher competence, self-efficacy, and work well-being. *Teaching and Teacher Education*, 168(105230). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105230>
- UNESCO. (2021). *La inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Willis, J., Arnold, J., y DeLuca, C. (2023). Accessibility in assessment for learning: sharing criteria for success. *Front. Educ.*, 8(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1170454>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., y Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109(103521). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yazici, M. S., y Uzuner, F. G. (2024). School based inclusive mentoring within the scope of an experiential learning model (IEM) for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104799. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104799>