TRASCENDERE

Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua

ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

TECNOLOGÍAS DIGITALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA REVISIÓN DE SU ROL MEDIADOR EN EL AULA

Ana Pérez[1]
anaperezflores08@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7029-7230
Institución Educativa, Colegio Carlos Pérez Escalante
Cúcuta, Norte de Santander
Colombia

Emilse Bruno[2]
emilsebrunoayala@julioperezferrero.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6091-6381
Institución Educativa Julio Pérez Ferrero
Cúcuta, Norte de Santander
Colombia

Alexander Castilla[3]
alcachi18@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1100-5941
Institución Educativa San Francisco de Sales
Cúcuta, Norte de Santander
Colombia

Recibido: 16/01/2026 **Revisado: 20/02/2026** **Aprobado: 24/03/2026**

RESUMEN

La irrupción masiva de tecnologías digitales busca responder a la diversidad estudiantil en el aula, aunque persisten desigualdades socioeconómicas, barreras institucionales y el riesgo de un solucionismo técnico ciego. Ante este escenario, la investigación analiza el rol mediador de las herramientas digitales para impulsar la inclusión educativa y la

[1] Docente, Cúcuta, Norte de Santander. Doctorado en Educación UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Innovaciones Educativas, UPEL-IPRGR. Licenciada en Humanidades, UFPS. Línea de investigación: Innovación Pedagógica.

[2] Docente, Cúcuta, Norte de Santander. Doctorado en Educación UPEL – IPRGR, Venezuela. Maestría en tecnología de la informática educativa UDES. Licenciatura en educación Religiosa Universidad Javeriana. Cali. Línea de investigación: Innovación Pedagógica.

[3] Docente, Cúcuta, Norte de Santander. Docente. Doctorado en Educación UPEL – IPRGR, Venezuela. Maestría en enseñanza de la Educación Física, UPEL-IPRGR. Licenciado en Educación Física Recreación y Deportes Universidad de Pamplona. Línea de investigación: Innovación Pedagógica.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

justicia social. Se desarrolló un estudio cualitativo de tipo documental y nivel descriptivo estructurado como un ensayo teórico-reflexivo, el cual aplicó una revisión de literatura científica del último decenio analizada mediante los métodos dialéctico y hermenéutico. Se constató que los entornos virtuales, las aplicaciones móviles y el software especializado facilitan la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al disolver barreras cognitivas, sensoriales y físicas; sin embargo, su efectividad no es automática, pues depende de la mediación de un cuerpo docente capacitado y del respaldo institucional. Se concluye que la verdadera transformación inclusiva no estriba en la mera acumulación de software o soportes modernos, sino en consolidar infraestructuras flexibles sustentadas en una mediación pedagógica ética, empática y orientada a resguardar la calidez del encuentro humano.

Palabras clave: brecha digital, diseño universal para el aprendizaje (DUA), inclusión educativa, mediación pedagógica, tecnologías digitales, rol mediador.

DIGITAL TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL INCLUSION: A REVIEW OF THEIR MEDIATING ROLE IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The massive emergence of digital technologies seeks to address student diversity in the classroom, yet socioeconomic gaps, institutional barriers, and the risk of blind "techno-solutionism" persist. Against this backdrop, this research analyzes the mediating role of digital tools in fostering educational inclusion and social justice. A qualitative, descriptive study based on documentary analysis was conducted in the form of a theoretical-reflective essay, involving a review of scientific literature from the last decade analyzed through dialectical and hermeneutic methods. The study found that virtual environments, mobile applications, and specialized software facilitate the implementation of Universal Design for Learning (UDL) by dismantling cognitive, sensory, and physical barriers; however, their effectiveness is not automatic, as it depends on mediation by trained teaching staff and institutional support. It is concluded that true inclusive transformation lies not in the mere accumulation of software or modern platforms, but in establishing flexible infrastructures underpinned by ethical, empathetic pedagogical mediation aimed at preserving the warmth of human interaction.

Keywords: digital divide, universal design for learning (DUA), educational inclusion, pedagogical mediation, digital technologies, mediating role.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

TRASCENDERE
Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

INTRODUCCIÓN

Pocas transformaciones han sacudido tan profundamente al mundo educativo como la irrupción masiva de las tecnologías digitales en las aulas y es que en apenas dos décadas la escena cambió de manera radical, pues donde antes predominaban pizarras y enciclopedias, hoy conviven tabletas, plataformas virtuales y algoritmos de aprendizaje adaptativo que hace no mucho habrían parecido ciencia ficción, y es que esta oleada tecnológica no llegó sola la impulsaron, a partes iguales, el ritmo vertiginoso de la sociedad del conocimiento y la necesidad cada vez más urgente de responder a estudiantes con historias, capacidades y contextos profundamente distintos entre sí. Lo que marca la diferencia es el entorno pedagógico, institucional y cultural que rodea a esos recursos.

Hablar de inclusión educativa es, en el fondo, hablar de justicia. Es reconocer que cada estudiante (sea cual sea su condición cognitiva, física, cultural o económica) tiene derecho a ocupar un lugar real dentro del aula, no un asiento vacío en el fondo del salón. Este principio no es nuevo ni improvisado, puesto que, en 1994, la Declaración de Salamanca marcó un punto de inflexión al interpelar directamente a los Estados sobre su responsabilidad de construir escuelas que acogieran a todos, sin excepción, desde entonces, el compromiso se renovó en distintos escenarios internacionales y es que el mundo, parece haber acordado que la exclusión escolar es inaceptable. Pero la realidad contextual de muchas aulas cuenta una historia distinta, con docentes con escasa o nula

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

formación en diversidad, materiales diseñados para un estudiante regulares, y estructuras de enseñanza que uniforman cuando deberían diversificar.

Ahora bien, para entender por qué las tecnologías digitales pueden transformar una experiencia educativa, vale la pena detenerse en un concepto que tiene ya varias décadas de historia: la mediación. Vygotski (1978) lo planteó con una claridad que aún se mantiene vigente, los seres humanos no se relacionan directamente con el mundo, sino a través de herramientas y signos que median esa relación y, al hacerlo, la transforman. Lo que él observó en el lápiz o en el lenguaje, investigadores contemporáneos lo han encontrado también en la pantalla táctil, en el lector de voz o en un software de comunicación alternativa y es que la idea resulta poderosa en su sencillez: una tableta en manos de un estudiante con parálisis cerebral no es solo un dispositivo, es un puente. Un lector de pantalla no es un accesorio técnico, sino, para muchos, la única vía de acceso real a un texto escrito

Frente a todo lo expuesto, surge una pregunta: ¿qué dice realmente la investigación científica sobre el vínculo entre las tecnologías digitales y la inclusión educativa dentro del aula? Para abordarla, se revisó un conjunto amplio de estudios empíricos, revisiones sistemáticas y desarrollos teóricos publicados en la última década, con el propósito de identificar no solo los avances, sino también las contradicciones, los vacíos y las preguntas que el campo aún no ha sabido responder del todo, realmente es que existe una producción académica considerable sobre el tema, pero dispersa, fragmentada y generada, en su mayor parte, fuera del contexto actual. Esto tiene

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

consecuencias muy concretas, con docentes que no encuentran orientación clara, políticas educativas diseñadas sin respaldo conceptual sólido y escuelas que adoptan tecnología más por tendencia que por convicción pedagógica.

En este marco, se sostiene que las tecnologías digitales poseen un potencial mediador significativo para impulsar la inclusión educativa; sin embargo, se postula que su efectividad no constituye un fenómeno automático ni puramente instrumental, las tecnologías digitales poseen un potencial mediador significativo para la inclusión educativa, pero su efectividad no es automática; depende de la articulación de tres dimensiones que apunten: (a) la calidad de la mediación docente, (b) las condiciones institucionales que sostienen su uso, y (c) un enfoque crítico que evite el solucionismo técnico y atienda las brechas digitales persistentes.

Ahora bien, con la intención de respaldar científicamente el proceso de recolección y análisis de la información, se detalla a continuación el procedimiento metodológico empleado. Con el fin de garantizar la transparencia y el rigor de la selección del corpus documental se describen las técnicas empleadas y los criterios de elegibilidad, los cuales se encuentran resumidos de manera visual en las tablas y figuras que se presentan en la siguiente sección.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

METODOLOGÍA

El proceso metodológico seguido, con un estilo de ensayo teórico-reflexivo basado en revisión de literatura, se consolidó desde un enfoque cualitativo orientado a la comprensión e interpretación crítica de los aportes teóricos y normativos. Está investigación se planteó como una investigación de tipo documental con nivel descriptivo, lo cual permitió sistematizar el conocimiento existente sobre las tecnologías digitales presentes en la inclusión. El proceso de investigación se sustentó en el método dialéctico para la confrontación de posturas de diferentes autores y en la hermenéutica para el análisis profundo de los textos. A continuación, se detallan los subpuntos que guiaron la ruta investigativa de este artículo, con el fin de garantizar la transparencia en la recolección de los datos.

El rastreo de la literatura se desarrolló de forma sistemática mediante la consulta en reservorios científicos como Scopus, WoS, Dialnet, SciELO, Redalyc, privilegiando documentos editados en el último decenio. Con el propósito de acotar las categorías analíticas (educación inclusiva, estrategias didácticas y enseñanza de las ciencias naturales), se recurrió a tesauros y descriptores controlados. Asimismo, la aplicación de operadores booleanos permitió depurar las búsquedas para garantizar la adecuación del material recuperado al ámbito de la inclusión apoyada en herramientas digitales.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

TRASCENDERE
Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Desde esta óptica y en pro de asegurar la relevancia de los estudios considerados en esta revisión bibliográfica, se definieron los siguientes criterios para la inclusión: en primer instancia, se seleccionaron únicamente publicaciones realizadas entre los últimos diez años, con el objetivo de mantener la actualidad de la información; en segundo lugar, se incluyeron solo aquellos documentos con solidez científica, tales como tesis doctorales, artículos indexados y documentos oficiales emitidos por la UNESCO; y, finalmente, se consideraron únicamente los textos con acceso completo al archivo, lo que permitió su análisis exhaustivo.

Por otro lado, en lo que se refiere a los criterios de exclusión, se tomaron en cuenta las siguientes circunstancias: primero, se eliminaron los artículos que no tienen una base científica; segundo, aquellos que no están directamente relacionados con la educación; y por último, los textos cuyos contenidos no pueden revisarse en su totalidad. La selección definitiva de los materiales se realiza en función de su relevancia, impacto académico y aporte reflexivo, lo que genera una base documental actualizada que respalda la argumentación del artículo.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

REVISIÓN Y EVALUACIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este apartado de revisión de la literaria inicia con una lectura y exploración inicial de los documentos seleccionados con el fin de obtener una visión general de los contenidos que abordan las tecnologías educativas y la inclusión. Esta primera lectura es exploratoria y se realiza para reconocer la importancia y principales contribuciones de cada fuente, para después clasificar la información recogida en ejes temáticos relacionados con el objeto de estudio. Las categorías abarcan: Las tecnologías digitales como apoyo a la inclusión; La inclusión educativa, retos en la práctica educativa; La tecnología como mediadora en el aula de clase. Posteriormente, la evaluación de las fuentes se realizó analizando el enfoque metodológico, los resultados y las conclusiones, además, se valoraron aspectos como la coherencia, pertinencia en el marco teórico y la actualidad de las referencias, posibilitando la identificación de temas recurrentes, tendencias y vacíos en la investigación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este sentido, cada producto bibliográfico es sometido a una lectura hermenéutica, como menciona Londoño et al. (2014): "leer, analizar, interpretar, relacionar y categorizar la información de acuerdo al interés y necesidad de la nueva investigación" (p. 30). Dicha aproximación analítica permite contextualizar e interpretar

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

rigurosamente las fuentes, develando tanto sus premisas explícitas como sus contenidos implícitos, además, se lleva a cabo un contraste crítico entre las investigaciones examinadas a fin de determinar convergencias, tendencias recurrentes y divergencias sustanciales en la literatura.

TECNOLOGÍAS DIGITALES

Entender qué son las tecnologías digitales va mucho más allá de señalar un dispositivo o enumerar aplicaciones, en su sentido más amplio, este término agrupa el conjunto de herramientas, sistemas y redes que procesan, almacenan y transmiten información mediante lenguaje binario. Lo que las hace verdaderamente singulares no es su capacidad técnica, sino su poder para reorganizar estructuras sociales, económicas y culturales desde adentro. En palabras de Castells (2006) lo describió con precisión: la revolución informacional no se reduce a nuevas máquinas o programas, sino a la emergencia de una lógica organizativa que permea todos los ámbitos de la actividad humana. Es que, en pocas décadas, lo que comenzó como un desarrollo tecnológico en laboratorios universitarios y entornos militares se convirtió en el sustento invisible de cómo las personas trabajan, se comunican, aprenden y hasta se vinculan afectivamente. En la actualidad, hablar de tecnologías digitales es hablar de un ecosistema en permanente expansión que no tiene intención alguna de detenerse.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Aunado a lo anterior, cuando las tecnologías digitales cruzaron las puertas de las escuelas, no estaba del todo claro qué hacer con ellas. Los primeros años fueron, en muchos contextos, un ensayo de adaptación más que una transformación real, computadoras arrinconadas en una sala de informática, usadas una hora a la semana para actividades que poco tenían que ver con el aprendizaje profundo. En este sentido, Área (2009) plantea que la tecnología educativa no debe entenderse como un conjunto de artefactos, sino como un campo de conocimiento que reflexiona críticamente sobre cómo los medios digitales transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esa perspectiva, incorporar una tableta en el aula sin un marco pedagógico claro resulta tan improductivo como llenar una biblioteca sin enseñar a leer. Lo que marca la diferencia no es el dispositivo, sino la intencionalidad del docente que lo usa, el diseño de las actividades y la forma en que el estudiante es invitado a participar. Esa comprensión, aunque parezca obvia, tardó años en instalarse en las políticas educativas de muchos países.

Ahora bien, pensar que las tecnologías digitales democratizan por sí solas la educación, se estaría cometiendo un error, pues la realidad contextual es más compleja y, en muchos casos, más injusta. La brecha digital no es solo la distancia entre quienes tienen acceso a internet y quienes no; es también la distancia entre quienes saben aprovechar esa conexión con propósito formativo y quienes carecen de orientación o herramientas conceptuales para hacerlo, en este sentido la UNESCO (2023) advierte que la expansión tecnológica en el ámbito educativo puede profundizar las

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

desigualdades existentes si no va acompañada de políticas deliberadas que garanticen acceso equitativo, formación docente real y diseño de contenidos culturalmente pertinentes.

En concordancia con lo antes descrito, los datos son contundentes: millones de estudiantes en contextos rurales, indígenas o de alta vulnerabilidad económica continúan enfrentando barreras que ninguna aplicación puede resolver por sí sola. Un niño que comparte el único teléfono de su casa con cuatro hermanos no tiene las mismas condiciones de aprendizaje que uno con computadora propia y conexión estable. Esa disparidad, visible y documentada, interpela directamente a los gobiernos, a las instituciones y a quienes toman decisiones sobre el rumbo de la educación.

Además, aun con todos los inconvenientes y contradicciones, las tecnologías digitales encierran un potencial pedagógico que, cuando se activa con sentido, puede transformar experiencias educativas de manera significativa. No se trata de idealismo, se trata de evidencia acumulada. En palabras de Coll (2004) señala que estas tecnologías ofrecen posibilidades inéditas para ampliar y enriquecer la actividad conjunta de profesores y estudiantes, pero que ese potencial solo se concreta cuando la herramienta se integra en una práctica pedagógica coherente y reflexiva. Dicho de otro modo, la tecnología no enseña sola, pero puede potenciar notablemente a quien sí sabe enseñar.

En este terreno, la integración digital no responde únicamente a un imperativo de actualización técnica, sino a la búsqueda de entornos interactivos que favorezcan el

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión de la diversidad estudiantil. Desde la investigación latinoamericana, el verdadero valor de estos recursos reside en su intencionalidad didáctica y en la capacidad del cuerpo docente para articulados con las realidades socioeducativas locales. Al respecto, Maggio (2022) sostiene que “las tecnologías marcan, desde una perspectiva didáctica, la posibilidad de transformar las prácticas de la enseñanza en tanto se constituya en puentes para la reconstrucción del conocimiento de manera potente y genuina2” (p. 38). De este modo, la apropiación de las herramientas digitales exige superar el enfoque instrumentalista, posicionando la mediación pedagógica como el eje vertebrador de la innovación en los espacios escolares contemporáneos.

Lo que conlleva, un docente que usa una plataforma adaptativa para identificar en tiempo real dónde presenta dificultades cada estudiante dispone de una ventaja que el modelo tradicional nunca le ofreció. Además, los entornos digitales bien diseñados favorecen la autonomía, invitan a la exploración y permiten que el error forme parte del proceso sin la carga social que suele tener en el aula presencial. La verdad es que el mayor obstáculo para aprovechar este potencial no es técnico: es la resistencia al cambio, la falta de formación continua y, con frecuencia, la ausencia de condiciones institucionales que sostengan la innovación más allá del entusiasmo individual.

El despliegue vertiginoso de las tecnologías digitales en el contexto educativo actual ha dejado de ser una simple transición de soportes para convertirse en una auténtica revolución cultural. Y es que, lejos de reducirse a canales instrumentales para

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080

almacenar datos, estas herramientas configuran hoy el tejido vivo donde docentes y estudiantes construyen el saber cotidiano. Esta realidad desafía la vieja comodidad de las aulas estáticas, obligando a repensar la praxis desde una interactividad más dinámica y cercana a las demandas del entorno social. En este sentido Área (2021) sostiene que la digitalización no debe entenderse como una mera acumulación de artefactos, sino como un espacio de reconfiguración pedagógica que altera profundamente las dinámicas de comunicación, gestión y producción del conocimiento. La incorporación tecnológica cobra un significado social genuino cuando logra acortar distancias didácticas, transformando el entorno digital en un espacio de interacción y diálogo crítico, reflexión compartida y aprendizaje colaborativo de alto impacto.

Continuamente, asumir este ecosistema en las aulas no es un camino exento de tensiones para el profesorado, quien a menudo enfrenta la incertidumbre de un entorno tecnológico cambiante. La verdadera apropiación de las herramientas digitales no se agota en el dominio técnico de una plataforma compleja; por el contrario, late en la capacidad de transformar ese recurso en una oportunidad de mediación con sentido. Esta transición exige una evolución consciente de las competencias digitales docentes, transitando desde la alfabetización básica hacia un rol activo como diseñador de experiencias significativas de aprendizaje. De acuerdo con Cabero y Palacios (2020), la capacitación del profesorado en el marco digital debe trascender la visión tecnocéntrica para focalizarse en marcos integrales, que puedan articular de forma armónica lo pedagógico, lo profesional y el empoderamiento del estudiante.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Por otra parte, la interacción de los estudiantes con las tecnologías digitales suele idealizarse bajo el mito de la natividad digital, una etiqueta que con frecuencia invisibiliza las profundas brechas de comprensión crítica que persisten en la educación. Estar hiperconectados no equivale de manera automática a saber habitar el espacio virtual de forma reflexiva ni a transformar la información dispersa en conocimiento estructurado. Frente a este panorama, los entornos virtuales deben actuar como vías hacia al crecimiento intelectual y no como simples mecanismos de consumo pasivo o alienación mediática. Como bien señalan Sancho et al. (2020), el verdadero valor de estas tecnologías emerge cuando se integran desde políticas institucionales orientadas a superar el determinismo tecnológico, promoviendo la equidad, la autonomía del discente y un pensamiento capaz de cuestionar la propia cultura digital, se trata, en esencia, de priorizar el proceso pedagógico sobre la sofisticación técnica del medio utilizado.

En este orden de ideas, vislumbrar el horizonte de las tecnologías digitales en las aulas de clases obliga a detenerse en la dimensión ética y en la inminente irrupción de la inteligencia artificial generativa. Esta marea innovadora despierta fascinación técnica, pero también un lógico recelo ante la posibilidad de automatizar procesos vinculados de forma estrecha a la empatía y al discernimiento humano. Ningún algoritmo, por avanzado que parezca, posee la sensibilidad necesaria para leer el desaliento o el entusiasmo en el proceso de aprendizaje de un estudiante. Entonces, el desafío futuro radica en tejer una alianza simbiótica donde la máquina potencie las capacidades cognitivas sin despojar al acto educativo de su calidez y esencia vincular. En concordancia con este

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

planteamiento, García (2021) enfatiza que la auténtica transformación digital universitaria no se logra adoptando modas tecnológicas pasajeras, sino consolidando infraestructuras estratégicas y metodologías flexibles que sitúen siempre el desarrollo humano en el epicentro de la innovación.

El avance de la inclusión educativa encuentra en las tecnologías digitales un aliado importante, capaz de fracturar aquellas brechas tradicionales que convertían el aula en un espacio estandarizado. No es solamente dotar de dispositivos a los estudiantes con neurodiversidad, sino de concebir la tecnología como un lienzo flexible que se adapta a los ritmos, lenguajes y necesidades de cada biografía escolar. De este modo, la rigidez del formato impreso cede el paso a entornos multisensoriales donde el texto se escucha, el sonido se subtitula y la interactividad permite que nadie se quede al margen del proceso formativo. En palabras de Alba (2019) las tecnologías digitales actúan como el soporte natural del diseño universal para el aprendizaje, dado que ofrecen alternativas flexibles para la presentación, expresión y compromiso de los discentes, dinamizando un currículo que históricamente fue diseñado para un estudiante promedio inexistente.

Ahora bien, la sola presencia de estas herramientas no garantiza la justicia escolar si no media una mirada pedagógica sensible y técnicamente capacitada por parte del docente. La verdadera inclusión digital florece cuando el profesorado supera el temor al cambio institucional y asume que el diseño de materiales accesibles es un acto ético indispensable, no una carga administrativa adicional. Un aula diversa demanda un

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

maestro capaz de curar y adaptar contenidos virtuales con la misma empatía con la que atiende una consulta personalizada, asegurando que la tecnología no levante nuevas murallas invisibles de exclusión debido al desconocimiento de formatos alternativos.

En este sentido, parafraseando a Fernández et al. (2022) sostienen que la formación docente en este ámbito de inclusión resulta vital para identificar y derribar las brechas de accesibilidad en los entornos formativos, transformando las herramientas en verdaderos andamiajes cognitivos para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Al final, la efectividad de las tecnologías asistidas depende directamente de la intencionalidad pedagógica que orienta su aplicación decidida a tender puentes y es desarrollado o integrado a la práctica educativa, en función de las necesidades de los estudiantes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA CON APOYO DIGITAL

En el terreno de la inclusión, este caso con apoyo digital, pareciera estar históricamente separados comienzan a dialogar con resultados prometedores y también con tensiones no del todo resueltas. La educación inclusiva, en su sentido más profundo, no se reduce a integrar físicamente a estudiantes con necesidades diversas en un aula común, más bien busca transformar la escuela entera para que pueda responder a todos sin excepciones ni condiciones previas. En palabras de Ainscow (2005) sostiene que los sistemas educativos inclusivos no se construyen mediante actos aislados de buena

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

voluntad, sino a través de cambios estructurales que afectan la cultura, las políticas y las prácticas de cada institución. Pues el verdadero desafío no está en colocar a un niño con neurodiversidad junto a sus pares; está en garantizar que el escolar tenga condiciones reales para aprender, participar y ser valorado sin necesidad de justificarlo.

En ese marco, las tecnologías digitales han emergido como aliadas de considerable potencial: pueden personalizar los recorridos de aprendizaje, eliminar barreras de acceso al currículo y ofrecer formas alternativas de comunicación que el modelo tradicional nunca contempló. La pregunta ya no es si la tecnología puede apoyar la inclusión, las instituciones educativas están preparadas para usarla con ese propósito.

La instrumentación práctica de las tecnologías digitales en el aula inclusiva requiere trascender el plano conceptual mediante la incorporación de herramientas adaptativas concretas alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje. En esta línea, la literatura especializada en América Latina evidencia que recursos informáticos como los lectores de pantalla (tales como NVDA o JAWS) facilitan el acceso autónomo a contenidos textuales a estudiantes con discapacidad visual, mientras que los programas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), entre los que destacan AraBoard y LetMeTalk, estructuran la interacción verbal y simbólica en educandos con neurodiversidad (González et al., 2021). Asimismo, la integración de plataformas de aprendizaje adaptativo permite flexibilizar las secuencias didácticas según los ritmos cognitivos, consolidando una mediación pedagógica equitativa.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

La educación inclusiva con apoyo digital está inmersa en una paradoja difícil de ignorar. Por un lado, la región ha avanzado en marcos normativos que reconocen el derecho a una educación sin discriminación, por otro, las condiciones materiales y pedagógicas que harían posible ese derecho siguen siendo profundamente desiguales entre territorios, instituciones y familias. Como menciona Blanco (2006) la equidad y la inclusión en la escuela latinoamericana no pueden separarse de las condiciones socioeconómicas que atraviesan a las comunidades: hablar de inclusión educativa sin hablar de pobreza, de ruralidad o de exclusión social es, en cierta medida, hablar en el vacío. Llevar tecnologías digitales a escuelas sin infraestructura, sin docentes formados y sin conectividad estable no es inclusión; es un gesto simbólico que puede incluso profundizar las brechas ya existentes.

En consonancia con lo antes expuesto, la encrucijada actual de la educación inclusiva con apoyo digital trasciende la simple dotación de recursos informáticos para adentrarse en la deconstrucción de barreras socioculturales dentro de las comunidades universitarias y es que, lejos de concebirse como un frío protocolo institucional, la inclusión digital late con fuerza cuando las herramientas tecnológicas se tornan en canales de expresión legítimos para quienes históricamente habitaron los márgenes del sistema educativo. El espacio virtual común deja de ser solo un repositorio de documentos y se transforma en un refugio de aprendizaje flexible, donde la diferencia no es penalizada, sino integrada como un valor heurístico fundamental.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Ahora bien, el camino hacia un escenario educativo plural sitúa el foco sobre la preparación metodológica y la actitud ética del docente frente a los entornos virtuales de enseñanza. La apropiación de las tecnologías digitales inclusivas no se consolida con la simple asistencia a talleres instrumentales aislados, requiere, por el contrario, una profunda reconfiguración de la identidad profesional que desplace el modelo de enseñanza uniforme y abrace la flexibilidad didáctica. Cuando un docente comprende que modificar la tipografía de una pantalla o agregar un audio descriptivo no es una sobrecarga administrativa, sino un acto de elemental justicia pedagógica, la técnica se libera de su frialdad mecánica.

Por consiguiente, la integración tecnológica muestra su impacto más profundo al aplicarse en la atención a las necesidades educativas específicas, donde el software especializado actúa como un puente directo hacia la autonomía cognitiva. Los entornos digitales diseñados bajo criterios accesibles permiten modular la sobrecarga estimular y ofrecer alternativas de comunicación aumentativa que rescatan al estudiante del aislamiento intelectual, lejos de uniformar los procesos de pensamiento, estas soluciones de soporte flexibilizan los canales de entrada de la información, permitiendo que las mentes con procesamientos alternativos demuestren sus competencias sin verse limitadas por formatos rígidos de evaluación. Como menciona Gómez et al. (2021) constatan a través de sus investigaciones que el uso planificado de las tecnologías digitales mitiga significativamente las exclusiones en el aula de estudiantes con

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

diversidad funcional o del neurodesarrollo, siempre y cuando su integración responda a un diseño riguroso y no a una improvisación del momento.

Además, los espacios áulicos facilitados por los ecosistemas virtuales representan una transformación crucial para aquellos estudiantes cuya movilidad física o condiciones crónicas de salud limitaban su participación en la vida académica regular. La virtualización de los contenidos y la sincronía flexible mitigan las ausencias forzadas, permitiendo que el trayecto educativo no se interrumpa abruptamente debido a impedimentos físicos o arquitectónicos, esta apertura espacial genera un profundo alivio en el estudiantado vulnerable, al constatar que puede acudir a su encuentro sin exigirles un desgaste corporal insostenible. En este marco formativo, García y Taberna (2021) sostienen que las herramientas digitales integradas estratégicamente en la educación actúan como dinamizadoras de la equidad de acceso, logrando diluir las fronteras físicas y propiciando que la continuidad pedagógica sea un derecho tangible para todos, sin importar su condición biológica.

Pero también, la evolución inclusiva de las instituciones escolares no puede descansar exclusivamente sobre los hombros del docente, pues se necesita un compromiso sistémico que involucre las políticas de gestión y la cultura organizacional. Se debe apuntar a la adquisición de infraestructuras tecnológicas inclusivas, garantizando que los portales web, los sistemas de gestión del aprendizaje y los repositorios institucionales sigan pautas estrictas de accesibilidad internacional y es que el verdadero cambio de paradigma se gesta cuando la inclusión digital deja de ser una

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

respuesta reactiva ante la queja estudiantil y pasa a ser un principio directriz incorporado desde la planificación presupuestaria del centro; como mencionan Montenegro y Fernández (2022), la gestión escolar juega un rol predictivo fundamental en el éxito de estas políticas, ya que una dirección escolar comprometida con la provisión de recursos digitales accesibles reduce significativamente el estrés docente y consolida ambientes educativos institucionalmente protegidos y equitativos.

Ahora bien, la ubicuidad que aportan las aplicaciones móviles y los dispositivos portátiles ha redefinido el concepto de soporte inclusivo, trasladando el andamiaje pedagógico más allá de las paredes tradicionales de la institución educativa, estas herramientas móviles acompañan al estudiante en sus trayectos diarios, permitiéndole personalizar sus interfaces y acceder a traductores de lenguaje de señas, lectores de pantalla en tiempo real o agendas visuales interactivas en cualquier momento y lugar. Esta rapidez tecnológica genera en el estudiante un renovado sentido de agencia y autoeficacia, despojándolos de la constante dependencia de un tutor físico para resolver tareas sencillas del entorno educativo. Como menciona Rodríguez et al. (2021) constatan que el empleo consentido y pedagógico de las aplicaciones móviles en contextos diversos optimiza el rendimiento académico y la inclusión social del alumnado, pues democratiza el acceso a la información y transforma el aprendizaje en un proceso vivo, continuo y profundamente personalizado.

No obstante, desde esta perspectiva se exige un agudo examen crítico para no caer en la trampa de un solucionismo técnico que ignore las persistentes brechas

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

socioeconómicas de la población discente. La disponibilidad de un dispositivo o de una conexión a internet estable sigue siendo un privilegio esquivo en diversos sectores vulnerables, configurando lo que la sociología contemporánea denomina la brecha digital de segundo nivel, vinculada al uso significativo de las herramientas. Si el despliegue virtual no se acompaña de subsidios tecnológicos y de un soporte humano que enseñe a navegar la complejidad informática, se corre el grave peligro de amplificar las desigualdades en lugar de mitigarlas. Como señalan Sevilla et al. (2022), resulta urgente que los diseños de inclusión digital contemplen las realidades materiales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, asegurando que las políticas educativas ofrezcan respuestas integrales que equilibren el equipamiento técnico con una sólida alfabetización crítica y afectiva.

Lo que conlleva a vislumbrar las fronteras emergentes del apoyo digital en la inclusión educativa, tecnologías disruptivas como la realidad aumentada y la inteligencia artificial despuntan como los nuevos horizontes para la diversificación del currículo. Estos entornos inmersivos permiten la manipulación de objetos abstractos y la experimentación multisensorial en escenarios virtuales seguros, lo cual beneficia de forma notable a discentes con diversas formas de procesamiento cognitivo y sensorial. La educación se convierte entonces en una vivencia palpable, donde la interactividad lúdica disuelve el miedo al error metodológico y estimula una implicación emocional profunda con el saber. En consonancia con este planteamiento de vanguardia, Marín y Sampedro (2020) destacan que la introducción de recursos inmersivos bien estructurados no solo eleva la

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

motivación general de las aulas diversas, sino que rompe la linealidad de la enseñanza tradicional, consolidando un ecosistema donde aprender es un derecho verdaderamente disfrutable y accesible desde múltiples experiencias sensoriales.

En esta línea del conocimiento, el repertorio de herramientas digitales orientadas a la inclusión, las tecnologías asistidas ocupan un lugar particularmente relevante y, todavía, insuficientemente valorado. Son dispositivos, aplicaciones y sistemas diseñados para compensar dificultades funcionales y ampliar las posibilidades de participación de personas con neurodiversidad en entornos educativos y sociales. Parafraseando a Edyburn (2010) plantea una pregunta que incomoda con intención: si las tecnologías de apoyo y el diseño universal funcionan bien, ¿debería desaparecer el concepto mismo de discapacidad en el aula? La provocación no busca negar la diversidad, sino evidenciar que muchas de las limitaciones que enfrentan los estudiantes no son inherentes a ellos, sino al entorno que no fue diseñado para recibirlos. Un lector de pantalla no corrige una discapacidad visual; suprime una barrera arquitectónica del mundo impreso, también sistema de comunicación aumentativa no reemplaza el habla; abre una puerta donde antes había un muro.

Por otro lado, uno de los grupos que ha encontrado mayores barreras dentro de los sistemas educativos es el de los estudiantes con diversidad intelectual, cuyas posibilidades de aprendizaje han sido frecuentemente subestimadas o reducidas a expectativas mínimas que poco tienen que ver con su potencial real. La integración de las tecnologías digitales ha contribuido a revertir, al menos parcialmente, esa tendencia

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

acumulada de años. Como Wehmeyer et al. (2004) documentaron que el uso de tecnología (desde software de apoyo cognitivo hasta dispositivos de comunicación con pictogramas) ampliaba de manera significativa las oportunidades de aprendizaje, autonomía y autodeterminación de estos estudiantes en contextos escolares concretos. Cuando un estudiante con síndrome de Down usa una aplicación para organizar su agenda, comunicarse con sus compañeros o acceder a contenidos curriculares adaptados visualmente, no solo está aprendiendo; está ejerciendo su derecho a participar en igualdad de condiciones

La incorporación de la tecnología en los entornos de aprendizaje contemporáneos desborda cualquier consideración suntuaria o estética para ser un auténtico imperativo ético de justicia social. Lejos de concebirse como un lujo ornamental o un añadido opcional dentro del diseño curricular, los recursos digitales constituyen hoy el andamiaje mínimo indispensable para democratizar el acceso al saber. Cuando las herramientas virtuales se despliegan con una intencionalidad clara, actúan como potentes niveladores del terreno educativo, diluyendo aquellas disparidades socioeconómicas y geográficas que suelen marginar a los estudiantes más vulnerables. Entonces es importante garantizar la disponibilidad y el acceso a estos soportes interactivos no es un asunto de modernización cosmética o conveniencia metodológica, sino una estrategia de reparación pedagógica orientada a asegurar que la equidad académica deje de ser un enunciado retórico y se transforme en una vivencia áulica cotidiana.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Por otro lado, la literatura científica invita a esquivar el optimismo tecnológico ciego, arrojando luz sobre una realidad insoslayable, pues el artefacto por sí solo carece de virtudes milagrosas y es que la verdadera efectividad de estos entornos virtuales no reside en la sofisticación técnica de sus interfaces, sino en la solidez y sensibilidad de la red humana que los cobija. Si bien es cierto que el impacto cognitivo y relacional de la tecnología está estrechamente supeditado a la calidad del acompañamiento docente y familiar que envuelve al discente. Sin una mediación pedagógica intencionada en la escuela y un respaldo orientador en el hogar, la pantalla corre el riesgo de convertirse en un elemento de aislamiento, distracción o consumo pasivo. En última instancia, es la guía consciente de los adultos significativos la que rescata al software de su frialdad técnica, otorgándole un sentido pedagógico y transformador.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, la educación inclusiva con apoyo digital no está exenta de dilemas profundos y reconocerlos es parte de tomarla en serio como campo de conocimiento. En palabras de Norwich (2008) describe con precisión algo que cualquier docente que trabaje en contextos de diversidad ha experimentado: la tensión permanente entre responder a las necesidades particulares de cada estudiante y evitar que esa respuesta derive en segregación encubierta dentro del mismo espacio físico. Cuando se diseña una ruta digital diferente para un niño con dificultades, ¿se lo está incluyendo o se lo está separando con tecnología de por medio? La herramienta puede amplificar tanto la inclusión como la exclusión, dependiendo de cómo se use y de quién tome las decisiones sobre su implementación.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

ROL MEDIADOR EN EL AULA

En este escenario, el rol del docente en las aulas contemporáneas ha dejado atrás la figura del transmisor monolítico para consolidarse como un puente afectivo e intelectual indispensable en la mediación digital. Y es que el aula inclusiva no se edifica acumulando aplicaciones interactivas en un proyector, sino dotando a esos recursos de un sentido profundamente humano y adaptativo. Sin la mirada atenta del educador, que lee las dificultades sutiles de su alumnado detrás de cada pantalla, la tecnología corre el riesgo de enfriar el vínculo pedagógico y acentuar las diferencias individuales. En este plano la labor docente se convierte en una artesanía metodológica, capaz de modular las plataformas informáticas para que respondan con calidez a las necesidades de cada estudiante.

Por consiguiente, asumir este rol mediador exige a los facilitadores desactivar antiguas resistencias técnicas y miedos metodológicos arraigados que suelen frenar la innovación inclusiva. Diseñar un entorno digital verdaderamente accesible no significa simplificar los contenidos al mínimo; por el contrario, implica diversificar los caminos de acceso al aprendizaje para que convivan múltiples formas de procesar la realidad, el docente actúa aquí como un curador estratégico y sensible, alguien que transforma una interfaz rígida en un entorno dinámico y personalizable de acuerdo con los ritmos cognitivos de su grupo. Como bien señala Mercader (2020), las barreras institucionales y la resistencia del profesorado hacia lo digital se superan cuando la formación docente

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

se enfoca en la utilidad práctica y el valor social de las tecnologías en contextos heterogéneos. En última instancia, la voluntad didáctica del maestro es el motor real que convierte un software de asistencia genérico en una oportunidad viva de emancipación y participación activa para todos.

Además, la mediación docente en el espacio inclusivo resulta fundamental para orquestar dinámicas de colaboración equitativas, evitando que los discentes con requerimientos específicos trabajen de manera aislada y es que los recursos digitales, lejos de ser refugios individuales de desconexión, deben funcionar como plazas públicas de debate y creación donde cada voz encuentre una caja de resonancia adecuada. Es el maestro quien calibra estas plataformas virtuales, configurando foros accesibles, pizarras compartidas y dinámicas de coevaluación que protegen la dignidad de los participantes y estimulan su sentido de pertenencia. Al respecto, Prendes et al. (2018) sostienen que la competencia digital del docente actual debe trascender el plano puramente instrumental, proyectándose hacia una dimensión social y ética que capacite al profesional para liderar procesos formativos abiertos, democráticos y adaptados a las transformaciones socioculturales del entorno, de esta forma, la mediación tecnológica se transforma en un ejercicio de justicia áulica.

Aunado a lo antes expuesto, la función mediadora del profesorado en los entornos digitales inclusivos abarca la salvaguarda del bienestar socioemocional y la construcción de una ciudadanía virtual crítica. Habitar las redes y los entornos virtuales de aprendizaje expone al estudiante vulnerable a nuevas expresiones de exclusión sutil o dinámicas de

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

sobrecarga que el docente debe saber anticipar. No basta con asegurar que una aplicación sea accesible en términos de inclusión; resulta vital construir una cultura áulica digital basada en el respeto mutuo, la seguridad afectiva y el reconocimiento recíproco de las diferencias individuales. En sintonía con esta mirada integradora, Colás et al. (2019) destacan que la incidencia de las tecnologías digitales en la inclusión social y educativa se maximiza cuando estas se orientan al empoderamiento ciudadano y al fortalecimiento de los lazos comunitarios de equidad. Así, el docente mediador se consolida como un centinela ético, asegurando que la tecnología sea siempre un puerto seguro de acogida intelectual y nunca una trinchera de segregación.

Por consiguiente, el rol mediador del docente en el aula inclusiva digital no surge de manera espontánea ni se resuelve con un taller de capacitación. Darling (2006) argumenta que la formación docente del siglo XXI exige procesos continuos, contextualizados y profundamente vinculados a la práctica real del aula, muy lejos de los modelos transmisivos que han dominado históricamente la actualización profesional, y es que no es lo mismo enseñar a un docente a instalar una aplicación que acompañarlo a comprender cómo esa aplicación puede transformar la experiencia de aprendizaje de un estudiante con autismo, con dislexia o con una barrera lingüística significativa. La diferencia entre esos dos tipos de formación es la diferencia entre instrumentalizar las herramientas tecnológicas y mediar con ella de manera consciente.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

TRASCENDERE
Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CONCLUSIONES

En conclusión, las tecnologías digitales tienen un potencial mediador real en los procesos de inclusión educativa, pero ese potencial no se activa de manera automática ni por el simple hecho de que los dispositivos estén presentes en el aula. Los hallazgos revisados coinciden en que la efectividad de estas herramientas depende, de manera determinante, de la calidad del marco pedagógico que las sostiene, de las condiciones institucionales que las acompañan y, sobre todo, de la disposición y formación del docente que las emplea con intención inclusiva genuina. Cuando estos elementos se alinean (cosa que no siempre ocurre y que exige esfuerzo deliberado) las tecnologías digitales pueden transformar experiencias de aprendizaje para estudiantes que, de otro modo, habrían permanecido en los márgenes del sistema escolar. El diseño universal para el aprendizaje, las tecnologías asistidas, las plataformas adaptativas y los entornos digitales accesibles no son soluciones mágicas; son instrumentos que, bien orientados, amplían el horizonte de lo posible.

Además, un docente que conoce herramientas digitales, pero no ha reflexionado sobre sus propias creencias respecto a la diversidad estudiantil integrará la tecnología de la misma manera excluyente en que organizaría cualquier otra práctica pedagógica. Puesto que las instituciones deben asumir que la inclusión digital no es responsabilidad exclusiva del maestro de aula; es una tarea colectiva que compromete a directivos, equipos de apoyo, familias y tomadores de decisiones en política educativa. La verdad

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

es que mientras el docente más comprometido trabaje en solitario, sin recursos, sin acompañamiento institucional y sin condiciones básicas garantizadas, el esfuerzo seguirá siendo admirable pero estructuralmente insuficiente. Convertir la tecnología en un aliado real de la inclusión requiere voluntad política sostenida, inversión deliberada y la comprensión profunda de que el problema de fondo no es técnico sino pedagógico, cultural y, sobre todo, ético

El campo de las tecnologías digitales en la educación inclusiva enfrenta un momento de inflexión que pocas veces se ha vivido con tanta intensidad y, al mismo tiempo, con tanta incertidumbre. La irrupción de la inteligencia artificial generativa, los sistemas de tutoría adaptativa de nueva generación y los entornos de realidad extendida están abriendo posibilidades que hace una década habrían parecido especulativas o directamente inverosímiles, sin embargo, y precisamente por eso, la reflexión crítica se vuelve más necesaria que nunca: las mismas herramientas que pueden personalizar el aprendizaje de un estudiante con discapacidad pueden también profundizar sesgos históricos, vulnerar la privacidad o generar dependencias pedagógicas que desplacen al docente del lugar que le corresponde en el proceso formativo.

La educación inclusiva, en último término, no es un problema tecnológico, es un desafío profundamente humano que la tecnología puede contribuir a resolver, pero sin nunca ocupar el centro que le pertenece a la relación pedagógica entre quien enseña y quien aprende. Lo que esta revisión deja como conclusión más duradera es tan simple como exigente: las tecnologías digitales tienen el potencial real de construir aulas donde

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

nadie sobre y nadie falte, pero solo si quienes las usan asumen ese propósito con convicción, con formación sólida y con la certeza inquebrantable de que cada estudiante, sin excepción, merece una educación que lo reconozca, lo incluya y lo desafíe tal como es.

Finalmente, el porvenir de la educación inclusiva con apoyo digital demanda una alianza la sofisticación de las herramientas y la calidez del encuentro humano en las aulas. El triunfo definitivo de la innovación tecnológica no se medirá jamás por el nivel de automatización técnica de sus plataformas de gestión, sino por su capacidad genuina para cobijar la singularidad de cada estudiante y encender la curiosidad intelectual sin dejar a nadie en los márgenes de la exclusión. Los desafíos detectados en la práctica cotidiana invitan a continuar explorando las concepciones de los actores educativos para consolidar redes de apoyo que humanicen los entornos virtuales. Además, se debe apuntar hacia el avance y la equidad, implicando un proceso continuo de aprendizaje institucional, donde la práctica compartida y la voluntad de eliminar barreras se configuran como las únicas vías para convertir la inclusión en una realidad palpable.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

REFERENCIAS

Alba-Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo didáctico para una educación inclusiva*. Ediciones Morata. https://edicionesmorata.com/libros/diseno-universal-para-el-aprendizaje/

Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4072

Area, M. (2021). La enseñanza universitaria en tiempos de pandemia: De la presencialidad a la educación digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, *24*(1), 33–51. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27512

Area, M; Hernández, V y Sosa, J (2016). *las TIC en el aula. Modelos para integrar las TIC didácticamente en el aula.* Revista de Educación, (374), pp.129-156. http://www.educacionfpyde.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/374.html

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación escolar en América Latina. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *4*(3), 1–15. https://revistas.uam.es/reice/article/view/10091

Caballero, V. (2024). Educar en la era digital: explorando tecnologías y modelos emergentes. Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED), 5(1), 1-3.

Cabero, J., y Palacios, A. (2020). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. Aula Abierta, 49(4), 363-372. https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372

Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una perspectiva global. Alianza* Editorial. https://www.alianzaeditorial.es/libro/manuales/la-sociedad-red-manuel-castells-9788420647845/

Colás, P., Conde, J y Reyes, S. (2019*). El impacto de las TIC en la educación: Estilos de vida de los adolescentes.* Comunicar, 27(60), 29–38. https://doi.org/10.3916/C60-2019-03

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Número 8. Vol. 3 (2026), pp. 1 - 34 / Edición Contínua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada de conjunto.* Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (25), 1–24. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277

García, L. (2021). *Covid-19 y educación a distancia digital: Preconcepciones de docentes universitarios.* RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, *24*(1), 9–30. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28350

Gómez, I; Tárraga, R y Sanz, P. (2021). *Uso de las TIC en la respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática*. Siglo Cero, 52(1), 119–139. https://doi.org/10.14201/scero2021521119139

González, A., Martín, R., y Pérez, C. (2021). Tecnología asistiva en educación inclusiva: Oportunidades y desafíos. Revista Tecnología Educativa, 18(2), 156–172.

Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of knowledge. Bogotá.

Maggio, M. (2022). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Editorial Paidós.

Marín, V y Sampedro, B. (2020). *La realidad aumentada como recurso inclusivo en la educación superior.* Revista de Educación Inclusiva, 13(1), 154–173. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/514

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions. Routledge.* https://doi.org/10.4324/9780203938867

Prendes, M., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). *Competencia digital docente: Una perspectiva desde la formación inicial*. Revista de Educación a Distancia (RED), (56), 1–24. https://doi.org/10.6018/red/56/9

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618

Sevilla, D, Tarasow, F y Luna, M. (2022). *Inclusión digital en contextos vulnerables: Una revisión sistemática de literatura*. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.15

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole et al., Eds.; S. Furió, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1978).

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6618