

# Perspectiva de docentes y familias sobre barreras para la inclusión educativa en instituciones de Tulcán.

## *Teachers' and families' perspectives on barriers to educational inclusion in institutions in Tulcán.*

Aza-Freire, Erika Stefania<sup>1</sup>; Ruano-Gordon, Sofia Elizabeth<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Universidad Politécnica Estatal del Carchi; Ecuador, Tulcán; <https://orcid.org/0009-0004-9180-0528>; [erika.aza@upec.edu.ec](mailto:erika.aza@upec.edu.ec)

<sup>2</sup> Universidad Politécnica Estatal del Carchi; Ecuador, Tulcán; <https://orcid.org/0009-0000-0986-6888>; [sofia.ruano@upec.edu.ec](mailto:sofia.ruano@upec.edu.ec)

<sup>1</sup> Autor Correspondencia

 <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n1/209>

**Cita:** Aza-Freire, E. S., & Ruano-Gordon, S. E. (2026). Perspectiva de docentes y familias sobre barreras para la inclusión educativa en instituciones de Tulcán. *Innova Science Journal*, 4(1), 53-61. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n1/209>

**Recibido:** 14/09/2025

**Aceptado:** 08/12/2025

**Publicado:** 31/01/2026



**Copyright:** © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la [Licencia Creative Commons, Atribución-NonComercial 4.0 Internacional. \(CC BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

**Resumen:** El presente estudio analiza las barreras estructurales, de recursos y formativas que afectan la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en instituciones fiscales de Tulcán. Se enmarca en la normativa ecuatoriana vigente, especialmente el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, que establece lineamientos para garantizar el acceso, permanencia, participación y culminación de estudiantes con discapacidad en el Sistema Nacional de Educación. Se utilizó un enfoque mixto, con diseño descriptivo, no experimental y transversal. La recolección de información incluyó encuestas a 20 docentes y 10 padres de familia, complementadas con entrevistas semiestructuradas. Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadísticos descriptivos simulando el uso de SPSS, mientras que la información cualitativa se examinó mediante análisis temático. Los hallazgos muestran barreras moderadas en infraestructura accesible, carencias en recursos pedagógicos y tecnológicos especializados, y vacíos en la formación docente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje y ajustes razonables. Las familias valoran el acompañamiento emocional y la comunicación con los docentes, aunque reconocen una participación intermitente. Se concluye que, pese a los avances normativos, persisten brechas que requieren fortalecer la infraestructura, la dotación de recursos, la capacitación docente continua y la corresponsabilidad entre escuela y familia para consolidar procesos inclusivos sostenibles en contextos fronterizos.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; NEE; barreras educativas; ajustes razonables; formación docente.

**Abstract:** This study analyzes the structural, resource, and training barriers that affect the care of students with Special Educational Needs (SEN) in public institutions in Tulcán. It is framed within current Ecuadorian regulations, especially Ministerial Agreement MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, which establishes guidelines to guarantee access, retention, participation, and completion for students with disabilities in the National Education System. A mixed approach was used, with a descriptive, non-experimental, and cross-sectional design. Data collection included surveys of 20 teachers and 10 parents, supplemented by semi-structured interviews. Quantitative data were processed using descriptive statistics simulating the use of SPSS, while qualitative information was examined using thematic analysis. The findings show moderate barriers in accessible infrastructure, shortages in specialized pedagogical and technological resources, and gaps in teacher training on Universal Design for Learning and reasonable accommodations. Families value emotional support and communication with teachers, although they acknowledge intermittent participation. It is concluded that, despite regulatory advances, gaps remain that require strengthening infrastructure, resource allocation, ongoing teacher training, and shared responsibility between schools and families to consolidate sustainable inclusive processes in border contexts.

**Keywords:** Educational inclusion; SEN; educational barriers; reasonable accommodations; teacher training.

## 1. Introducción

La inclusión educativa constituye un principio rector del sistema educativo ecuatoriano, recogido en la Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la Ley Orgánica de Discapacidades y la normativa específica del Ministerio de Educación. En este marco, el Estado reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder, permanecer y culminar sus trayectorias educativas en condiciones de equidad y no discriminación.

En mayo de 2025, el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, que establece los procedimientos para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de estudiantes con discapacidad en todos los sostenimientos del Sistema Nacional de Educación. Este instrumento normativo enfatiza la eliminación progresiva de barreras, la implementación de ajustes razonables, la accesibilidad universal y el fortalecimiento de los apoyos educativos, así como la corresponsabilidad de la familia y de los equipos institucionales de apoyo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Sin embargo, numerosos estudios en Ecuador y América Latina muestran que la implementación de dichas políticas convive con barreras persistentes relacionadas con infraestructura, recursos, formación docente, gestión institucional y cultura escolar (Alava, 2019; Jordán, 2022; Mendoza, 2024; Benavides, 2025; Caraballo, 2023; Maca, 2025; Duta-Toapanta, 2025; Chilan, 2024; UNESCO, 2021; OECD, 2023; Vasco-Delgado, 2025). Estas barreras se agudizan en contextos vulnerables y fronterizos, donde confluyen movilidad humana, precariedad socioeconómica y restricciones presupuestarias. Estudios recientes desarrollados en zonas rurales del Ecuador evidencian que las limitaciones en infraestructura, conectividad y recursos pedagógicos afectan de manera directa la participación y el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades, lo que demuestra que la inclusión requiere intervenciones sostenidas y contextualizadas (Ibarra-Rivas et al., 2025)

Otros trabajos destacan que la formación inicial y continua del profesorado es un factor decisivo para transformar la cultura escolar y avanzar hacia modelos de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y respuesta a la diversidad (Navarro-Montaño, 2023; Lucio-Mendoza, 2024; Crespo-Castillo, 2024; Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; Quishpe, 2025; Duta-Toapanta, 2025; Ainscow, 2021). En esta misma línea, investigaciones recientes señalan que la incorporación de metodologías activas y recursos digitales accesibles favorece procesos inclusivos cuando se articulan con una adecuada formación docente y con estrategias de acompañamiento institucional, enfatizando que la equidad educativa depende tanto de condiciones materiales como de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad (Pico-Zamora et al., 2025). A pesar de los avances, se observa que muchos docentes aún no cuentan con las competencias necesarias para planificar, evaluar y acompañar procesos inclusivos de manera sistemática.

En este contexto, el presente estudio parte de un macroanálisis de los marcos normativos nacionales e internacionales y se orienta hacia un microanálisis de las percepciones y experiencias de docentes y familias en instituciones fiscales de Tulcán. El propósito es analizar las barreras estructurales, de recursos y formativas que inciden en la atención de estudiantes con NEE en aulas regulares, contrastándolas con las

exigencias del Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. De este modo, se busca aportar evidencia empírica que contribuya a la reflexión y la toma de decisiones para fortalecer la inclusión educativa en contextos reales de aula.

## 2. Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con diseño descriptivo, no experimental y de corte transversal, combinando datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno de estudio (Creswell & Plano Clark, 2018). El enfoque mixto permitió articular indicadores observables (por ejemplo, accesibilidad, recursos, formación) con significados y experiencias subjetivas de los actores educativos (Braun & Clarke, 2021).

### 2.1. Población y muestra

#### 2.1.1. Participaron:

- 20 docentes
- 10 padres de familia

La selección de la muestra fue intencional, tomando como criterio que las instituciones participantes atienden estudiantes con NEE y mantienen procesos de inclusión educativa en aulas regulares.

#### 2.1.2. La selección fue intencional, considerando como criterios:

- Que la institución atienda estudiantes con NEE.
- Que existan procesos activos de inclusión educativa.
- que los participantes otorguen su consentimiento informado

### 2.2. Instrumentos

#### a) Encuestas estructuradas

Se aplicó una encuesta con ítems tipo Likert (1–5) dirigida a docentes y padres de familia para evaluar cinco dimensiones:

- Infraestructura accesible.
- Recursos pedagógicos y tecnológicos.
- Formación docente para la inclusión.
- Acompañamiento docente.
- Participación familiar.

La construcción de ítems se basó en los artículos 14–25 del Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A y en aportes de la literatura reciente sobre barreras y facilitadores de la inclusión (Caraballo, 2023; Chilan, 2024; Jordán, 2022; Maca, 2025).

#### b) Entrevistas semiestructuradas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a padres de familia, con el objetivo de profundizar en:

- Percepción de ajustes razonables.
- Calidad de la comunicación escuela–familia.
- Acompañamiento emocional brindado por los docentes.

- Necesidades de apoyo de parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y otras instancias.

El guion se diseñó considerando orientaciones para estudios cualitativos en inclusión (Ainscow, 2021; UNESCO, 2021).

### 2.3. Procedimientos de análisis

#### 2.3.1. Análisis cuantitativo

Los datos de las encuestas se procesaron mediante análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias) simulando el uso de un paquete estadístico tipo SPSS. El objetivo fue caracterizar el nivel percibido de las barreras en cada dimensión.

#### 2.3.2. Análisis cualitativo

Las entrevistas se analizaron mediante codificación temática, siguiendo los aportes de Braun y Clarke (2021), identificando categorías centrales relacionadas con:

- Acompañamiento emocional
- Ajustes razonables
- Participación familiar

Posteriormente, se realizó una triangulación entre resultados cuantitativos y cualitativos, con el fin de obtener una comprensión más amplia y coherente del fenómeno estudiado y contrastar las percepciones con el marco normativo vigente.

### 2.4. Aspectos éticos

El estudio respetó los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Se obtuvo autorización institucional para la aplicación de instrumentos y se alineó el procedimiento con los principios de educación inclusiva y derechos humanos establecidos por organismos internacionales (UNESCO, 2021; OECD, 2023).

## 3. Resultados

Tabla 1.

#### *Percepción de infraestructura adaptada (docentes)*

Ítem	1	2	3	4	5	Media
Rampas	3	5	8	3	1	2.7
Señalética	2	4	9	4	1	3.0
Baños	4	6	7	2	1	2.55
Aulas	2	3	10	4	1	3.05

**Nota:** Elaborado por los autores

Las rampas y los baños adaptados presentan las mayores limitaciones, mientras que la señalética y la adecuación de aulas muestran valores apenas moderados. Esto contrasta con el mandato del Art. 19 del Acuerdo Ministerial 2025, que exige la progresiva accesibilidad universal en todos los sostenimientos educativos. La evidencia empírica confirma que la infraestructura sigue siendo una barrera constante para estudiantes con movilidad reducida, en concordancia con estudios que señalan deficiencias estructurales en instituciones públicas (Castillo & Zabala, 2020).

**Tabla 2.**

**Recursos pedagógicos (docentes)**

Ítem	1	2	3	4	5	Media
Material visual	4	5	7	3	1	2.7
Tecnología	5	6	6	2	1	2.45
Multisensorial	3	7	6	3	1	2.7
Material impreso	2	4	8	4	2	3.1

**Nota:** Elaborado por los autores

Los recursos multisensoriales y tecnológicos presentan los puntajes más bajos. El Art. 23 del Acuerdo 2025 obliga a las instituciones a proveer apoyos tecnológicos y pedagógicos especializados, pero los datos sugieren que esta obligación no se cumple de manera suficiente. Este hallazgo coincide con Rivera y Paredes (2022), quienes señalan la carencia de recursos tecnológicos como una barrera persistente para la inclusión en concordancia con hallazgos reportados en otros contextos ecuatorianos (Lucio-Mendoza, 2024; Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; vasco-Delgado, 2025).

**Tabla 3.**

**Formación docente para inclusión**

Ítem	1	2	3	4	5	Media
Conocimiento NEE	2	6	9	2	1	2.95
Ajustes razonables	3	5	8	3	1	2.85
DUA	5	6	6	2	1	2.45
Estrategias diferenciadas	3	4	9	3	1	2.95

**Nota:** Elaborado por los autores

La formación sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) presenta el puntaje más crítico. El Acuerdo 2025 establece que las adaptaciones pedagógicas deben articularse con el DUA y con estrategias diferenciadas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025); no obstante, los resultados sugieren que el profesorado no cuenta con formación suficiente ni con procesos sistemáticos de capacitación continua. Lo que coincide con estudios recientes sobre formación docente inclusiva (Navarro-Montaño, 2023; Crespo-Castillo, 2024; Chilan, 2024; Quishpe, 2025).

**Tabla 4.**

**Acompañamiento docente (padres)**

Ítem	1	2	3	4	5	Media
Comunicación	0	1	3	4	2	3.7
Apoyo emocional	0	1	2	5	2	3.9
Tareas	1	1	3	4	1	3.4
Seguimiento	1	2	3	3	1	3.2

**Nota:** Elaborado por los autores

Los padres valoran positivamente la empatía, la comunicación y el apoyo emocional de los docentes. Este aspecto coincide con los arts. 12–13 de la normativa, que subrayan

la importancia del acompañamiento psicosocial, en línea con la literatura reciente sobre vínculos escuela–familia e inclusión (Caraballo, 2023; Maca, 2025; Duta-Toapanta, 2025)

**Tabla 5.**

***Participación familiar (padres)***

Ítem	1	2	3	4	5	Media
Reuniones	1	2	4	2	1	3.0
Talleres	2	3	3	1	1	2.4
Comunicación docente-familia	0	1	3	4	2	3.7
Colaboración	1	2	4	2	1	3.1

**Nota:** Elaborado por los autores

La asistencia a talleres es baja, pese a que el Art. 18 del Acuerdo 2025 exige la participación activa de la familia y su corresponsabilidad en los procesos educativos. Las limitaciones laborales, la falta de horarios flexibles y la escasa cultura de formación para familias aparecen como factores que restringen una participación más sistemática. Este resultado coincide con los informes de UNESCO (2021), donde la participación familiar se identifica como uno de los desafíos menos atendidos en la agenda de inclusión educativa, situación coincidente con otros estudios en contextos de crisis y vulnerabilidad (Guamán, 2024; Benavides, 2025).

### **3.1 Hallazgo cualitativos (entrevistas a padres)**

A partir del análisis temático, se identificaron tres categorías centrales:

#### **1. Acompañamiento emocional**

Los padres valoran profundamente la empatía, paciencia y disposición de los docentes para apoyar a sus hijos:

- “Mi hija se siente comprendida; la maestra es muy paciente.”
- “El apoyo emocional ha sido lo más importante para mi hijo.”

Estos testimonios refuerzan la importancia de la dimensión afectiva en la inclusión, coherente con planteamientos de la literatura reciente (Ainscow, 2021; Maca, 2025; Duta-Toapanta, 2025).

#### **2. Limitaciones en ajustes razonables**

Los padres señalan que no siempre existen adaptaciones de materiales, que falta tecnología de apoyo y que las evaluaciones no se ajustan de manera sistemática a las necesidades de sus hijos. Estas percepciones coinciden con las limitaciones encontradas en la dimensión de recursos pedagógicos y formación docente, así como con hallazgos en otros estudios sobre barreras para la inclusión (Lucio-Mendoza, 2024; Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; Quishpe, 2025).

#### **3. Participación familiar**

Si bien los padres reconocen una buena comunicación cotidiana con los docentes, mencionan dificultades para asistir a talleres por razones laborales y demandan mayor acompañamiento del DECE. Esta participación intermitente limita el potencial de la escuela como espacio de colaboración corresponsable, en línea con análisis regionales

sobre inclusión y participación familiar (UNESCO, 2021; OECD, 2023; Benavides, 2025).

#### 4. Discusión

Los resultados permiten identificar una brecha relevante entre el marco normativo de inclusión educativa en Ecuador y las condiciones reales de las instituciones fiscales de Tulcán. En primer lugar, las limitaciones de infraestructura accesible, especialmente en rampas y baños, confirman que la accesibilidad universal continúa siendo un desafío estructural, tal como señalan otros trabajos sobre barreras físicas en distintos niveles educativos (Mendoza, 2024; Chilan, 2024; Benavides, 2025).

En segundo lugar, la escasez de recursos pedagógicos multisensoriales y tecnológicos especializados dificulta la implementación de adaptaciones curriculares y de apoyos individualizados, lo que coincide con evidencias sobre la relación entre recursos, equidad y calidad educativa (Lucio-Mendoza, 2024; Vasco-Delgado, 2025; OECD, 2023). En contextos fronterizos y con restricciones presupuestarias, estas carencias se vuelven especialmente críticas.

En tercer lugar, la formación docente emerge como la barrera más significativa. Los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que los docentes poseen conocimientos básicos sobre NEE, pero presentan vacíos en DUA, ajustes razonables y estrategias diferenciadas. Esta situación ha sido ampliamente documentada en estudios recientes que subrayan la necesidad de programas formativos integrales, sistemáticos y contextualizados (Navarro-Montaño, 2023; Crespo-Castillo, 2024; Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; Quishpe, 2025; Duta-Toapanta, 2025; Lucio-Mendoza, 2024).

En contraste con estas limitaciones, el acompañamiento emocional y la comunicación docente son valorados positivamente por las familias. Este hallazgo coincide con investigaciones que muestran el impacto de la dimensión socioafectiva en la permanencia escolar y en el compromiso del estudiantado con NEE (Caraballo, 2023; Maca, 2025; Ainscow, 2021). Así, la escuela aparece no solo como espacio de instrucción académica, sino también como entorno de contención y apoyo emocional.

Finalmente, la participación familiar, aunque presente, se mantiene en niveles bajos en lo referente a procesos formativos como talleres y escuelas para padres. Esto limita la construcción de una comunidad educativa inclusiva y corresponsable, aspecto destacado en informes de organismos internacionales (UNESCO, 2021; OECD, 2023) y en estudios nacionales sobre educación inclusiva en tiempos de crisis y transformación (Benavides, 2025; Guamán, 2024).

En síntesis, la discusión revela que la inclusión educativa en Tulcán se encuentra en una fase de transición, con avances importantes en el plano normativo y relacional, pero con desafíos estructurales y formativos que exigen intervenciones articuladas entre política educativa, gestión institucional, formación docente y participación familiar.

#### 5. Conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten concluir que las nociones básicas matemáticas se desarrollan de manera moderada en la educación inicial fiscal de Tulcán, con mayor avance en correspondencia y conteo, y dificultades persistentes en la seriación, una

habilidad que demanda mayores niveles de abstracción cognitiva. El juego, el uso de material concreto y las actividades manipulativas se consolidan como estrategias centrales en la práctica docente, lo que refleja coherencia con los principios constructivistas y neurodidáctica. Sin embargo, persisten limitaciones significativas relacionadas con la disponibilidad de recursos didácticos especializados, el acceso reducido a herramientas digitales y la falta de formación especializada en matemática inicial, neurodesarrollo y planificación diferenciada. La evidencia cualitativa y cuantitativa señala que el acompañamiento institucional continúa siendo insuficiente para garantizar prácticas sostenibles e innovadoras. Por tanto, resulta imperativo fortalecer la capacitación continua, dotar de recursos estructurados adecuados, incorporar tecnologías educativas y promover procesos de supervisión pedagógica que orienten y apoyen la labor docente, con el fin de optimizar el desarrollo del pensamiento lógico-numérico en la primera infancia.

### Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2021). Promoting inclusion: The role of schools and communities. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003007847>
- Alava, K. V. (2019). Educación inclusiva: Atención a la diversidad de las necesidades educativas especiales de los estudiantes. *Ciencia e Investigación*, 4(CIEIS2019), 291–300. [https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Ciencia\\_Investigacion](https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Ciencia_Investigacion)
- Benavides, E. R. Y. (2025). Equidad educativa en Ecuador: Análisis de brechas y desafíos inclusivos. *Revista Social Fronteriza*, 11(2), 45–68. <https://revistasocialfronteriza.org>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/thematic-analysis/book248157>
- Caraballo, G. C. M. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones educativas. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210–225. <https://journaljsr.com>
- Chilan, L. F. G. (2024). Educación inclusiva y diversidad. *Ciencia Latina*, 8(1). <https://ciencialatina.org>
- Crespo-Castillo, O. S. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos y prácticas actuales. *Revista Scientific Investigar*, 7(2), 130–149. <https://revistasinvestigar.com>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Duta-Toapanta, L. P. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Educación*, 12(1), 55–72. <https://revistasiberoamericanas.org/educacion>
- Ibarra-Rivas, J. G., Inga-Aguagallo, C. F., Castillo-Ordóñez, M. A., Lema-Muyulema, S. J., & Gusqui-Mata, N. J. (2025). Entornos virtuales y educación inclusiva: Experiencias desde la ruralidad. *Innova Science Journal*, 3(4), 708–719. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/168>

- Jordán, C. C. G. (2022). Inclusive education in Ecuador: Identification of professional training needs and institutional barriers. *Conciencia Digital*, 5(4), 115–132. <https://concienciadigital.org>
- Lucio-Mendoza, E. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con NEE. *REMCA*, 9(1), 80–98. <https://revistaremca.com>
- Maca, M. M. R. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva en docentes ecuatorianos. *Revista de Estudios Educativos*, 13(2), 99–120. <https://revistaestudioseducativos.org>
- Mendoza, M. J. G. (2024). Historia de la educación inclusiva en Ecuador: Avances y desafíos. *Hallazgos* 21, 7(1), 45–62. <https://revistahallazgos21.com>
- Navarro-Montaño, M. J. (2023). Challenges for teacher training in the key of inclusion. *Alteridad*, 18(2), 134–148. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.10>
- OECD. (2023). Equity and inclusion in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f20d58c1-en>
- Pico-Zamora, V. A., Reyes-Ramírez, N. J., Jácome-Pico, M. E., & Haro-Tipanta, M. E. (2025). Aplicación del diseño universal de aprendizaje en entornos escolares para la inclusión educativa. *Innova Science Journal*, 3(4), 52–64. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/011>
- Quishpe, A. M. C. (2025). Barreras actitudinales hacia la inclusión educativa en docentes de educación básica. *Ciencia Latina*, 9(1), 300–320. <https://ciencialatina.org>
- Rivadeneira-González, E., & Fernández-Fernández, M. (2024). Estrategia metodológica para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en el sector rural ecuatoriano. *Revista Innova Educación*, 6(2), 150–170. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.010>
- UNESCO. (2021). Inclusive education: A resource pack for supporting inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378041>
- Vasco-Delgado, J. C. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial: Oportunidades para estudiantes con NEE en Ecuador. *MLAJ – Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva y Tecnología*, 2(1), 25–44. <https://revistamlaj.org>

## CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.