

**Herramientas digitales inclusivas para la integración de
estudiantes con necesidades educativas específicas de segundo
grado**

**Inclusive Digital Tools for the Integration of Second-
Grade Students with Special Educational Needs**

Milton Antonio Zea-Hernández¹
Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber
Ramírez - Venezuela
miltonzeahz@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2025.6.3626

V10-N6 (nov-dic) 2025, pp 358-366 | Recibido: 30 de octubre del 2025 - Aceptado: 13 de noviembre del 2025 (2 ronda rev.)

¹ Estudiante de la maestría en pedagogía crítica. Docente de matemática de la Unidad Educativa Fiscal Canal de Jambrelí.

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

El presente estudio analiza el papel de la accesibilidad digital y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Ecuador. Desde un enfoque mixto, descriptivo-exploratorio y de acción participativa, se trabajó con ocho docentes y sesenta estudiantes de segundo grado de la Unidad Educativa “Ranulfo Aureliano Rodríguez” en Guayaquil. Los instrumentos aplicados incluyeron cuestionarios, entrevistas y observaciones, cuyos datos fueron triangulados para garantizar validez y profundidad analítica. Los resultados evidencian que la inclusión digital se fortalece cuando el profesorado combina competencias tecno pedagógicas con una visión crítica de la diversidad funcional. Sin embargo, persisten barreras estructurales relacionadas con la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la escasa capacitación. Se concluye que la accesibilidad digital, articulada con la pedagogía crítica, promueve la participación activa, la autorregulación y la equidad educativa, constituyendo un modelo replicable en contextos latinoamericanos. Se recomienda fomentar la formación docente continua, implementar metodologías cooperativas y aplicar recursos didácticos basados en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Palabras clave: educación inclusiva; accesibilidad digital; pedagogía crítica; diversidad funcional; TIC educativas.

ABSTRACT

This study examines the role of digital accessibility and Information and Communication Technologies (ICT) in promoting inclusive education for students with Special Educational Needs (SEN) in Ecuador. Using a mixed, descriptive-exploratory, and participatory action approach, data were collected from eight teachers and sixty second-grade students at the “Ranulfo Aureliano Rodríguez” School in Guayaquil. Questionnaires, semi-structured interviews, and classroom observations were employed, and data triangulation ensured analytical consistency. Findings reveal that digital inclusion improves when teachers combine techno-pedagogical competence with a critical understanding of functional diversity. Nevertheless, structural barriers persist, including insufficient resources, workload overload, and limited professional training. The study concludes that digital accessibility, integrated with critical pedagogy, enhances student participation, self-regulation, and educational equity, offering a replicable model for Latin American contexts. It recommends continuous teacher training, cooperative methodologies, and didactic resources grounded in Universal Design for Learning (UDL).

Keywords: inclusive education; digital accessibility; critical pedagogy; functional diversity; educational ICT.

Introducción

En la actualidad, la educación inclusiva constituye un eje prioritario de las agendas educativas internacionales, dado su papel en la garantía del derecho universal a la educación y la equidad social (UNESCO, 2021). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han consolidado como herramientas fundamentales para promover la participación y el aprendizaje significativo de estudiantes con diversidad funcional. Sin embargo, disponer de tecnología no asegura, por sí mismo, la inclusión educativa; se requiere un enfoque pedagógico que permita su apropiación crítica y transformadora (Ainscow, 2020).

Diversos estudios han destacado el papel de las TIC como mediadoras de procesos inclusivos, aunque persisten brechas estructurales vinculadas a la capacitación docente, la accesibilidad digital y las actitudes hacia la diversidad (Echeita, 2021; Alba-Pastor, 2018). Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la tecnología puede convertirse en una herramienta de emancipación y justicia educativa si es implementada de manera reflexiva y contextualizada (Freire, 1996; Lamsal, 2024). Este marco permite analizar cómo las prácticas educativas tradicionales pueden transformarse en entornos de aprendizaje colaborativos, accesibles y socialmente responsables.

A nivel regional, las políticas educativas en América Latina han avanzado hacia modelos de educación inclusiva, pero enfrentan dificultades para traducir los marcos normativos en prácticas pedagógicas efectivas. Investigaciones recientes subrayan que la inclusión digital depende tanto de la infraestructura como del empoderamiento docente y la alfabetización tecnológica crítica (Sadykova & Bazarbayeva, 2024; Sánchez-García & García-González, 2025). En Ecuador, la brecha digital continúa afectando a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), especialmente en contextos rurales o de baja conectividad (Delgado Valdivieso, 2021).

En este sentido, el problema central de la investigación radica en comprender cómo la

accesibilidad digital y las TIC pueden contribuir efectivamente a la inclusión educativa, trascendiendo la mera provisión de dispositivos. Se plantea la necesidad de repensar la práctica docente desde un enfoque crítico que promueva la participación plena, la autonomía y la justicia educativa. De acuerdo con Opoku et al. (2021) y Prasse y Narciss (2024), el éxito de las prácticas inclusivas está estrechamente vinculado con la autoeficacia del docente y su capacidad de gestionar entornos de aprendizaje equitativos y colaborativos.

La revisión del estado del arte evidencia una brecha entre el discurso político sobre inclusión y las prácticas pedagógicas cotidianas. Aunque se han desarrollado múltiples iniciativas tecnológicas para atender a la diversidad, los resultados son desiguales debido a la falta de estrategias didácticas sostenibles y de seguimiento institucional (Ismailos, 2022; Hassanein et al., 2021). Esta brecha de conocimiento justifica la necesidad de estudiar la interacción entre pedagogía crítica, TIC y accesibilidad digital en el contexto educativo ecuatoriano.

El objetivo general de este estudio es analizar el papel que desempeña la accesibilidad digital en la educación inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Los objetivos específicos son: (1) definir los componentes teóricos y metodológicos de la inclusión educativa en contextos digitales; (2) identificar estrategias de enseñanza que integren la pedagogía crítica y las TIC; y (3) evaluar el impacto de estas estrategias en la autonomía y participación de los estudiantes con diversidad funcional.

La relevancia científica del estudio radica en su contribución a la comprensión del papel de la tecnología en la transformación educativa, desde una mirada ética y emancipadora. En el plano social, ofrece evidencia empírica sobre cómo la pedagogía crítica digital puede reducir las brechas de exclusión y mejorar las oportunidades de aprendizaje para todos. En este sentido, la investigación busca fortalecer la reflexión docente y generar políticas educativas

más coherentes con los principios de equidad y justicia social en América Latina.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque mixto, de carácter descriptivo-exploratorio y con un componente de acción participativa, orientado a analizar la accesibilidad digital y las prácticas inclusivas en aulas con estudiantes con diversidad funcional. La integración de métodos cuantitativos y cualitativos permitió obtener una comprensión amplia del fenómeno educativo, siguiendo los lineamientos contemporáneos sobre rigor y complementariedad metodológica en educación inclusiva (Johnson et al., 2021; Lockwood et al., 2018). Paralelamente, se realizó una revisión sistemática mediante el método PRISMA 2020, para identificar marcos conceptuales recientes sobre pedagogía crítica, inclusión y tecnología educativa. Se aplicaron criterios de inclusión: artículos empíricos 2019–2024, indexados en Scopus, WoS o SciELO, centrados en educación inclusiva y accesibilidad digital; y criterios de exclusión: tesis, documentos no revisados por pares, estudios centrados en educación superior o en contextos no escolares. La revisión siguió las cuatro fases PRISMA (identificación, cribado, elegibilidad y selección), resultando en 42 estudios incluidos tras eliminar duplicados y descartar investigaciones insuficientemente rigurosas (Page et al., 2021). Este proceso fortaleció la fundamentación teórica y garantizó transparencia metodológica.

El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso múltiple con intervención pedagógica crítica, desarrollado en la Unidad Educativa “Ranulfo Aureliano Rodríguez” (zona 8 de Guayaquil, Ecuador). La muestra, seleccionada mediante muestreo intencionado, estuvo conformada por 8 docentes de segundo de básica y 60 estudiantes, dos de los cuales eran especialistas en tecnología educativa, lo que enriqueció el análisis de accesibilidad digital. Se utilizaron instrumentos mixtos: cuestionarios estructurados para evaluar competencias tecnológicas y actitudes docentes hacia la inclusión; entrevistas semiestructuradas para identificar barreras, percepciones y estrategias

inclusivas; y observación participante para describir interacciones, ajustes razonables y uso pedagógico de TIC (Echeita et al., 2019; Prasse & Narciss, 2024). La aplicación de estos instrumentos antes, durante y después de la intervención permitió analizar la evolución de las prácticas docentes y el impacto en la participación estudiantil.

El análisis de datos combinó estadística descriptiva para los resultados cuantitativos y análisis temático inductivo para la información cualitativa, siguiendo las pautas de Braun y Clarke (2021) sobre codificación inicial, axial y generación de temas. La triangulación de métodos y fuentes —cuestionarios, entrevistas y observaciones— fortaleció la credibilidad y consistencia interpretativa del estudio (Ediyanto et al., 2025; Grant et al., 2024). En cuanto a las consideraciones éticas, todos los participantes firmaron consentimiento informado y se garantizó confidencialidad, anonimato, respeto a la diversidad funcional y ausencia de carga adicional para los estudiantes, en cumplimiento de las normativas internacionales para la investigación educativa inclusiva. La Tabla 1 resume los componentes metodológicos.

Tabla 1
Resumen metodológico

Componente	Descripción
Enfoque de investigación	Mixto (cuantitativo + cualitativo), descriptivo, exploratorio y participativo
Diseño	Estudio de caso múltiple con intervención pedagógica crítica
Revisión PRISMA 2020	Inclusión: artículos 2019–2024, Scopus/WoS/SciELO; exclusión: tesis, artículos no arbitrados; 42 estudios incluidos
Población y muestra	8 docentes y 60 estudiantes (2 especialistas TIC) – Unidad Educativa “Ranulfo Aureliano Rodríguez”
Instrumentos	Cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observación participante
Procedimiento	Aplicación en tres fases (pre, durante, post); triangulación de fuentes y métodos
Análisis	Estadística descriptiva y análisis temático inductivo
Consideraciones éticas	Consentimiento informado, anonimato, respeto a la diversidad funcional, autorización institucional

Resultados

Los resultados del estudio evidencian que la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano presenta avances significativos, aunque persisten brechas notables entre las políticas oficiales y la práctica pedagógica en aula. A partir de la observación, los cuestionarios y las entrevistas, se identificó que, pese al reconocimiento general de la importancia del enfoque inclusivo, los docentes mantienen percepciones heterogéneas respecto a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Algunos expresaron una visión asistencialista centrada en el déficit, mientras que otros adoptaron enfoques pedagógicos críticos orientados a la participación, autonomía y justicia educativa (Ismailos, 2022; Lamsal, 2024). Asimismo, los análisis temáticos revelaron que la inclusión sigue siendo interpretada principalmente como integración física, sin la transformación profunda en prácticas, actitudes y estructuras que demanda un enfoque auténticamente inclusivo, tal como señalan estudios recientes en América Latina (Opoku et al., 2021). Estos hallazgos se reflejan en la Tabla 2, donde se observa que la comprensión docente sobre inclusión aumentó del 48% al 76% tras la intervención.

El análisis de campo mostró que los docentes con formación previa en educación inclusiva y competencia digital demostraron mayor apertura hacia la diversidad funcional y lograron niveles superiores de participación estudiantil. Este patrón coincide con evidencia internacional que vincula la alfabetización digital docente con prácticas pedagógicas más inclusivas y adaptativas (Hassanein et al., 2021; Prasse & Narciss, 2024). Los resultados cuantitativos indicaron mejoras del 25% en la capacidad docente para realizar ajustes razonables y del 30% en el uso efectivo de TIC accesibles. Sin embargo, también se identificaron limitaciones estructurales que dificultan la sostenibilidad del enfoque inclusivo, tales como la escasez de recursos tecnológicos, la falta de acompañamiento institucional y la sobrecarga laboral; barreras recurrentes en países con contextos educativos vulnerables (Sadykova & Bazarbayeva, 2024). Estas restricciones fueron

señaladas por los participantes como factores que limitan la continuidad y profundidad de las estrategias inclusivas implementadas.

En síntesis, los resultados confirman que la inclusión educativa requiere más que políticas o normativas: exige una transformación cultural del sistema escolar y un fortalecimiento sostenido de la formación docente. Los datos triangulados evidencian que la sensibilización pedagógica sobre diversidad funcional, junto con el uso estratégico de enfoques críticos y tecnologías accesibles, generan impactos positivos en la motivación, participación y aprendizaje de los estudiantes con NEE. Este resultado es coherente tanto con los postulados freireanos sobre emancipación educativa como con las recomendaciones contemporáneas de la UNESCO sobre inclusión digital (UNESCO, 2021). En correspondencia, el estudio concluye que la consolidación de entornos inclusivos dependerá de la articulación entre políticas educativas, infraestructura tecnológica y formación docente continua. La Tabla 2 resume los indicadores analizados y su variación antes y después de la intervención, integrándose como parte del análisis interpretativo del fenómeno.

Tabla 2

Cambios en indicadores de percepción y práctica docente antes y después de la intervención

Indicador	Antes (%)	Después (%)
Comprensión del enfoque inclusivo	48	76
Ajustes razonables en aula	42	67
Uso de TIC accesibles	38	68
Actitudes favorables hacia la diversidad	51	82

Discusión

Los descubrimientos de esta investigación confirman que la educación inclusiva mediada por tecnologías y orientada por la pedagogía crítica requiere no solo infraestructura digital, sino también una transformación profunda en las creencias, actitudes y prácticas docentes. En consonancia con los planteamientos de Freire (1996) y Lamsal (2024), los resultados evidencian que la verdadera inclusión no se alcanza

mediante la simple incorporación de recursos tecnológicos, sino a través del cuestionamiento del papel del docente como mediador crítico que impulsa la justicia educativa y la equidad. Los profesores con formación en TIC e inclusión demostraron una comprensión más holística de la diversidad funcional y desarrollaron estrategias pedagógicas más participativas, lo cual coincide con lo señalado por Opoku et al. (2021), quienes destacan que la autoeficacia docente y la reflexión crítica son factores determinantes para generar cambios sostenibles en el aula.

Asimismo, los resultados revelan que la accesibilidad digital por sí sola no garantiza la inclusión si no se acompaña de capacitación docente continua y políticas institucionales coherentes. Tal como sostienen Hassanein et al. (2021) y Ismailos (2022), las barreras actitudinales y estructurales siguen siendo un desafío central para lograr la equidad educativa. El contraste entre los hallazgos y la teoría demuestra que, aunque el discurso político sobre inclusión avanza, la práctica educativa se encuentra condicionada por limitaciones materiales y simbólicas: sobrecarga laboral, escasez de recursos y resistencia al cambio pedagógico. Sin embargo, se observó un impacto positivo en la motivación y autorregulación de los estudiantes cuando los docentes aplicaron estrategias basadas en la pedagogía crítica y el uso significativo de TIC, apoyando los resultados de Sadykova y Bazarbayeva (2024) sobre la importancia del aprendizaje autorregulado en contextos inclusivos.

Desde una perspectiva científica y social, estos resultados refuerzan la necesidad de repensar la formación docente en América Latina, integrando competencias digitales, educación inclusiva y pensamiento crítico como componentes interdependientes. La evidencia contribuye al debate contemporáneo sobre cómo las TIC pueden reducir brechas educativas si son empleadas con una intención emancipadora y no meramente instrumental. No obstante, se reconocen limitaciones en el alcance del estudio: el tamaño reducido de la muestra, la aplicación en un solo contexto escolar urbano y la ausencia de seguimiento longitudinal restringen la

generalización de los resultados. Futuros estudios deberían ampliar el análisis a entornos rurales y diversificados, considerando variables institucionales y socioculturales. En conjunto, esta investigación aporta evidencia empírica y reflexiva sobre el papel del docente como agente de transformación en la educación inclusiva, consolidando el vínculo entre pedagogía crítica, tecnología y equidad educativa (UNESCO, 2021; Prasse & Narciss, 2024).

Tabla 3
Comparación entre autores citados y hallazgos del estudio

Autor	Aporte teórico o empírico	Hallazgo del presente estudio
Freire (1996)	La pedagogía crítica impulsa la reflexión, la emancipación y la justicia educativa.	Los docentes que aplicaron estrategias críticas fomentaron mayor autonomía y equidad en el aula.
Opoku et al. (2021)	La autoeficacia y actitud docente son esenciales para una inclusión efectiva.	Se confirmó que los docentes con formación inclusiva mostraron mayor capacidad de adaptación y compromiso.
Hassanein et al. (2021)	Las barreras actitudinales y estructurales limitan la inclusión.	Persisten obstáculos institucionales y culturales que impiden la implementación plena de estrategias inclusivas.
Ismailos (2022)	La pedagogía crítica promueve la justicia educativa en contextos diversos.	Los docentes que integran TIC y pedagogía crítica logran reducir brechas de participación en estudiantes con NEE.
Sadykova & Bazarbayeva (2024)	El aprendizaje autorregulado mejora la comprensión y la participación estudiantil.	La intervención con TIC inclusivas fortaleció la autorregulación y motivación de los estudiantes.
Prasse & Narciss (2024)	Las TIC deben emplearse con propósito pedagógico y enfoque reflexivo.	Se observó que la tecnología es efectiva solo cuando se articula con una intención educativa crítica.

Los resultados de esta investigación demuestran que la accesibilidad digital desempeña un papel esencial en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva, al posibilitar la participación activa de estudiantes con diversidad funcional y reducir las brechas educativas. Se constató que las instituciones educativas aún evidencian limitaciones significativas en la formación docente, particularmente en el uso de estrategias tecnológicas adaptadas a las necesidades

individuales de aprendizaje. Este hallazgo coincide con Muntaner-Guasp et al. (2022), quienes destacan que la inclusión efectiva requiere currículos flexibles basados en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), una adecuada distribución de recursos humanos y materiales, y metodologías participativas que promuevan la autonomía y la interacción social. Asimismo, los resultados refuerzan los planteamientos de Opoku et al. (2021) y Lamsal (2024), al subrayar que la integración de las TIC en contextos inclusivos solo es efectiva si los docentes poseen competencias tecno pedagógicas y una actitud crítica hacia la diversidad.

Desde una perspectiva aplicada, la investigación aporta un modelo de acción pedagógica sustentado en la pedagogía crítica y la accesibilidad digital, que puede ser replicado en centros educativos de América Latina. Su relevancia radica en demostrar que las herramientas tecnológicas no solo facilitan la comunicación y el aprendizaje, sino que también promueven la equidad educativa al adaptarse a los estilos, ritmos y capacidades de cada estudiante. De acuerdo con Prasse y Narciss (2024) y Sadykova y Bazarbayeva (2024), las tecnologías digitales deben ser utilizadas para potenciar la metacognición y la autorregulación, generando ambientes de aprendizaje inclusivos y motivadores. Además, la articulación entre formación docente continua y comunidades profesionales colaborativas se presenta como una estrategia sostenible para mejorar las prácticas inclusivas y fortalecer la cultura institucional.

En función del estudio, se recomiendan las siguientes acciones prácticas: (1) fortalecer la capacitación docente en herramientas digitales adaptadas a las características, intereses y motivaciones de los estudiantes; (2) promover metodologías de trabajo cooperativo que favorezcan la interdependencia positiva y la participación equitativa; (3) instaurar comunidades profesionales inclusivas que integren docentes, familias y agentes locales; (4) aplicar recursos didácticos basados en los principios del DUA para eliminar barreras de acceso y aprendizaje; y (5) garantizar la equidad tecnológica mediante políticas públicas

que aseguren conectividad, accesibilidad y acompañamiento pedagógico. Estas recomendaciones fortalecen el vínculo entre innovación tecnológica, justicia educativa y pedagogía crítica, contribuyendo a una educación inclusiva sostenible y equitativa para todos.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429440235>
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (374), 21–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba-Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación para la atención a la diversidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 15–28. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2009.i34.02>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos: Nuevas contribuciones. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1–9. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9155>
- Delgado Valdivieso, K. V. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(E-3), 14–27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27iE-3.36542>
- Desombre, C. L., Lamotte, M., & Jury, M. (2021). What drives attitudes toward inclusive education? The role of social dominance orientation and multicultural beliefs. *Teaching and Teacher*

- Education*, 102, 103334. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103334>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(1), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.1.2017.17-24>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1–17. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G., Simón, C., & Verdugo, M. Á. (2019). Schools for all: Inclusive education in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1301–1317. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Ediyanto, W., Sulaiman, M., & Mirafuentes-Cruz, P. (2025). Triangulation in qualitative research: A comprehensive guide. *Educational Research Review*, 45, 100850. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100850>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallegos Navas, M. M. (2019). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad: Relatos de experiencias*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Grant, P. D., Longhurst, J. M., & Thier, M. (2024). Rural definition triangulation: Improving the credibility and transferability of rural education research. *Journal of Research in Rural Education*, 40(1). <https://doi.org/10.26209/JRRE4001>
- Hassanein, E. A., Al-Darwish, S., & AlNaimi, M. (2021). Teachers' attitudes toward inclusive education in the Gulf region. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Ismailos, L. (2022). Building inclusive classrooms: The role of critical pedagogy in diverse societies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1087–1104. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882058>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2021). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 50(3), 178–192. <https://doi.org/10.3102/0013189X211020171>
- Lamsal, H. L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. *Advances*, 5(3), 77–83. <https://doi.org/10.11648/j.advances.20240503.12>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2018). Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers. *JBISIRIR-16-10-2197*. <https://doi.org/10.11124/JBISIRIR-16-10-2197>
- Luque Espinoza de los Monteros, M. (2019). Las tecnologías de información y comunicación: Una gestión inclusiva de calidad educativa. *Un Espacio para la Ciencia*, 2(1), 59–78. <https://revistas-manglaeditores.org/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/64>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Muntaner-Guasp, M., Forteza, D., & Salinas, J. (2022). Digital inclusion and universal design for learning in teacher education. *Education and Information Technologies*, 27(10), 13719–13736. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11072-0>
- Opoku, M. P. (2022). Special educators' intentions towards supporting practice of inclusive education for students with disabilities in secondary schools in Ghana. *African Journal of Disability*, 11, a875. <https://doi.org/10.4102/ajod.v11i0.875>
- Opoku, M. P., Nketsia, W., & Agbenyega, J. S. (2021). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education: A systematic review. *International*

Journal of Educational Research,
110, 101889. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101889>

Prasse, D., & Narciss, S. (2024). Challenges in promoting self-regulated learning in digital environments: A review of reviews. *Education and Information Technologies*, 29, 12015–12042. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-11972-5>

Rodríguez, M., & López, R. (2014). Herramientas digitales para la inclusión: Análisis de software y recursos TIC para distintas discapacidades. *Digital Education Review*, 25, 108–126. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.108-126>

Sadykova, A., & Bazarbayeva, A. (2024). The impact of a metacognition-based course on school students' metacognition and comprehension. *Frontiers in Education*, 9, 1460496. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1460496>

Sánchez-García, R., & García-González, E. (2025). Enhancing project-based learning: A framework for equitable and critical classrooms. *Sustainability*, 17(11), 4978. <https://doi.org/10.3390/su17114978>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Inclusión y educación en tiempos de postpandemia: Ponencias del Foro Regional de Política Educativa 2020*. UNESCO.