

Formación docente para la educación inclusiva en Ecuador: Autoeficacia, necesidades formativas y desafíos institucionales

Teacher training for inclusive education in Ecuador: Self-Efficacy, training needs, and institutional challenges

Edgar Antonio Jumbo Jumbo

- 1 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Sto. Domingo - Ecuador;
edgar.jumbo@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0003-6792-403X>

Joanna Karina Pucha Zapata

- 2 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador;
joannak.pucha@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0001-11-69-041X>

Rosa Edilma Lalangui Sanchez

- 3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador;
rosa.lalangui@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0000-6772-3631>

Carina Isabel Lalagui Sanchez

- 4 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Loja - Ecuador;
carina.lalangui@docentes.educacion.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0009-7277-4789>

Enviado: 20/06/2026

Aceptado: 03/07/2026

Publicado: 06/07/2026

Tipo de Investigación: Artículo Original

Páginas: 49 - 60

DOI: <https://doi.org/10.66646/redsa-2026/stj2jk98>

Conflicto de Intereses

Ninguno que declarar.

Correspondencia:

Edgar Antonio Jumbo Jumbo

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Sto. Domingo - Ecuador;
edgar.jumbo@docentes.educacion.edu.ec



Esta obra está bajo una licencia internacional
[Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

RESUMEN

El estudio analizó la formación inicial y continua, la autoeficacia percibida y los desafíos institucionales que enfrentan docentes de Educación General Básica para implementar prácticas de educación inclusiva en un circuito educativo de la Sierra ecuatoriana. Se desarrolló un estudio mixto secuencial explicativo, de alcance descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y transversal. Participaron 38 docentes de instituciones fiscales, seleccionados mediante muestreo intencional a partir de criterios de experiencia con estudiantes con necesidades educativas específicas. Se aplicó un cuestionario adaptado de la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes. Los datos cuantitativos se analizaron con estadística descriptiva y correlación de Pearson; los datos cualitativos se examinaron mediante análisis temático. Los resultados evidenciaron una formación insuficiente: el 68.4% no recibió formación inicial específica en inclusión y el 57.9% no participó en capacitación continua durante los últimos tres años. La autoeficacia fue mayor en instrucción inclusiva ($M = 3.42$; $DE = 0.54$) y menor en manejo del comportamiento ($M = 2.98$; $DE = 0.61$). Se identificó una asociación positiva entre horas de formación continua y autoeficacia total ($r = .46$; $p = .004$). Las entrevistas confirmaron cuatro categorías: formación inicial insuficiente, sobrecarga laboral, ausencia de apoyo especializado y compromiso profesional pese a las barreras. Se concluye que la formación continua sistemática, contextualizada y acompañada por apoyo institucional constituye una condición estratégica para fortalecer la inclusión educativa en Ecuador.

Palabras clave:

autoeficacia docente; Ecuador; educación inclusiva; formación continua; formación docente; necesidades educativas específicas.

ABSTRACT

This study examined initial and continuing teacher training, perceived self-efficacy, and institutional challenges faced by basic education teachers when implementing inclusive education practices in an educational circuit in the Ecuadorian highlands. An explanatory sequential mixed-methods study was conducted with a descriptive-correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 38 teachers from public schools, selected through purposive sampling based on their experience with students with specific educational needs. A questionnaire adapted from the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale was administered, and semi-structured interviews were conducted with 10 teachers. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and Pearson correlation, whereas qualitative data were examined through thematic analysis. Results showed insufficient training: 68.4% of teachers reported no specific initial training in inclusion, and 57.9% had not participated in continuing training during the previous three years. Self-efficacy scores were higher for inclusive instruction ($M = 3.42$; $SD = 0.54$) and lower for behavior management ($M = 2.98$; $SD = 0.61$). A positive association was found between hours of continuing training and total self-efficacy ($r = .46$; $p = .004$). Interviews confirmed four categories: insufficient initial preparation, work overload, lack of specialized support, and professional commitment despite barriers. The study concludes that systematic, contextualized continuing professional development, accompanied by institutional support, is a strategic condition for strengthening inclusive education in Ecuador.

Keywords:

continuing professional development; Ecuador; inclusive education; specific educational needs; teacher self-efficacy; teacher training.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos, al desplazar el foco desde la adaptación individual del estudiante hacia la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares que producen barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión no se reduce a la integración física de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas, sino que exige que la escuela reorganice sus apoyos, sus estrategias pedagógicas y sus formas de evaluación para responder a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

En América Latina, la inclusión educativa se desarrolla en sistemas marcados por desigualdades territoriales, brechas socioeconómicas y capacidades institucionales heterogéneas. La legislación de la mayoría de los países reconoce el derecho a la educación inclusiva; sin embargo, la distancia entre el marco normativo y la práctica cotidiana continúa siendo amplia. En Ecuador, la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural establecen la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad como principios del sistema educativo. No obstante, estos principios dependen en gran medida de la preparación del profesorado, del acompañamiento institucional y de la disponibilidad de apoyos especializados.

La literatura internacional coincide en que la autoeficacia docente es un factor clave para explicar la implementación de prácticas inclusivas. Según la teoría social cognitiva, las creencias de autoeficacia influyen en las metas que las

personas se proponen, el esfuerzo que invierten y la persistencia frente a las dificultades (Bandura, 1997). En educación inclusiva, estas creencias se relacionan con la disposición del docente para adaptar la instrucción, colaborar con otros profesionales y manejar conductas desafiantes sin recurrir a respuestas excluyentes (Sharma et al., 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Los estudios recientes también muestran que la autoeficacia docente para la inclusión no depende exclusivamente de rasgos individuales; se configura mediante experiencias formativas, apoyos institucionales, cultura escolar y oportunidades reales de colaboración. Wray et al. (2022) identificaron, en una revisión sistemática de 71 estudios, que la formación específica, la experiencia con estudiantes diversos y el apoyo profesional son factores asociados a mayores niveles de autoeficacia para la inclusión. De manera complementaria, Yada et al. (2022) evidenciaron mediante metaanálisis que la autoeficacia docente se asocia positivamente con actitudes favorables hacia la educación inclusiva.

A pesar de estos avances, persiste una brecha relevante en la producción empírica sobre Ecuador. Buena parte de la evidencia disponible proviene de contextos europeos, norteamericanos o asiáticos, y los estudios latinoamericanos tienden a centrarse en revisiones normativas o diagnósticos generales. Se requieren investigaciones contextualizadas que integren indicadores cuantitativos y experiencias cualitativas del profesorado en territorios específicos, especialmente en instituciones públicas donde la disponibilidad de recursos y apoyos puede ser limitada.

En este marco, el presente estudio se orientó por

la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se relacionan la formación docente recibida, la autoeficacia percibida y los desafíos institucionales identificados por docentes de Educación General Básica para implementar prácticas de educación inclusiva en un circuito educativo de Ecuador? El objetivo general fue analizar el nivel de formación inicial y continua, la autoeficacia percibida y los principales desafíos que enfrentan docentes de Educación General Básica para la implementación de prácticas inclusivas en un contexto ecuatoriano específico.

De forma exploratoria, se planteó la hipótesis de que una mayor participación en procesos de formación continua se asociaría positivamente con mayores niveles de autoeficacia docente para la inclusión. Asimismo, se buscó profundizar cualitativamente en las barreras y apoyos percibidos por los docentes para interpretar los resultados cuantitativos desde su experiencia profesional.

MÉTODO

Se realizó un estudio mixto de tipo secuencial explicativo. En la primera fase se recolectaron datos cuantitativos mediante un cuestionario estructurado; en la segunda fase se desarrollaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en los resultados obtenidos. El alcance fue descriptivo-correlacional y el diseño fue no experimental, transversal y de campo. Esta estrategia permitió integrar mediciones de autoeficacia docente con narrativas profesionales sobre las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan la inclusión.

Participantes y contexto

La población estuvo conformada por 45 docentes de Educación General Básica pertenecientes a instituciones educativas fiscales de un circuito educativo de la provincia de Chimborazo, Ecuador, durante el periodo académico 2025-2026. La muestra final incluyó 38 docentes, lo que representó el 84.4% de la población accesible. La selección fue no probabilística e intencional, considerando como criterio central la experiencia docente en aulas con estudiantes con necesidades educativas específicas, asociadas o no a discapacidad.

Los criterios de inclusión fueron:

- a. desempeñarse como docente titular de aula en Educación General Básica
- b. contar con al menos un año de experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas específicas
- c. aceptar voluntariamente participar mediante consentimiento informado
- d. encontrarse activo laboralmente durante el periodo de recolección de datos. Se excluyeron docentes con funciones exclusivamente administrativas, docentes con licencia prolongada y participantes que no completaron el instrumento cuantitativo.

Para la fase cualitativa se seleccionó un subgrupo intencional de 10 docentes, procurando diversidad en años de experiencia, subnivel educativo a cargo y disponibilidad para participar en entrevistas en profundidad.

TABLA 1

Características sociodemográficas de los participantes (n = 38)

Variable	Categoría	f	%
Sexo	Femenino	27	71.1
	Masculino	11	28.9
Nivel de formación	Tercer nivel	24	63.2
	Maestría	13	34.2
	Doctorado	1	2.6
Subnivel a cargo	Elemental	12	31.6
	Medio	14	36.8
	Superior	12	31.6
Años de experiencia	1 a 5 años	9	23.7
	6 a 15 años	17	44.7
	16 años o más	12	31.6

Nota. La edad promedio fue de 38.6 años (DE = 8.4) y la experiencia docente promedio fue de 11.3 años (DE = 6.9).

INSTRUMENTOS

Se utilizó el Cuestionario de Formación y Autoeficacia Docente para la Inclusión (CFADI), adaptado a partir de la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) de Sharma et al. (2012). El instrumento incluyó 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: eficacia en la instrucción inclusiva, eficacia en la colaboración y eficacia en el manejo del comportamiento. Los ítems se calificaron en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indicó total desacuerdo y 5 total acuerdo. Se incorporaron, además, preguntas sociodemográficas y preguntas sobre formación inicial y continua en educación inclusiva.

La adaptación lingüística y contextual del instrumento fue revisada mediante juicio de tres expertos en educación inclusiva. En una prueba piloto, el instrumento alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de .87 para la escala total, valor considerado adecuado para fines de investigación exploratoria. Dado el tamaño muestral, no se realizó análisis factorial confirmatorio; esta decisión se

declara limitación metodológica.

Para la fase cualitativa se empleó una guía de entrevista semiestructurada compuesta por ocho preguntas abiertas. La guía exploró experiencias de formación docente, barreras percibidas para la inclusión, estrategias aplicadas en el aula, disponibilidad de apoyo institucional y necesidades de capacitación.

La recolección de datos se realizó en dos fases. Primero, se aplicó el cuestionario de manera presencial a los docentes que aceptaron participar. Posteriormente, se seleccionó el subgrupo cualitativo y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con una duración aproximada de 25 a 35 minutos. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente y anonimizadas mediante códigos alfanuméricos.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Para explorar la

asociación entre horas de capacitación continua y autoeficacia total se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, reportando significación estadística y el intervalo de confianza del 95% mediante transformación z de Fisher. El análisis se interpretó de manera exploratoria, sin asumir causalidad.

Los datos cualitativos se examinaron mediante análisis temático, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2021): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de categorías, y redacción interpretativa. La integración de resultados se realizó mediante triangulación por convergencia, contrastando los patrones cuantitativos con las categorías emergentes de las entrevistas.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios de voluntariedad, confidencialidad, anonimato y uso académico de la información. Todos los participantes firmaron consentimiento informado antes de responder el cuestionario o participaren las entrevistas. El protocolo fue revisado por el comité institucional correspondiente; para una versión de envío a revista debe incorporarse el nombre del comité, número de aprobación y fecha del dictamen ético.

RESULTADOS

Los datos muestran una brecha formativa relevante.

El 68.4% de los docentes declaró no haber recibido formación inicial específica en educación inclusiva durante su formación universitaria. En cuanto a la formación continua, el 57.9% no había participado en cursos, talleres o programas específicos durante los últimos tres años. A pesar de ello, el 76.3% manifestó demanda explícita de mayor capacitación en inclusión educativa.

TABLA 2

Formación inicial y continúa reportada por los docentes (n = 38)

Indicador	Sí f (%)	No f (%)
Formación inicial específica en inclusión	12 (31.6)	26 (68.4)
Capacitación continua en los últimos tres años	16 (42.1)	22 (57.9)
Demanda de mayor capacitación	29 (76.3)	9 (23.7)

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre el total de participantes.

Autoeficacia docente percibida

La dimensión con mayor puntuación promedio fue eficacia en la instrucción inclusiva ($M = 3.42$; $DE = 0.54$), mientras que la puntuación más baja correspondió a eficacia en el manejo del comportamiento ($M = 2.98$; $DE = 0.61$). El puntaje total de autoeficacia se ubicó en un nivel moderado ($M = 3.20$; $DE = 0.52$). Este patrón sugiere que los docentes se perciben relativamente más capaces de adaptar actividades de enseñanza que de gestionar conductas complejas en contextos inclusivos.

TABLA 3

Estadísticos descriptivos de autoeficacia docente para la inclusión (n = 38)

Dimensión	M	DE	Mín.	Máx.
Eficacia en la instrucción inclusiva	3.42	0.54	2.10	4.60

Eficacia en la colaboración	3.21	0.58	1.90	4.50
Eficacia en el manejo del comportamiento	2.98	0.61	1.60	4.20
Autoeficacia total	3.20	0.52	2.05	4.35

Nota. Escala de 1 a 5 puntos. M = media; DE = desviación estándar.

Relación entre formación continua y autoeficacia

Se identificó una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre el número de horas de capacitación continua recibida durante los últimos tres años y el puntaje total de autoeficacia docente para la inclusión, $r(36) = .46$, $p = .004$, IC 95% [.16, .68]. Este resultado indica que los docentes con mayor exposición a formación continua tendieron a reportar mayores niveles de autoeficacia. Dado el diseño transversal, la asociación no debe interpretarse como relación causal.

TABLA 4

Correlación entre horas de capacitación continua y autoeficacia docente total

Variables	r de Pearson	p	IC 95%
Horas de capacitación continua - Autoeficacia total	.46	.004	[.16, .68]

Nota. La correlación se interpreta como exploratoria debido al tamaño muestral y al diseño transversal.

Desafíos percibidos para la implementación de prácticas inclusivas

Los desafíos reportados con mayor frecuencia fueron la falta de formación especializada (81.6%), la ausencia de apoyo de profesionales especialistas (73.7%) y el número elevado de estudiantes por aula (63.2%). También se identificaron limitaciones de materiales adaptados, falta de tiempo para la planificación diferenciada y acompañamiento institucional insuficiente.

TABLA 5

Principales desafíos identificados por los docentes (n = 38; respuesta múltiple)

Desafío identificado	f	%
Falta de formación especializada	31	81.6
Ausencia de apoyo de profesionales especialistas	28	73.7
Número elevado de estudiantes por aula	24	63.2
Escasez de materiales y recursos adaptados	22	57.9
Falta de tiempo para planificación diferenciada	20	52.6
Limitado acompañamiento institucional	19	50.0

Nota. Al tratarse de respuesta múltiple, los porcentajes no suman 100%.

Resultados cualitativos

Categoría 1: Formación inicial insuficiente.

Los docentes señalaron que la formación universitaria abordó la inclusión de manera general, predominantemente teórica y con escasas oportunidades de práctica. Un participante afirmó: “En mi carrera vimos una sola materia sobre necesidades educativas especiales, y fue muy teórica, casi nada de práctica real en el aula” (Docente 3).

Categoría 2: Sobrecarga laboral y falta de tiempo.

La cantidad de estudiantes por aula y las exigencias administrativas fueron descritas como barreras para planificar adaptaciones individualizadas. Un docente indicó: “Tengo 35 estudiantes y dos de

ellos con necesidades especiales; no me alcanza el tiempo para planificar adaptaciones para cada uno” (Docente 7).

Categoría 3: Ausencia de apoyo institucional y especializado.

Los entrevistados enfatizaron la falta de equipos psicopedagógicos permanentes. Un docente expresó: “No tenemos psicólogo educativo en la institución; todo el trabajo de adaptación recae solo en el docente de aula” (Docente 5).

Categoría 4: Compromiso profesional pese a las barreras.

A pesar de las dificultades, los docentes manifestaron disposición ética y vocacional para sostener prácticas inclusivas. Una participante señaló: “A pesar de todo, uno busca la manera de incluir a todos, porque es lo correcto y lo que estos niños necesitan” (Docente 9).

DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran que la educación inclusiva en el contexto estudiado se enfrenta a una brecha entre las exigencias normativas y las condiciones formativas e institucionales disponibles. La mayoría de los docentes no recibió formación inicial específica en inclusión y más de la mitad no accedió a capacitación continua reciente. Este resultado es relevante porque la literatura internacional ha documentado que la preparación docente, la experiencia guiada y el apoyo institucional influyen en la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas (Wray et al., 2022).

El patrón de autoeficacia encontrado resulta

consistente con el desarrollo teórico y empírico de la TEIP. Los docentes reportaron mayor confianza para realizar ajustes de instrucción que para manejar conductas desafiantes. Esta diferencia es importante porque la gestión del comportamiento suele requerir conocimientos especializados, coordinación con familias y apoyo de profesionales externos. La ausencia de estos recursos puede reducir la percepción de competencia del docente incluso cuando existe disposición favorable hacia la inclusión.

La asociación positiva entre formación continua y autoeficacia total apoya la hipótesis exploratoria del estudio. Aunque el diseño no permite establecer causalidad, el resultado coincide con investigaciones que vinculan la capacitación específica con creencias de eficacia más robustas y actitudes más favorables hacia la inclusión (Sharma et al., 2012; Yada et al., 2022). Desde una perspectiva de política educativa, este hallazgo sugiere que la formación continua no debería limitarse a talleres aislados, sino organizarse como un proceso sostenido, situado en la escuela y acompañado por retroalimentación pedagógica.

Los resultados cualitativos enriquecen la interpretación de los datos cuantitativos. Las entrevistas mostraron que la falta de formación no opera de manera aislada, sino en interacción con aulas numerosas, escasez de materiales adaptados, sobrecarga administrativa y ausencia de apoyo especializado. Esto confirma que la inclusión educativa no puede depender únicamente de la voluntad individual del docente. La literatura sobre pedagogía inclusiva sostiene que la respuesta a la diversidad exige una reorganización del entorno escolar, no solo la adaptación individual del profesor (Florian & Spratt, 2013).

Un hallazgo especialmente relevante es la persistencia del compromiso profesional pese a las barreras. Esta disposición constituye un recurso institucional valioso, pero también plantea un riesgo: si la motivación docente no se acompaña de apoyo, formación y condiciones laborales adecuadas, puede derivar en desgaste profesional. En consecuencia, los programas de formación para la inclusión deberían integrar componentes técnico-pedagógicos, colaborativos y socioemocionales, así como mecanismos de acompañamiento en el aula.

El estudio contribuye a la literatura al aportar evidencia empírica mixta sobre un contexto ecuatoriano específico, poco documentado en la investigación internacional. Su aporte no reside en la generalización estadística de los resultados, sino en la comprensión contextualizada de cómo se articulan formación, autoeficacia y barreras institucionales en docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas específicas.

Implicaciones para la política y la práctica educativa

Primero, las universidades formadoras de docentes deberían incorporar la educación inclusiva como eje transversal de las carreras de Educación, con énfasis en prácticas supervisadas, diseño universal para el aprendizaje, evaluación diferenciada y manejo de conductas en el aula.

Segundo, el Ministerio de Educación y las instancias zonales y distritales deberían diseñar programas de formación continua sostenidos en el tiempo, articulados con las necesidades concretas de las instituciones y evaluados mediante indicadores de transferencia a la práctica.

Tercero, las instituciones educativas requieren

fortalecer equipos de apoyo psicopedagógico y mecanismos de colaboración interprofesional. La inclusión efectiva demanda trabajo coordinado entre docentes, directivos, familias, departamentos de consejería estudiantil y especialistas externos.

Cuarto, se recomienda incorporar componentes de bienestar docente y regulación socioemocional en los programas de formación, debido a que la sostenibilidad de las prácticas inclusivas depende también de la salud profesional y emocional del profesorado.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, el tamaño muestral y el muestreo no probabilístico impiden generalizar los resultados a la totalidad del profesorado ecuatoriano. En segundo lugar, la investigación se desarrolló en un único circuito educativo de la provincia de Chimborazo, por lo que los hallazgos podrían diferir en contextos urbanos, rurales dispersos, amazónicos o costeros. En tercer lugar, el cuestionario fue de autoinforme y puede estar afectado por deseabilidad social. En cuarto lugar, debido al tamaño de la muestra no fue posible realizar análisis factorial confirmatorio del instrumento adaptado.

Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra a varias provincias, utilizar diseños probabilísticos y desarrollar análisis longitudinales que permitan evaluar el efecto de programas de formación continua sobre la autoeficacia docente y la calidad de las prácticas inclusivas. También sería pertinente incorporar observaciones de aula, entrevistas a directivos y familias, y mediciones de resultados de aprendizaje y participación estudiantil.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que los docentes participantes enfrentan una brecha significativa entre la formación recibida y las demandas reales de la educación inclusiva. Esta brecha se expresa con mayor claridad en el manejo del comportamiento, dimensión que obtuvo la puntuación más baja de autoeficacia y que aparece vinculada a la falta de apoyo especializado y a la sobrecarga laboral.

La formación continua se asoció positivamente con la autoeficacia docente, lo que refuerza la necesidad de políticas de capacitación sistemáticas, contextualizadas y sostenidas. Sin embargo, la formación por sí sola no resulta suficiente: debe complementarse con equipos de apoyo, liderazgo institucional, tiempo para planificación colaborativa y recursos adaptados.

Finalmente, la motivación y el compromiso profesional de los docentes constituyen una fortaleza del sistema educativo, pero no deben sustituir la responsabilidad institucional de garantizar condiciones reales para la inclusión. Avanzar hacia una educación inclusiva en Ecuador exige políticas integrales que articulen formación docente, acompañamiento especializado, bienestar profesional y evaluación de impacto.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro

Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417.

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

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

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

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831>

.2018.1541819

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

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

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

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, Article 103802. <https://doi.org/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, Article 103800. <https://doi.org/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, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

DERECHOS DE AUTOR

Jumbo Jumbo, E.,A., Pucha Zapata, J., K., Lalangui Sanchez, R., E., Lalagui Sanchez, C., I., (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

COMO CITAR:

Jumbo Jumbo, E.,A., Pucha Zapata, J., K., Lalangui Sanchez, R., E., Lalagui Sanchez, C., I., (2026). Formación docente para la educación inclusiva en Ecuador: Autoeficacia, necesidades formativas y desafíos institucionales. *REDSA Revista Ecuatoriana De Desarrollo Social Y Ambiental*, 1(3) 49 - 60. <https://doi.org/10.66646/redsa-2026/stj2jk98>

