

Efectividad de los entornos educativos en la educación inclusiva de los docentes de educación media

Effectiveness of educational environments in the inclusive education of secondary school teachers

Ana Elizabeth Toledo Navarrete

<https://orcid.org/0009-0001-4914-8503>

atoledon@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Guayaquil – Ecuador.

Maribel Díaz Espinoza

<https://orcid.org/0000-0001-5208-8380>

maribel24@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Piura– Perú



Recibido: 19/10/2024 Aceptado: 12/01/2025

2025. V5. N 4.

Resumen

Este estudio se direcciona a determinar la efectividad de los entornos educativos en la educación inclusiva impartida por docentes de educación media. La investigación consideró una metodología aplicada, de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 50 docentes de nivel de educación básica media, divididos en un grupo experimental integrado por 25 docentes y un grupo de control, también compuesto por 25 docentes. Los resultados obtenidos mediante el pretest indicaron deficiencias en la educación inclusiva que estos docentes impartían. Como intervención, se aplicó un programa de entornos inclusivos al grupo experimental. Los resultados del post test destacaron mejoras en el grupo experimental, donde el 84,0% de los estudiantes alcanzó un nivel alto, mientras que el grupo de control se mantuvo en un nivel medio con una respuesta del 68,0%. A nivel inferencial, los resultados del post test indicaron $U = 135,000$; $Z = -3,449$; $\text{Sig.} = 0,001 < 0,05$, lo que permitió aceptar la hipótesis de investigación y determinar que el desarrollo de una propuesta centrada en entornos educativos es efectivo en la educación inclusiva impartida por docentes de educación media.

Palabras clave: entornos educativos, educación inclusiva, educación media.

Abstract

This study aims to determine the effectiveness of educational environments in inclusive education provided by middle school teachers. The research considered an applied methodology, with a quantitative approach and a quasi-experimental design. The population consisted of 50 middle school teachers, divided into an experimental group composed of 25 teachers and a control group, also composed of 25 teachers. The results obtained through the pretest indicated deficiencies in the inclusive education that these teachers provided. As an intervention, an inclusive environment program was applied to the experimental group. The results of the post-test highlighted improvements in the experimental group, where 84.0% of the students reached a high level, while the control group remained at a medium level with a response of 68.0%. At the inferential level, the results of the post-test indicated $U = 135.000$; $Z = -3.449$; $\text{Sig.} = 0.001 < 0.05$, which allowed us to accept the research hypothesis and determine that the development of a proposal focused on educational environments is effective in inclusive education provided by middle school teachers.

Keywords: public administration, bureaucracy, organization.

Introducción

En la actualidad, los procesos educativos buscan convertirse en experiencias dinámicas e integradoras que se adapten a las particularidades que presentan todos los estudiantes (Weiss et al., 2021). Los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo buscan ser flexibles en función de las formas y estilos de asimilación que poseen los alumnos, sino que también reconocen las diferencias que pueden limitar a los niños para alcanzar sus objetivos académicos (Taras et al., 2022).

Esta búsqueda constante de acciones que garanticen una educación abierta para todos debe ir de la mano de un conocimiento integral por parte del docente (Suherman et al., 2021). Una clase que integra estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) debe ser capaz de brindar las mismas oportunidades a todos los integrantes de la clase (Fernández et al., 2023). El desarrollo de procesos de enseñanza inclusivos requiere una planificación exhaustiva, en la cual se tomen en cuenta todos los recursos para garantizar una enseñanza accesible y eficaz (Alnasser, 2021).

La educación inclusiva se puede definir como un enfoque educativo que busca la integración de todos los estudiantes bajo las mismas condiciones de aprendizaje (Tapia-Fonllem et al., 2020). En este sentido, la educación inclusiva tiene como objetivo eliminar las barreras físicas y pedagógicas que limitan la consecución de los objetivos académicos de todos los estudiantes (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022). De esta manera, los procesos de enseñanza inclusiva se convierten en una respuesta a los múltiples obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes con NEE, dejando de lado sus debilidades y centrándose en las fortalezas y habilidades que poseen (Wray et al., 2022).

La representatividad otorgada a la educación inclusiva en los últimos años la ha ubicado como una acción necesaria para garantizar la calidad educativa (Paseka y Schwab, 2020). Un proceso educativo de calidad busca que todos los niños, independientemente de sus limitaciones, alcancen las metas propuestas (Frolova et al., 2019). Al permitir que los niños con NEE cuenten con el apoyo adecuado, se posibilita que ellos, más allá de aprender, también sean capaces de llevar a la práctica lo aprendido, influyendo en aspectos como su motivación o predisposición hacia el conocimiento (Ponce Díaz y Rivero Diegues, 2021).

Sin embargo, son pocos los contextos en donde se brinda una educación inclusiva real y planificada (Röhm et al., 2022). Para muchos docentes, la educación inclusiva se convierte en un aspecto más de su desempeño profesional, por lo que implementan acciones básicas y generalizadas que dejan de lado la realidad de cada estudiante (García Cedillo et al., 2022). En otros contextos, la educación inclusiva pasa desapercibida, obligando a los niños que padecen alguna condición especial a desempeñar las mismas actividades que sus compañeros, dejando de lado el grado de dificultad física o cognitiva que estas pudieran significar para ellos (Kobs et al., 2021).

Por ello, la enseñanza inclusiva debe ir de la mano de docentes que estén eficientemente capacitados (Adl-Amini et al., 2024). Un docente que cuenta con los conocimientos adecuados en el ámbito de la educación inclusiva será capaz de tomar decisiones mucho más fundamentadas para el beneficio de sus estudiantes (Chansaengsee, 2023). Al contar con una planificación que integra las acciones, metodologías y recursos debidamente estructurados, se garantiza que estos serán bien recibidos por los estudiantes (Rapanta et al., 2021).

La educación inclusiva encuentra fundamento en la teoría inclusiva de Hehir, la cual sostiene que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, deben recibir una educación adecuada a sus necesidades y de calidad (Rosas et al., 2021). Los procesos de enseñanza diferenciada buscan ajustar la acción educativa para

que sea accesible para cada niño, estimulando su interés por alcanzar el aprendizaje (Lormendez y Cano, 2020). En este contexto, la enseñanza inclusiva no solo implica planificar recursos o estrategias adecuadas a cada caso, sino también brindar un acompañamiento que se ajuste a los intereses de los estudiantes (Bikowsky y Philips, 2020).

El abordaje de la educación inclusiva no es un aspecto innato del contexto ecuatoriano, sino que ha cobrado representatividad en el marco internacional (Tárraga-Mínguez et al., 2020). Un ejemplo de esto es China, donde la formación docente incluye módulos continuos centrados en educación inclusiva (Wang et al., 2024). Proporcionar una educación de calidad es uno de los principales compromisos de la sociedad asiática, que considera que la educación es una de las mayores inversiones y que, a futuro, se reflejará como mano de obra profesional y de alto valor (Wang et al., 2024). La integración de la enseñanza inclusiva dentro de estos contextos busca atender las necesidades mientras se estimulan otros aspectos cognitivos (Jiménez y Carrión, 2020).

Por su parte, en países como Portugal, la educación inclusiva es un aspecto implícito en la educación cotidiana, por lo cual los docentes se someten a un proceso de formación continua enfocado en adquirir las competencias inclusivas necesarias para brindar un acompañamiento integral (Rapanta et al., 2021). La integración de la educación inclusiva como un aspecto intrínseco de la educación general actual la posiciona como un factor importante en la búsqueda de una educación de calidad (Llorent et al., 2020). Pese a esto, la realidad de la educación inclusiva en contextos como el ecuatoriano la presenta como un proceso que requiere mayor atención para alcanzar los estándares esperados (Rodríguez y Imbermón, 2022).

En el marco nacional, los procesos de educación inclusiva se garantizan como un derecho para todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades (Hernández y Samada, 2021). Sin embargo, no todos los docentes cuentan con las competencias inclusivas necesarias para poder desarrollar procesos adecuados a las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes (Tárraga-Mínguez et al., 2020). Es importante destacar que, si bien los docentes ecuatorianos cuentan con un programa de formación continua y permanente que brinda alternativas de aprendizaje en diferentes áreas, este resulta opcional, lo cual limita que muchos adquieran estos conocimientos y los transmitan en el aula (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

El problema expuesto ha sido evidenciado en docentes de educación básica media de una Unidad Educativa ubicada en el cantón Daule, Ecuador, donde, a pesar de que se desarrollan procesos de enseñanza con un enfoque inclusivo, estos no se adecúan a las necesidades de los estudiantes, generando dificultades que los limitan tanto a nivel académico como emocional. Este problema evidencia la necesidad de contar con docentes más capacitados y que posean las competencias requeridas para realizar un abordaje efectivo y adaptado a las NEE de los estudiantes del nivel de educación media, el cual se caracteriza por ser un entorno complejo y de transición hacia la educación básica superior.

Entre las múltiples posibilidades de abordar este problema, se considera que un mayor reconocimiento y abordaje de los entornos educativos puede resultar factible para alcanzar una educación inclusiva de calidad (Milicic et al., 2022). Los entornos educativos se definen como las condiciones físicas y didácticas que enmarcan el contexto educativo (Mercader y Morales, 2022). A través de estos, los docentes son capaces de brindar una enseñanza integral que no solo incluya contenidos fáciles de asimilar, sino también una experiencia dinámica e integradora que permita a los estudiantes participar activamente durante la clase (Campaña, 2020).

Los entornos educativos constituyen un elemento esencial dentro de la educación inclusiva al estructurar la realidad en la que ha de desenvolverse cada estudiante (López Franco et al., 2024). Al brindar todas las posibilidades de acceso a una clase, se busca que el estudiante se sienta comprometido con ella, logrando centrar su atención y mejorando la asimilación de los contenidos planificados (Milicic et al., 2022). El desarrollo de entornos educativos adecuados requiere una alta implicación del docente, donde se ponga en práctica su experiencia como educador y su conocimiento respecto a las necesidades educativas que deben atenderse en el aula (Mercader y Morales, 2022).

El desarrollo de entornos educativos se fundamenta en la teoría de la enseñanza diferenciada propuesta por Tomlinson, quien determinó que la educación debería desarrollarse acorde con las diferencias individuales que caracterizan a cada sujeto (Aramburu Ceñal et al., 2016). Al diseñar entornos adecuados a las características de los estudiantes con NEE, se asegura una mayor participación de estos en las actividades académicas (Ferreira et al., 2023). El desarrollo de entornos educativos es necesario cuando se busca generar experiencias significativas y una mayor predisposición por parte de los alumnos con NEE (Milicic et al., 2022).

La integración de entornos educativos adecuados puede convertirse en una respuesta coherente y viable para impulsar la educación inclusiva que proporcionan los docentes (Mercader y Morales, 2022). En este sentido, la hipótesis que se pretende probar en este estudio señala: la aplicación de un programa de entornos educativos es efectiva en la educación inclusiva que imparten los docentes de educación media de una institución educativa

de Daule. Para esto, se determina como objetivo general determinar la efectividad de los entornos educativos en la educación inclusiva impartida por docentes de educación media.

Metodología

Para el abordaje empírico de la investigación se integró una metodología aplicada, con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental centrado en el análisis y comparación de dos grupos de docentes. Las variables a analizar incluyeron los entornos educativos y la educación inclusiva. En el caso de la población, se delimitó una población de 50 docentes de nivel medio de una Institución Educativa ubicada en el cantón Daule, provincia del Guayas, Ecuador. La selección de esta población se basó en criterios de inclusión como docentes de la misma institución y con disponibilidad de tiempo. Por otro lado, los criterios de exclusión consideraron la no participación de docentes de otras instituciones o aquellos con problemas de salud que pudieran limitar su integración.

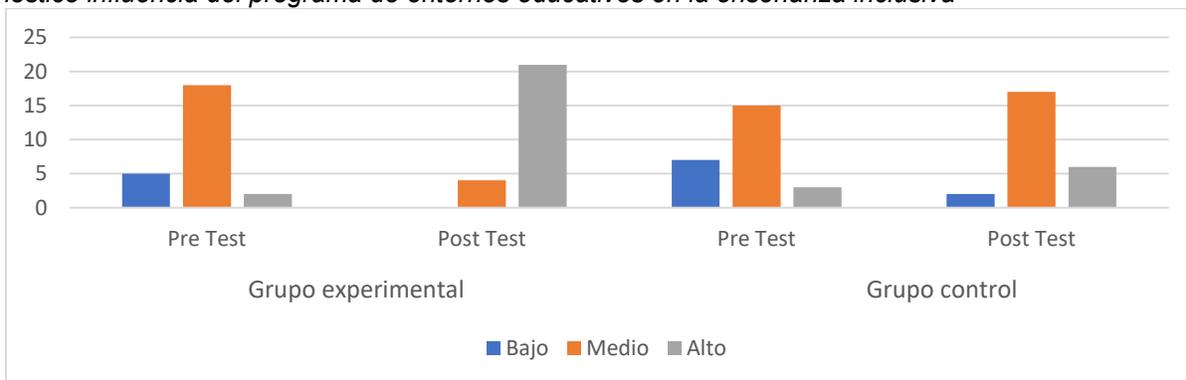
La técnica de recolección de datos fue la encuesta, para la cual se diseñó un cuestionario integrado por 19 ítems calificados con una escala de Likert de frecuencia. El cuestionario fue validado mediante una prueba piloto aplicada a 150 docentes con características similares a las de la muestra de estudio, así como de forma holística, apoyándose en la experiencia de 5 Doctores en Educación. Como métodos de análisis, se indica un procesamiento de carácter descriptivo, y uno inferencial, haciendo uso del coeficiente U de Mann Whitney.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos tanto en el pre test como en el post test aplicado a ambos grupos de análisis deja una evidencia clara de la efectividad que puede generar un programa de entornos educativos en la enseñanza inclusiva de los docentes en el marco de la educación media. En este caso, los análisis se llevaron a cabo en función de dar respuesta tanto al objetivo general como los específicos. Respecto al objetivo general, el pre test demostró que tanto el grupo de control como el experimental en su mayor parte se encontraban en un rango medio de respuesta, comprendiéndose que si bien los procesos de educación inclusiva no se desarrollaban de manera eficiente, pues si se tenía una noción bastante amplia en ambos casos. Por otro lado, luego de la implementación de la propuesta las diferencias son evidentes, considerando que mientras el grupo de control seguía integrado en un rango medio (54,0%), el grupo experimental alcanzaba un nivel de valoración alto (84,0%), dejando claro que la intervención realizada a través del abordaje de entornos educativos había resultado exitosa (Figura 1).

Figura 1

Diagnóstico influencia del programa de entornos educativos en la enseñanza inclusiva

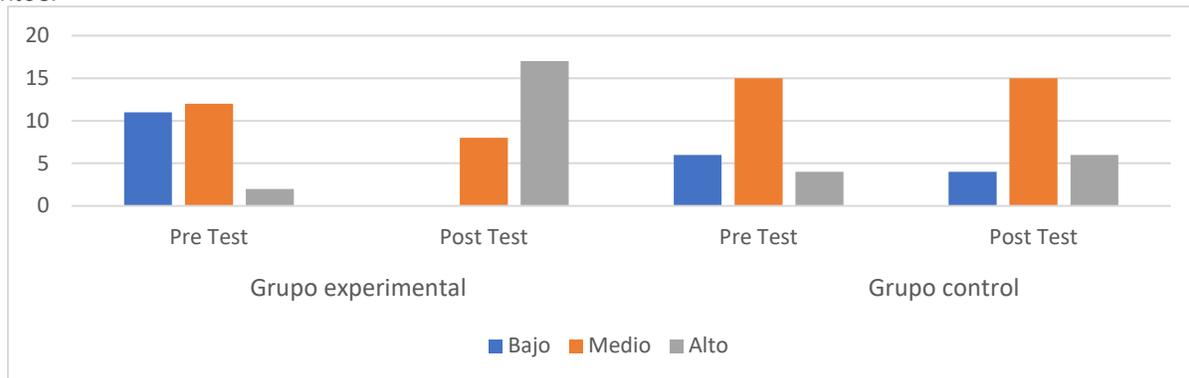


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Sobre los resultados correspondientes al objetivo específico 1, estos también muestran una igualdad en el nivel de respuesta de los docentes dentro del pre test. Sobre el post test, se observa que aunque existió una mejora en el grupo de control respecto al nivel de valoración alto (14,0%) esta fue poco significativa en relación con el post test aplicado al grupo experimental (84,0%), corroborando que el programa de entornos educativos si resultó efectivo en las actitudes hacia la educación inclusiva de los docentes (Figura 2).

Figura 2

Diagnóstico influencia del programa de entornos educativos en las actitudes hacia la educación inclusiva de docentes.

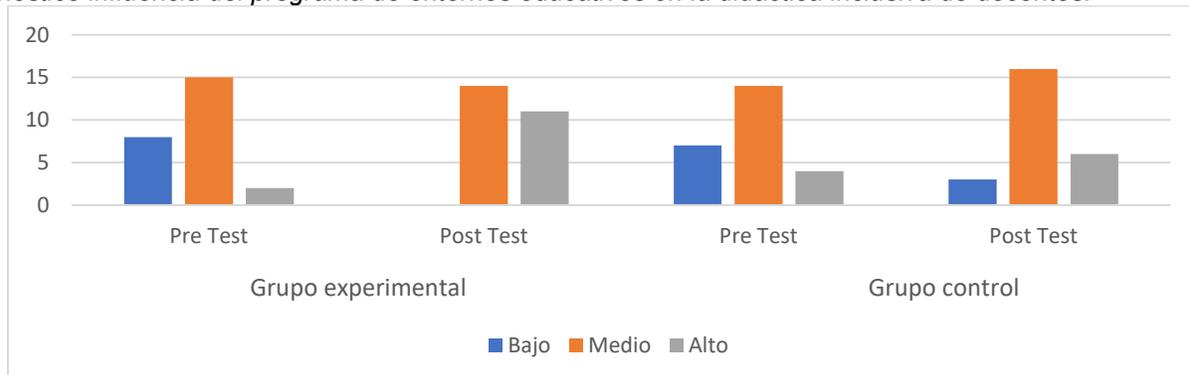


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Sobre el objetivo específico 2, los datos del pre test denotaron que los docentes se mantenían dentro de un nivel de valoración media respecto a la didáctica inclusiva de los docentes, indicando que durante los procesos de enseñanza se establecían aspectos que se enmarcaban dentro de una didáctica inclusiva básica. Sin embargo, el post test mostró que los docentes del grupo de control se mantuvieron dentro de este nivel medio (64,0%) mientras que el grupo experimental alcanzó una mejora importante alcanzando un incremento en su nivel de valoración alto (44,0%) determinando que el programa de entornos educativos establecía una mejora respecto a la didáctica inclusiva que se implementaba en los procesos de enseñanza aplicados.

Figura 3

Diagnóstico influencia del programa de entornos educativos en la didáctica inclusiva de docentes.

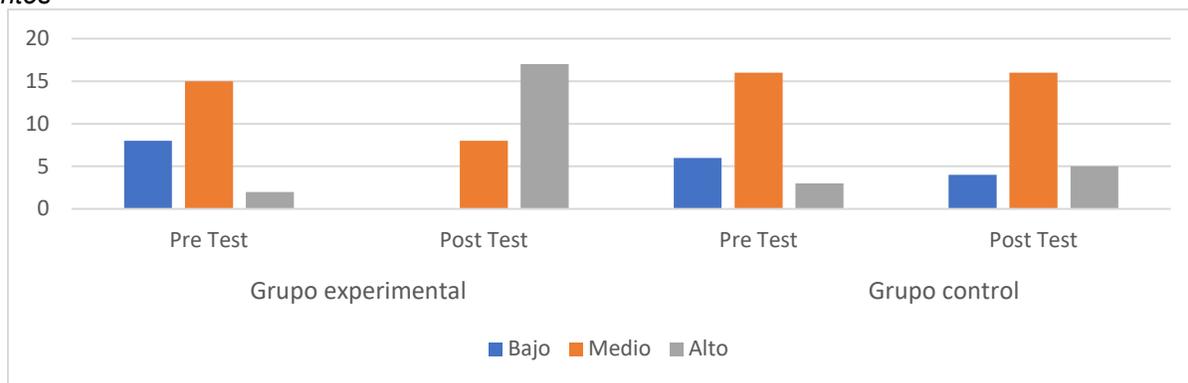


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Referente al objetivo específico 3, los datos obtenidos durante el pre test denotaron que tanto el grupo de control como el experimental se encontraban dentro de un nivel medio de respuesta respecto a la organización para la educación inclusiva de docentes, dejando entrever que existía un conocimiento básico respecto a esta dimensión en específico. Sobre el post test, se mantiene la tendencia de respuesta demostrando que aunque el grupo de control alcanzó una mejor valoración en el nivel alto (20,0%) que podrían estar asociadas a la presión de la investigación realizada, estas se alejan mucho del grupo experimental donde la mayoría de los estudiantes se enmarcaron dentro del nivel alto (68,0%) demostrando que el programa de entornos educativos si generó una mejora en la organización para la educación inclusiva de los docentes (Figura 4).

Figura 4

Diagnóstico influencia del programa de entornos educativos en la organización para la educación inclusiva de docentes

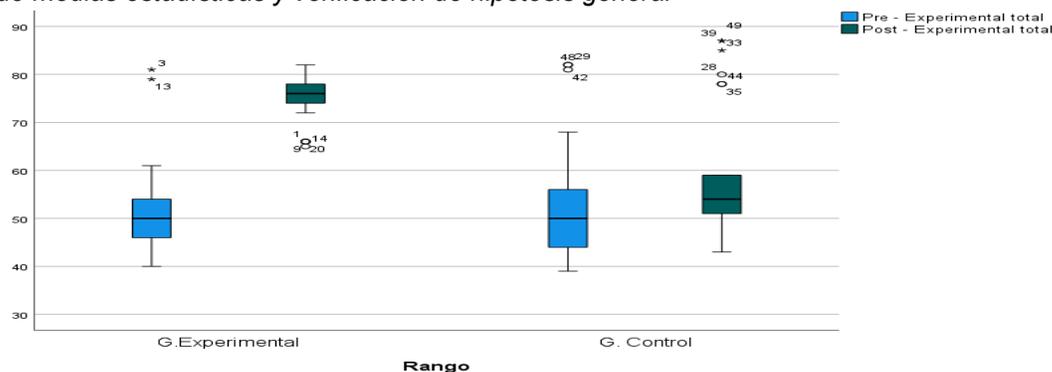


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

De forma inferencial, respecto a la hipótesis general de investigación, mientras en el pre test las medias estadísticas de ambos grupos se mostraron similares, en el post test las diferencias fueron altas, ya que el grupo de control alcanzó una media de 59,12 mientras el grupo experimental mostró una media de 74,76; asimismo, la prueba de U de Mann Whitney aplicada con el fin de aceptar/rechazar las hipótesis de investigación mostró una $U= 135,000$; $Z= -3,449$; $Sig.= ,001 < 0,05$ por lo que al contar con una significancia menor a la esperada, se aceptó H_1 y se determinó que el desarrollo de una propuesta centrada en entornos educativos es efectiva en la educación inclusiva impartida por docentes de educación media (Figura 5). Los resultados muestran relación con el estudio propuesto por Grimminger y Seyda (2022), el cual plantea la importancia de mejorar las competencias inclusivas a través de programas que brinden un abordaje integral al docente respecto a los diferentes aspectos que enmarca la enseñanza inclusiva.

Figura 5

Análisis de medias estadísticas y verificación de hipótesis general



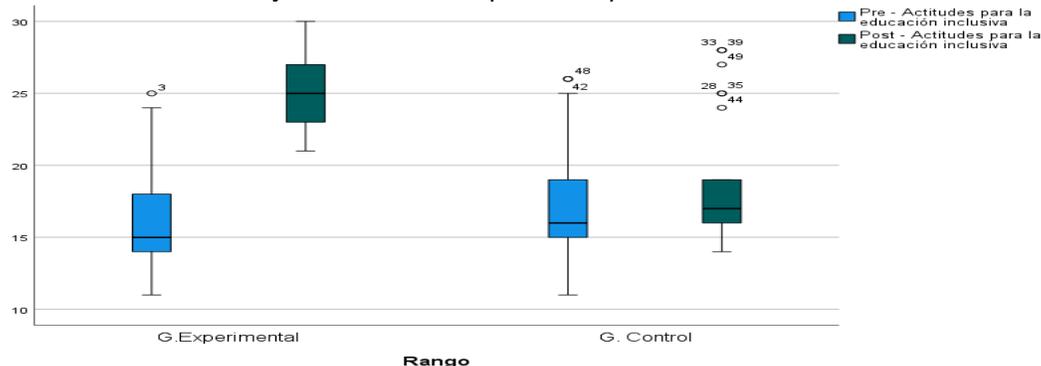
Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Sobre la hipótesis específica 1, el pre test aplicado mostró similitudes entre las medias estadísticas de ambos grupos, sin embargo, luego de la aplicación del programa, se generaron diferencias importantes tomando en cuenta que el grupo de control se mantuvo cercano a los datos iniciales con una media de 18,56 y el grupo experimental mostró un incremento con una media de 24,76; en el caso de la prueba de U de Mann Whitney aplicada con el fin de aceptar/rechazar las hipótesis de investigación mostró una $U= 102,500$; $Z= -4,090$; $Sig.= ,000 < 0,05$ contando con una significancia válida para aceptar H_1 y determinar que el desarrollo de una propuesta centrada en entornos educativos es efectiva en las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de educación media (Figura 6). Los resultados mostraron una asociación con el estudio realizado por Adl-Amirani et al, (2024) al indicar la importancia de generar acciones que mejoren la percepción de los docentes sobre la enseñanza inclusiva y por ende puedan desarrollar una actitud hacia la educación inclusiva que les permita desenvolverse de mejor manera.

Toledo Navarrete, A. y Díaz Espinoza, M. (2025). Efectividad de los entornos educativos en la educación inclusiva de los docentes de educación media. *Revista InveCom*, 5(4). 1-10. <https://zenodo.org/records/14807422>

Figura 6

Análisis de medias estadísticas y verificación de hipótesis específica 1

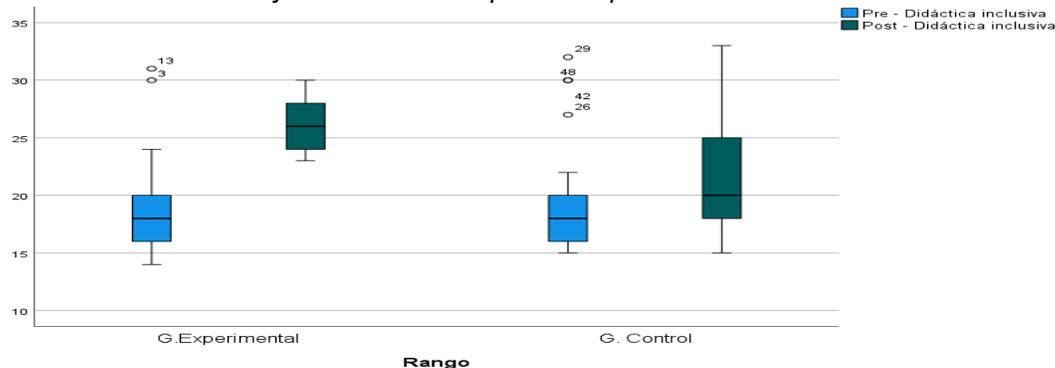


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Sobre la hipótesis específica 2, el pre test aplicado también mostró similitudes entre las medias estadísticas de ambos grupos; posterior a la aplicación del programa, se generaron diferencias importantes donde el grupo de control mostró una media de 21,92 y el grupo experimental alcanzó una media de 25,96; en el caso de la prueba de U de Mann Whitney aplicada con el fin de aceptar/rechazar las hipótesis de investigación mostró una $U = 155,500$; $Z = -3,054$; $Sig. = ,002 > ,005$ mostrando una significancia válida para aceptar H_1 y determinar que el desarrollo de una propuesta centrada en entornos educativos es efectiva en la didáctica inclusiva en docentes de educación media (Figura 7). Los resultados muestran una asociación con la investigación de Rapanta et al, (2021), donde se señala la necesidad de promover la educación inclusiva logrando procesos que impliquen una didáctica adecuada a los requerimientos que plantea el grupo de estudiantes que se aborda en cada caso. Para esto, la formación docente adquiere un gran valor puesto que brinda las herramientas para generar entornos adecuados y eficientes.

Figura 7

Análisis de medias estadísticas y verificación de hipótesis específica 2

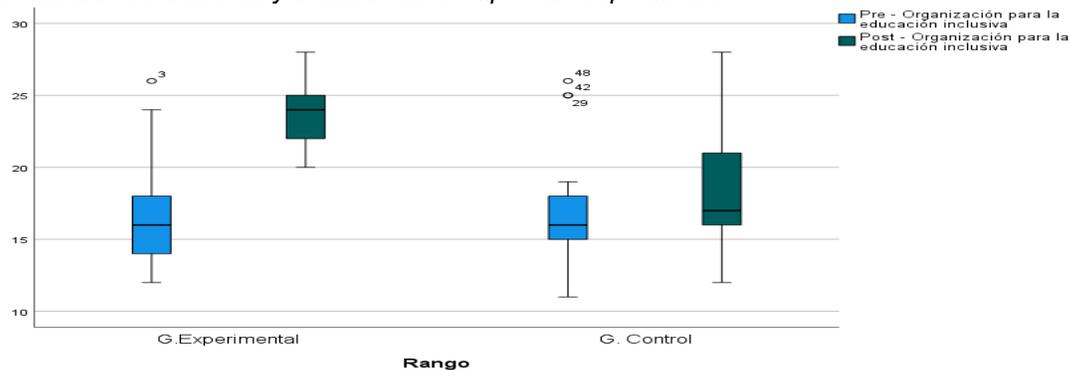


Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Sobre la hipótesis específica 3, el pre test aplicado identificó medias similares entre los grupos de estudio. Por su parte, el post test indicó que el grupo de control alcanzó una media de 18,64 y el grupo experimental una media de 24,04, así también, la prueba de U de Mann Whitney aplicada con el fin de aceptar/rechazar las hipótesis de investigación mostró una $U = 115,500$; $Z = -3,842$; $Sig. = ,000 < 0,05$ contando con una significancia preferente para aceptar H_1 y determinar que el desarrollo de una propuesta centrada en entornos educativos es efectiva en la organización para la educación inclusiva en docentes de educación media (Figura 8). Los datos se muestran cercanos con el estudio propuesto por Steinert y Jurkowski (2023), quienes resaltan el uso de un formato de enseñanza organizada que pueda acoplarse a las particularidades existentes, evitando dejar vacíos que afecten la consecución de los objetivos determinados.

Figura 8

Análisis de medias estadísticas y verificación de hipótesis específica 3



Nota: datos obtenidos del cuestionario implementado

Conclusiones

La implementación del programa de entornos educativos demostró ser eficaz en mejorar la calidad de la educación inclusiva impartida por los docentes de educación media, evidenciada por un incremento significativo en las competencias del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Los resultados reflejan un cambio positivo en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva tras la intervención, fortaleciendo su predisposición para adoptar prácticas inclusivas en sus aulas. El programa permitió optimizar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, fomentando procesos de enseñanza más adaptativos y efectivos para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Referencias

- Adl-Amini, K., Meßner, M. T., y Hardy, I. (2024). A simulation game for placement decision-making: fostering reflection and belief change about inclusion in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2319095>
- Alnasser, Y. A. (2021). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education*, 49(6), 716–729. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1776363>
- Aramburu Ceñal, C. M. del P., Pérez Torres, J., y Ortega Rivero, S. (2016). Aula inclusiva... ¿más trabajo? *DOCERE*, 15, 16–19. <https://doi.org/10.33064/2016docere151559>
- Bikowsky, D., y Philips, T. (2020). *Enseñar con perspectiva global e inclusiva Estrategias prácticas para el diseño y la evaluación*. Narcea Ediciones. [https://www.google.com.ec/books/edition/Ense%C3%B1ar con perspectiva global e inclus/BZYQEAAQBAJ?hl=es&gbpv=0](https://www.google.com.ec/books/edition/Ense%C3%B1ar%20con%20perspectiva%20global%20e%20inclusiva/BZYQEAAQBAJ?hl=es&gbpv=0)
- Campaña, R. (2020). *El latido de la educación. Liderar en entornos educativos*. Editorial Mediterrània, SL. [https://www.google.com.ec/books/edition/El latido de la educaci%C3%B3n Liderar en en/Gev2DwAAQBAJ?hl=es&gbpv=0](https://www.google.com.ec/books/edition/El%20latido%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20Liderar%20en%20entornos%20educativos/Gev2DwAAQBAJ?hl=es&gbpv=0)
- Chansaengsee, S. (2023). STEAM approach for improving 21st century skills of multicultural students attending inclusive classroom. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 45(1). <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2024.45.1.02>
- Fernández, B. B., León Guerrero, M. J., Fernández-Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., y Arrebola, R. M. (2023). What do school management teams do to make their schools inclusive? *School Leadership & Management*, 43(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2144201>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., y Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212–231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- Frolova, E. V., Rogach, O. V., Ryabova, T. M., y Zuykina, A. V. (2019). Factors of Conflict in the Educational Environment of the Modern School. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3). <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.513>

- García Cedillo, I., Coronado Osuna, G., Rodríguez Quiñones, B. G., y Romero Contreras, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una escuela normal del noroeste de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797>
- Griminger-Seidensticker, E., y Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Hernández, P., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63–83. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/673171199005.pdf>
- Jiménez, L., y Carrión, J. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Editorial Dykinson. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv153k3m3>
- Kobs, S., Knigge, M., y Kliegl, R. (2021). Gerechtigkeitsbeurteilungen zu SchülerInnen-Lehrkraft-Interaktionen in der inklusiven Schule – Eine experimentelle Studie unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderbedarfe. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1309–1334. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01040-5>
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J.-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- López Franco, Diego., Guerrero Mendieta, L. Enith., y Villegas Jaramillo, E. J. (2024). *Algoritmos en Entornos Virtuales Educativos*. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587595970_A48709575/preview9789587595970_A48709575.pdf
- Lormendez, N., y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(2), 27. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Mercader, I., y Morales, M. (2022). *Acciones de innovación didáctica en entornos educativos*. Editorial Dykinson. https://www.google.com.ec/books/edition/Acciones_de_innovaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_en_en/-xSbEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Milicic, N., Marchant, T., y López, S. (2022). *Formación emocional en entornos educativos*. 442. <https://www.revistadeeducacion.cl/formacion-socioemocional-en-entornos-educativos/>
- Mondaca-Rojas, C., y Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción a la inclusión educativa como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, 67, 13–19. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>
- Paseka, A., y Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Ponce Díaz, N., y Rivero Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 345–357. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Rapanta, C., García-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 29(66), 21–31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Rodríguez, C., y Imbermón, F. (2022). *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (1st ed.). Ediciones Morata. https://www.google.com.ec/books/edition/De_las_pol%C3%ADticas_educativas_a_las_pr%C3%A1c/RpSWEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Röhm, A., Gregel, M., Möhring, M., Zensen-Möhring, J., Nellen, C., y Hastall, M. R. (2022). Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education: An experimental study of student and trainee teachers' perceptions of pupils with ADHD, DLD, and intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910702>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., y Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55–73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Steinert, C., y Jurkowski, S. (2023). Preparing student teachers for inclusive classes: the effects of co-teaching in higher education on students' knowledge and attitudes about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274113>

- Suherman, Y., Maryanti, R., y Juhanaini, J. (2021). Teaching Science courses for gifted students in inclusive school. In *Journal of Engineering Science and Technology*, 16(3). https://jestec.taylors.edu.my/Vol%2016%20issue%203%20June%202021/16_3_41.pdf
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., y Moreno-Barahona, M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510>
- Taras, A., Smit, R., Hecht, P., y Matic, M. (2022). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2119489>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Wang, D., Huang, L., Huang, X., Deng, M., y Zhang, W. (2024). Enhancing Inclusive Teaching in China: Examining the Effects of Principal Transformational Leadership, Teachers' Inclusive Role Identity, and Efficacy. *Behavioral Sciences*, 14(3), 175. <https://doi.org/10.3390/bs14030175>
- Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler, A., y Kiel, E. (2021). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 588–604. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563834>
- Wray, E., Sharma, U., y Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>