



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**“LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA INCORPORACIÓN DE
TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN
EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL NIVEL PRIMARIO”**

**Autora: Almirón, Griselda Noemí
Nº DNI: 25.875.019**

Directora:

Lic. Gil, Jimena

Lugar: Rosario

**Fecha de presentación
13/07/2026**

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Almirón", is positioned above the text "Firma autor". The signature is fluid and cursive.

Firma autor

**“LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA INCORPORACIÓN DE
TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN
EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL NIVEL PRIMARIO”.**

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR: Almiron, Griselda Noemí

Firma:



NOMBRE Y APELLIDO DEL TUTOR: Licenciada Gil, Jimena

Firma:



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi hija, por ser mi inspiración y la motivación que me impulsó a seguir adelante durante todo este recorrido.

A mi familia, por su acompañamiento, comprensión y apoyo constante en cada etapa de este proceso.

A mis compañeras, por compartir experiencias, aprendizajes y momentos significativos que enriquecieron este camino.

Finalmente, a mi tutora, por su orientación, dedicación y compromiso, fundamentales para la realización de esta tesina.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo describir y explorar la percepción de los docentes de educación especial sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario, en una escuela de la provincia de San Luis. La temática se inscribe en el campo de la Psicopedagogía, reconociendo que las representaciones docentes sobre las TIC median de manera significativa las decisiones pedagógicas y las posibilidades de inclusión educativa. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes de educación especial del nivel primario. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, utilizando un sistema de categorías de tipo mixto y el criterio temático para la organización de las unidades de análisis. Entre los principales resultados obtenidos es importante mencionar que los docentes reconocen el potencial pedagógico de las tecnologías digitales para favorecer la motivación, la participación y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, se identificaron barreras estructurales significativas vinculadas a la escasez de dispositivos, la falta de conectividad y la insuficiente formación específica, lo que condiciona la continuidad y sistematización de las propuestas mediadas por TIC. Las principales conclusiones señalan que la integración pedagógica de las tecnologías digitales en educación especial requiere no solo acceso a recursos, sino también formación docente continua, acompañamiento institucional y políticas públicas que garanticen condiciones equitativas para una inclusión digital genuina.

PALABRAS CLAVE: PERCEPCIÓN DOCENTE - TECNOLOGÍAS DIGITALES - EDUCACIÓN ESPECIAL - ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS - INCLUSIÓN EDUCATIVA.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	8
2.1 Competencias digitales docentes y percepciones sobre el uso de TIC en el nivel primario	8
2.2 Educación especial: criterios pedagógicos y accesibilidad en la incorporación de recursos digitales.....	10
2.3 Estrategias pedagógicas mediadas por TIC en contextos inclusivos	12
2.3.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y TIC	12
2.3.2. Aprendizaje situado y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	13
2.3.3. Competencias docentes para la integración de TIC.....	13
2.3.4. Integración de TIC y accesibilidad	14
2.4 Retos y oportunidades en la formación docente en entornos digitales	15
2.5 Perspectiva inclusiva y derechos educativos en la era digital	16
2.6. Políticas públicas y programas de inclusión digital en América Latina y Argentina	18
METODOLOGÍA.....	20
3.1 Problema de investigación	20
3.2 Objetivos generales y específicos	20
3.3 Enfoque Metodológico.....	20
3.4 Diseño y alcance de la investigación	21
3.5 Participantes	21
3.6 Instrumentos de recolección de datos	22
3.7 Procedimientos de recolección de datos	22
3.8 Análisis de datos	23
RESULTADOS	24
4.1 Conocimientos docentes sobre tecnologías digitales.....	24
4.2 Uso de tecnologías digitales en el aula	27
4.3 Beneficios y dificultades en el uso de tecnologías digitales	30
4.4 Valoraciones docentes sobre el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje	33
REFERENCIAS	40

ANEXOS.....	44
Anexo I:	45
Anexo II:	46

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales atraviesan hoy los distintos ámbitos de la vida social, cultural y educativa, transformando los modos en que se producen y transmiten los conocimientos. En este sentido, podemos mencionar que la educación especial no queda al margen de este proceso, y que la manera en que los docentes perciben e incorporan estas herramientas como estrategias pedagógicas resulta determinante para garantizar trayectorias educativas inclusivas en el nivel primario. En relación con ello, diversas investigaciones realizadas en distintos países han abordado esta temática desde una perspectiva educativa.

En Ecuador, Troya Santillán et al. (2024) desarrollaron una investigación orientada a analizar la formación docente en el uso de herramientas tecnológicas para el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula. El estudio presentó un enfoque mixto, con un diseño descriptivo, y tuvo como propósito conocer la importancia de la capacitación docente en herramientas tecnológicas y su incidencia en la incorporación de estos recursos en contextos educativos inclusivos. Para la recolección de información se utilizaron encuestas, entrevistas y guías de observación. Los resultados evidenciaron que la formación docente en tecnologías favorece el fortalecimiento de las competencias digitales y la implementación de propuestas pedagógicas más inclusivas.

En Chile, Aburto Godoy (2011) desarrolló una investigación descriptiva con el objetivo de analizar la percepción sobre el uso de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas de profesores de educación especial pertenecientes a grupos diferenciales de la comuna de Chillán. El estudio contó con la participación de veinte profesores, a quienes se les administró un cuestionario elaborado y validado para la investigación. Los resultados evidenciaron una valoración positiva de los recursos tecnológicos como apoyo a las prácticas pedagógicas, aunque también señalaron que su incorporación no siempre se traducía en un uso sistemático.

Respecto al abordaje de las tecnologías digitales en aulas inclusivas, podemos citar dos investigaciones realizadas en contextos europeo y argentino.

Una de ellas corresponde a un estudio desarrollado en España. Martínez Pérez et al. (2018) realizaron una investigación en una escuela de educación infantil y primaria con el propósito de conocer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas inclusivas. El estudio presentó un enfoque mixto: se aplicó un cuestionario para relevar información sobre la formación y las prácticas docentes, complementando con entrevistas a profesionales vinculados con la atención a la diversidad. Los resultados evidenciaron que las tecnologías digitales favorecen la atención a las necesidades del alumnado, aunque señalaron la importancia de fortalecer la formación y sensibilización docente para promover prácticas inclusivas.

La otra investigación corresponde al trabajo desarrollado en Argentina de Roma (2022), quien desarrolló una investigación orientada a analizar estrategias didácticas mediadas por TIC en escuelas públicas de educación especial de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El estudio se realizó en tres instituciones educativas, con predominio de un enfoque cualitativo complementado con encuestas sobre el uso de las tecnologías por parte de los docentes. Los resultados evidenciaron que estas estrategias favorecen el aprendizaje significativo, la participación y la apropiación de contenidos, destacando la importancia de seleccionar los recursos tecnológicos según las características y necesidades de cada estudiante, así como el rol central del docente en el diseño de propuestas inclusivas.

Cuatro de las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan al abordaje de la incorporación de las tecnologías desde dimensiones vinculadas con la formación docente, las prácticas pedagógicas y las posibilidades de inclusión educativa (Troya Santillán et al., 2024; Aburto Godoy, 2011; Martínez Pérez et al., 2018; Roma, 2022). Teniendo en cuenta este punto, consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio la percepción que construyen los propios docentes sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas, en una institución de educación especial de nivel primario de la provincia de San Luis. Por otro lado, cabe mencionar que las investigaciones encontradas sobre la temática en el contexto argentino no profundizan específicamente en las experiencias de

docentes que se desempeñan en escuelas especiales del interior del país, donde las condiciones institucionales y de acceso tecnológico pueden presentar particularidades propias. Por este motivo, consideramos necesario aproximarnos a esta realidad específica, recuperando la perspectiva subjetiva de los docentes como eje central del análisis psicopedagógico.

A partir de lo expuesto, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Cómo perciben los docentes de educación especial de una escuela de la provincia de San Luis la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario?

Pensar psicopedagógicamente la percepción docente sobre las tecnologías digitales en educación especial implica reconocer que el aprendizaje no ocurre en abstracto, sino mediado por condiciones subjetivas, institucionales y relacionales. Las representaciones que los docentes construyen acerca de las TIC actúan como filtros que orientan sus decisiones pedagógicas y condicionan las posibilidades de acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Comprender estas percepciones permite identificar las condiciones que favorecen u obstaculizan el diseño de propuestas inclusivas y accesibles, y orienta intervenciones psicopedagógicas adaptadas al contexto que fortalezcan la calidad y la igualdad de oportunidades en la enseñanza de este nivel.

En función de lo explicitado, planteamos como objetivo principal de la presente investigación describir y explorar la percepción de los docentes de educación especial sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario, en una escuela de la provincia de San Luis. Los objetivos específicos derivados del objetivo general consisten en explorar los conocimientos que los docentes poseen sobre el uso de tecnologías digitales; identificar las tecnologías que implementan como estrategias pedagógicas en el aula; describir los beneficios y las dificultades que observan al emplear estos recursos; e indagar las valoraciones que construyen respecto al impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan seis categorías conceptuales: competencias digitales docentes y percepciones sobre el uso de TIC en el nivel primario; educación especial, criterios pedagógicos y accesibilidad en la incorporación de recursos digitales; estrategias pedagógicas mediadas por TIC en contextos inclusivos; retos y oportunidades en la formación docente en entornos digitales; perspectiva inclusiva y derechos educativos en la era digital; y políticas públicas de inclusión digital en América Latina y Argentina.

En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y el diseño de la investigación, describiendo la institución que funcionó como contexto empírico de la investigación y a los participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen las conclusiones con el propósito de contribuir al campo de la Psicopedagogía.

MARCO TEÓRICO

2.1 Competencias digitales docentes y percepciones sobre el uso de TIC en el nivel primario

Area Moreira (2018) sostiene que la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación primaria puede favorecer prácticas pedagógicas más inclusivas, participativas y contextualizadas, siempre que se integren desde una perspectiva didáctica y no meramente instrumental. En este marco, dos categorías resultan centrales para comprender dicha incorporación: las competencias digitales docentes y las percepciones que los educadores construyen respecto al uso de las TIC en contextos escolares (Cabero-Almenara & Llorente Cejudo, 2020; Comisión Europea, 2017).

Las competencias digitales docentes se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los educadores integrar las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza de manera efectiva, ética y pedagógica. La UNESCO (2019) propone un enfoque integral que contempla dimensiones técnicas, comunicativas, colaborativas, evaluativas y éticas, reconociendo que el dominio instrumental de las herramientas no es suficiente para garantizar su apropiación pedagógica. En esta línea, el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu, Comisión Europea, 2017) organiza las competencias digitales en seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado. Este marco conceptual permite identificar los distintos niveles de competencia y orientar procesos de formación docente continua.

En el contexto de la educación especial, estas competencias adquieren particular relevancia, ya que su desarrollo implica la capacidad de seleccionar, adaptar e implementar recursos digitales en función de las características cognitivas, sensoriales, comunicacionales y emocionales de los estudiantes. La integración de TIC en este nivel requiere una formación específica que permita a los docentes diseñar estrategias didácticas diferenciadas, accesibles y

significativas, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los objetivos del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) (CAST, 2011; Burgstahler, 2015).

Respecto a las percepciones, desde la psicología social cognitiva, Bandura (1997) define las percepciones como representaciones mentales que influyen en las actitudes y comportamientos de los sujetos frente a determinadas situaciones. Por su parte, Lewin (1951) sostiene que el comportamiento humano está determinado por la interacción entre la persona y su ambiente, lo cual permite comprender cómo las percepciones docentes se ven determinadas por factores como la formación inicial y continua, la cultura institucional, las políticas educativas y el acceso a recursos tecnológicos. Guzmán Quiña y Castillo Álvarez (2024) señalan que las percepciones docentes constituyen una categoría dinámica y relacional, influida por múltiples dimensiones del entorno escolar. En este sentido, las percepciones actúan como filtros interpretativos que median la toma de decisiones pedagógicas, especialmente ante innovaciones como la incorporación de tecnologías digitales.

A partir de lo antedicho, la relación entre competencias digitales y percepciones docentes resulta clave para comprender los procesos de apropiación pedagógica de las TIC. Alca Gómez et al. (2024) destacan que estas dimensiones se retroalimentan: una formación sólida puede modificar percepciones negativas y favorecer actitudes abiertas a la innovación, mientras que percepciones positivas pueden estimular la búsqueda de nuevos saberes y prácticas pedagógicas contextualizadas. Esta retroalimentación resultaría entonces significativa en el ámbito de la educación especial, donde la confianza tecnológica se vincula con una mayor predisposición a diseñar propuestas inclusivas y fomentar aprendizajes activos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante.

Desde una perspectiva de derechos, Santiago-Trujillo y Garvich Ormeño (2024) proponen reconocer las competencias digitales como un derecho profesional docente, lo que implica garantizar formación permanente de calidad y políticas inclusivas que fortalezcan el ejercicio pedagógico. Esta

conceptualización permite situar el análisis de las competencias y percepciones en el marco de la inclusión digital, entendida como la posibilidad de que todos los docentes accedan a las condiciones necesarias para integrar las TIC en sus prácticas de manera significativa.

En síntesis, el desarrollo teórico sobre competencias digitales y percepciones docentes ofrece un marco conceptual sólido para comprender los procesos de incorporación de TIC en el nivel primario, especialmente en contextos de educación especial. Estas categorías permiten analizar cómo los docentes se posicionan frente a la tecnología, qué saberes requieren para su integración pedagógica y qué condiciones institucionales favorecen o dificultan su apropiación. Su abordaje resulta fundamental para orientar políticas de formación docente, diseñar estrategias de acompañamiento y promover prácticas educativas inclusivas y contextualizadas.

2.2 Educación especial: criterios pedagógicos y accesibilidad en la incorporación de recursos digitales

Según Ainscow y Booth (2002), la inclusión educativa implica diseñar entornos de aprendizaje que respondan a la diversidad, removiendo barreras que limitan la participación y el acceso al conocimiento. Esta perspectiva exige considerar criterios pedagógicos que garanticen la accesibilidad, la equidad y la relevancia de las propuestas de enseñanza, especialmente en contextos de educación especial. En este marco, la accesibilidad digital se concibe como parte de la accesibilidad pedagógica, entendida como la posibilidad de que todos los estudiantes accedan a contenidos, materiales y estrategias didácticas adaptadas a sus características individuales (UNESCO, 2019).

Desde un enfoque inclusivo, la accesibilidad digital no se limita al acceso físico a dispositivos o conectividad, sino que incluye la adecuación de contenidos, la personalización de materiales y la implementación de estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades cognitivas, sensoriales, comunicacionales y emocionales de los estudiantes (CAST, 2011). Asimismo, el Índice de Inclusión desarrollado por Ainscow y Booth (2002) propone identificar

y remover barreras para el aprendizaje y la participación, considerando que estas no son inherentes al estudiante, sino que emergen de la interacción entre sus características y un sistema educativo que aún privilegia la homogeneidad.

En el ámbito de las TIC, esto implica que la tecnología debe ser concebida como una herramienta mediadora que facilite la construcción de conocimiento y la comunicación significativa, y no como un fin en sí mismo (Benítez Larghi, 2020). El concepto de accesibilidad pedagógica se consolida entonces como categoría clave, al referirse a la posibilidad de que los recursos digitales resulten comprensibles, funcionales y relevantes para el aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por CAST (2011), propone múltiples formas de representación, expresión y participación, permitiendo que los recursos digitales se adapten a los distintos estilos de aprendizaje y favorezcan trayectorias educativas diversas.

En este sentido, la selección y utilización de recursos digitales en educación especial requiere un diagnóstico profundo de los modos de aprender y comunicarse de cada estudiante, así como de las barreras contextuales que puedan limitar su participación. La adecuación pedagógica de los recursos implica considerar no solo su accesibilidad técnica, sino también su pertinencia didáctica. Para ello, los docentes deben contar con competencias específicas que les permitan seleccionar, adaptar y mediar los contenidos en función de las necesidades individuales de sus estudiantes (UNESCO, 2019; Comisión Europea, 2017).

Del mismo modo, desde una perspectiva ética y política, la incorporación de TIC en educación especial debe promover una lógica de participación plena, en la que cada estudiante tenga derecho a acceder al conocimiento, expresarse y construir su trayectoria educativa sin barreras ni exclusiones (ONU, 2006; ONU, 2015). Esto implica reconocer que la tecnología, en sí misma, no garantiza la inclusión, sino que su potencial depende del sentido pedagógico que los actores educativos le otorguen y de las condiciones institucionales que sostengan su implementación.

2.3 Estrategias pedagógicas mediadas por TIC en contextos inclusivos

El diseño de estrategias pedagógicas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contextos de educación especial requiere considerar la articulación entre contenidos, pedagogía y tecnología, así como las características y necesidades del alumnado. Según Cabero-Almenara (2020), la incorporación de recursos tecnológicos en el ámbito educativo no debe limitarse a su disponibilidad física, sino que debe integrarse con propósitos pedagógicos definidos, orientados a mejorar la comprensión, la comunicación y la participación de los estudiantes. En la misma línea, Area Moreira (2018) sostiene que las TIC deben ser concebidas como herramientas mediadoras del aprendizaje, cuya efectividad depende de su integración en propuestas didácticas contextualizadas.

2.3.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y TIC

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco conceptual ampliamente utilizado para orientar la inclusión educativa mediante las TIC. Rose et al. (2005) plantean que el DUA organiza las estrategias de enseñanza en tres principios fundamentales:

- 1- Múltiples formas de representación: permiten que los estudiantes accedan a la información por diversos canales (visual, auditivo, kinestésico), facilitando la adecuación a distintas capacidades cognitivas y sensoriales. En este sentido, las TIC posibilitan, por ejemplo, la conversión de textos a audio, el uso de pictogramas digitales o simulaciones interactivas (Meyer et al., 2014).
- 2- Múltiples formas de acción y expresión: ofrecen alternativas para que los estudiantes demuestren lo aprendido a través de distintas modalidades, incluyendo herramientas digitales adaptadas como teclados alternativos, pulsadores, software de barrido o aplicaciones multimedia (Rose et al., 2005).
- 3- Múltiples formas de implicación: promueven la motivación y el compromiso del alumnado mediante actividades ajustadas a sus intereses y estilos de aprendizaje. De este modo, las TIC aportan recursos como juegos educativos,

laboratorios, o entornos interactivos que favorecen la atención sostenida (CAST, 2011; Cabero-Almenara, 2020).

Estos principios permiten comprender que la tecnología, en el marco del DUA, funciona como mediador pedagógico. Su integración requiere planificación didáctica que contemple los objetivos educativos y las particularidades del alumnado (Meyer et al., 2014; Benítez Larghi, 2020).

2.3.2. Aprendizaje situado y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El aprendizaje situado y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituyen enfoques pedagógicos que favorecen el uso significativo de las TIC en contextos inclusivos. Pozo (2014) y Cabero-Almenara (2020) explican que el aprendizaje situado se basa en la construcción de conocimientos en contextos reales, lo que permite que los recursos tecnológicos se utilicen de manera funcional y adaptada a situaciones concretas del alumnado.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propone que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades mediante la resolución de problemas auténticos, promoviendo la autonomía, la colaboración y la creatividad. En este enfoque, las TIC facilitan la investigación, la simulación de escenarios y la producción de contenidos digitales, ampliando las posibilidades de participación y expresión (Thomas, 2000; Bell, 2010).

2.3.3. Competencias docentes para la integración de TIC

La efectividad de las estrategias pedagógicas mediadas por TIC depende de las competencias tecnológicas, pedagógicas y disciplinares del docente. Coll (2019) señala que la formación docente debe incluir habilidades para planificar, adaptar y evaluar propuestas didácticas que integren tecnologías de manera significativa.

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Mishra y Koehler (2006), ofrece un marco conceptual que articula el conocimiento tecnológico con el pedagógico y el disciplinar. Este

modelo permite comprender cómo los docentes pueden seleccionar y combinar herramientas digitales con contenidos y métodos de enseñanza adecuados, respetando la diversidad del alumnado (Mishra & Koehler, 2006; Cabero-Almenara, 2020).

Además, Cabero-Almenara (2020) destaca que la formación docente debe ser continua, reflexiva y situada. Los espacios de formación deben promover el análisis de casos, el trabajo colaborativo y el diseño de recursos adaptados a perfiles concretos de estudiantes, superando las limitaciones de los talleres puntuales o descontextualizados.

2.3.4. Integración de TIC y accesibilidad

La integración de las TIC en educación especial está estrechamente vinculada a la accesibilidad y a la personalización del aprendizaje. Burgstahler (2015) sostiene que las tecnologías digitales pueden contribuir a superar barreras físicas, cognitivas y sensoriales, siempre que se diseñen bajo criterios de accesibilidad universal. Entre las herramientas disponibles se encuentran los lectores de pantalla, los sistemas de comunicación aumentativa, las aplicaciones de realidad aumentada y los simuladores interactivos.

Por su parte, Meyer et al. (2014) enfatizan que la planificación pedagógica debe anticipar distintos estilos de aprendizaje y posibles obstáculos, de modo que la tecnología se convierta en una vía para reducir desigualdades y no en una fuente adicional de exclusión.

En suma, los estudios anteriores indican que las estrategias pedagógicas mediadas por TIC en educación especial se sustentan en:

1. Aplicación del DUA para garantizar accesibilidad, expresión y motivación (Rose et al., 2005; CAST, 2011; Meyer et al., 2014).
2. Implementación de aprendizaje situado y ABP, contextualizando los contenidos y promoviendo experiencias significativas (Pozo, 2014; Thomas, 2000; Bell, 2010).

3. Formación docente integral, articulando tecnología, pedagogía y contenido según TPACK (Mishra & Koehler, 2006; Coll, 2019).
4. Consideración de la accesibilidad y personalización, diseñando recursos inclusivos que respondan a la diversidad del alumnado (Burgstahler, 2015; Meyer et al., 2014).

2.4 Retos y oportunidades en la formación docente en entornos digitales

La formación docente constituye una dimensión central en los procesos de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza. Según Cabero-Almenara y Llorente Cejudo (2020), la apropiación pedagógica de la tecnología requiere superar enfoques instrumentales y avanzar hacia el desarrollo de competencias profesionales integrales que articulen lo pedagógico, lo tecnológico y lo didáctico. En esta línea, Area Moreira (2018) sostiene que la formación docente debe contemplar no solo el dominio técnico de las herramientas digitales, sino también su integración significativa en propuestas educativas contextualizadas.

Asimismo, Coll (2019) plantea que la incorporación efectiva de las TIC en la enseñanza exige revisar las concepciones docentes sobre el aprendizaje, el conocimiento y el rol del educador. La formación debe orientarse a promover un pensamiento pedagógico reflexivo, que permita utilizar la tecnología como mediadora del aprendizaje. En este sentido, el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Mishra y Koehler (2006), ofrece un marco conceptual que articula tres tipos de saberes: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico. La intersección de estos saberes posibilita un uso didáctico y contextualizado de las TIC, orientado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionó en apartados anteriores, la Comisión Europea (2017) define seis áreas de competencia digital docente: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del estudiante. Este enfoque

destaca que la formación docente debe incluir dimensiones éticas, colaborativas y evaluativas, además de las técnicas, para garantizar un uso responsable e inclusivo de la tecnología en el aula.

En el mismo sentido, Cabero-Almenara (2020) y Gisbert-Cervera y Lázaro-Cantabrana (2015) enfatizan que la formación docente debe ser continua, reflexiva y situada, vinculada a la práctica profesional y al contexto específico de enseñanza. La formación situada permite al docente seleccionar, adaptar y resignificar los recursos tecnológicos en función de los objetivos pedagógicos y de las características del grupo escolar, favoreciendo propuestas ajustadas a las necesidades del alumnado.

Por su parte, Borgobello et al. (2024) señalan que los principales desafíos de la formación docente en entornos digitales están relacionados con las condiciones institucionales y las políticas de apoyo, como la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y el acompañamiento técnico y pedagógico. Los autores proponen concebir la formación como una construcción colectiva, basada en el intercambio de experiencias entre pares y en el fortalecimiento de comunidades de práctica docente.

A partir de los aportes conceptuales presentados, puede situarse que los retos y oportunidades vinculados a la formación docente en entornos digitales se relacionan con la necesidad de superar enfoques centrados en la capacitación técnica, avanzando hacia procesos formativos integrales, sostenibles y contextualizados. Dichos procesos deben favorecer la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo entre docentes y la incorporación significativa de las TIC en las prácticas educativas (Coll, 2019; Cabero-Almenara, 2020; Borgobello et al., 2024).

2.5 Perspectiva inclusiva y derechos educativos en la era digital

La incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación especial se inscribe en una perspectiva inclusiva que reconoce la educación como un derecho humano fundamental. Este enfoque se

encuentra respaldado por marcos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), que establece el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En el contexto argentino, la Ley N.º 26.378 (2008) aprueba dicha Convención y compromete al Estado a garantizar condiciones que favorezcan la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.

Del mismo modo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) refuerza este marco al promover el uso de las TIC como medio para reducir desigualdades y ampliar el acceso a la educación. En este sentido, la inclusión digital no se limita al acceso físico a dispositivos o conectividad, sino que implica la creación de condiciones pedagógicas, institucionales y simbólicas que permitan una participación significativa de todos los estudiantes. En este sentido, Burbules (2019) plantea una ética de la equidad en el uso de las tecnologías, entendida como la necesidad de garantizar no solo la disponibilidad de recursos, sino también su apropiación pedagógica en función de las necesidades y derechos de los sujetos.

Pérez Valles y Reeves Huapaya (2023) amplían esta mirada al señalar que la brecha digital incluye desigualdades en el capital cultural, simbólico y tecnológico, tanto en las instituciones como en los hogares. Estas desigualdades afectan directamente las oportunidades educativas y requieren políticas públicas que contemplen la formación docente, el acompañamiento pedagógico y la sostenibilidad de los recursos.

La perspectiva inclusiva en la era digital se articula con el principio de equidad, entendido como la necesidad de ofrecer a cada estudiante los apoyos y recursos necesarios para ejercer plenamente su derecho a la educación. Desde esta perspectiva, las TIC deben ser concebidas como herramientas que amplían las posibilidades de acceso, participación y aprendizaje, siempre que su integración se realice desde un enfoque pedagógico, ético y contextualizado (UNESCO, 2019; Cabero-Almenara, 2020).

Desde los marcos conceptuales abordados, podemos sostener que la inclusión digital en educación especial requiere superar una visión centrada en la tecnología como fin en sí mismo, para avanzar hacia propuestas que promuevan la justicia educativa, la accesibilidad y la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

2.6. Políticas públicas y programas de inclusión digital en América Latina y Argentina

La discusión sobre inclusión digital no puede pensarse de manera aislada de los marcos normativos y éticos que reconocen la educación como un derecho. Tal como se desarrolló en el apartado anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Agenda 2030 (ONU, 2015) y diversos organismos internacionales plantean que el acceso a las TIC es un componente indispensable para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido, el análisis de las políticas públicas resulta fundamental, ya que constituye el puente entre los principios normativos y las condiciones concretas que posibilitan o limitan la accesibilidad tecnológica en los contextos educativos reales.

En Argentina, el Programa Conectar Igualdad, implementado desde 2010, distribuyó netbooks a estudiantes y docentes de escuelas secundarias y de educación especial. Esta iniciativa se inscribe en una política de inclusión digital que reconoce el derecho de los estudiantes con discapacidad a acceder a tecnologías educativas. Sin embargo, como advierte Dussel (2019), la entrega de dispositivos no garantiza por sí sola la inclusión digital, ya que se requieren propuestas pedagógicas adaptadas, software accesible y formación docente específica para su integración efectiva en contextos escolares complejos.

A su vez, Benítez Larghi (2020) sostiene que los procesos de apropiación tecnológica deben superar el enfoque centrado en el hardware, incorporando dimensiones culturales, pedagógicas e institucionales. La inclusión digital requiere condiciones materiales, formativas y simbólicas que permitan integrar las TIC en las prácticas escolares de manera contextualizada y sostenible.

Asimismo, Area Moreira (2018) destaca que la transformación educativa mediante TIC ocurre cuando las políticas se vinculan con las realidades escolares y promueven la participación activa de los actores educativos. En este sentido, la flexibilidad de las políticas y su capacidad para reconocer las iniciativas que surgen desde las escuelas resultan fundamentales. Los docentes de educación especial, en muchos casos, desarrollan soluciones tecnológicas con recursos limitados, como software libre, aplicaciones accesibles o adaptaciones caseras. Estas prácticas requieren entonces ser identificadas, valoradas y fortalecidas por las políticas públicas.

En la misma línea, López Franz (2020) aporta una perspectiva que amplía el alcance de la inclusión digital más allá del aula, señalando la importancia de generar espacios comunitarios donde los estudiantes puedan acceder a tecnologías, aprender, socializar y ejercer su ciudadanía. Programas como Punto Digital, creado en el 2010, se orientan a construir entornos de participación que reconozcan la inclusión digital como un derecho que se ejerce dentro y fuera del ámbito escolar.

Del recorrido teórico abordado, puede establecerse que las políticas públicas de inclusión digital en América Latina y Argentina deben contemplar no solo la provisión de recursos, sino también la formación docente, el acompañamiento pedagógico y el reconocimiento de las prácticas locales. La inclusión digital, en este sentido, se configura como un proceso integral que articula lo tecnológico con lo pedagógico, lo institucional y lo comunitario.

METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Cómo perciben los docentes de educación especial de una escuela de la provincia de San Luis la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario?

3.2 Objetivos generales y específicos

Objetivo general. Describir y explorar la percepción de los docentes de educación especial sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario en una escuela de la provincia de San Luis.

Objetivos específicos

- 1) Explorar los conocimientos de los docentes sobre el uso de tecnologías digitales.
- 2) Identificar las tecnologías digitales que implementan los docentes como estrategias pedagógicas en el aula.
- 3) Describir los beneficios y dificultades que observan los docentes en el uso de tecnologías digitales.
- 4) Indagar las valoraciones que poseen los docentes respecto al impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

3.3 Enfoque Metodológico

En esta investigación adoptamos un enfoque metodológico cualitativo de orientación fenomenológico-hermenéutica, dado que el objetivo es comprender en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes de educación especial respecto a la incorporación de tecnologías digitales en el nivel primario.

El enfoque cualitativo permite recolectar datos textuales y contextuales en ambientes naturales (entrevistas semiestructuradas y observación), analizar experiencias únicas y construir un punto de vista holístico sobre cómo y por qué los docentes usan o no estas herramientas en su práctica cotidiana.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), el enfoque cualitativo se centra en comprender los significados de las experiencias humanas en su contexto natural, buscando profundidad más que generalización.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

En la presente investigación optamos por un diseño de tipo no experimental, dado que no manipulamos variables, sino que observamos los fenómenos tal como acontecen en su contexto natural, sin intervenir sobre ellos. Según Hernández Sampieri et al. (2006), en este tipo de estudios el investigador analiza los hechos tal cual ocurren en la realidad, con el fin de comprenderlos y describirlos. A su vez, se trata de un diseño transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, con el propósito de conocer y describir la situación actual respecto al uso de tecnologías digitales en la educación especial (Hernández Sampieri et al., 2006).

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que busca detallar y caracterizar las percepciones docentes sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas, sin establecer relaciones causales ni manipular variables. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), los estudios descriptivos permiten especificar las propiedades y características de las personas, grupos o fenómenos analizados.

3.5 Participantes

Participaron en este estudio 10 docentes de educación especial que se desempeñan en el nivel primario de una escuela pública de la provincia de San Luis. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dado que se buscó incluir a profesionales con

experiencia directa en la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el aula.

Las edades de los docentes estuvieron comprendidas entre los 25 y 50 años. La participación fue voluntaria, previa firma del consentimiento informado, garantizando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los participantes.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos utilizamos una entrevista semiestructurada individual, elaborada en función de los objetivos de la investigación y del marco teórico. La elección de este instrumento se justifica por su flexibilidad, que permite profundizar en las experiencias subjetivas y en los significados que los participantes atribuyen a sus prácticas docentes, en coherencia con el enfoque cualitativo de tipo fenomenológico hermenéutico (Hernández Sampieri et al., 2006; Marradi et al., 2007).

La entrevista estuvo formada por 20 preguntas abiertas (se adjunta modelo en Anexo), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes (Rodríguez Sabiote, 2003; Moreno Rodríguez, 2017).

3.7 Procedimientos de recolección de datos

El relevamiento de los datos se llevó a cabo en distintas etapas. En primer lugar, establecimos un contacto presencial con las autoridades de la institución educativa, con el propósito de presentar los objetivos de la investigación, solicitar la autorización institucional y coordinar los aspectos organizativos del trabajo de campo. Posteriormente, realizamos el contacto individual con los docentes participantes, en el que se les explicó el propósito del estudio, el carácter de confidencialidad de la información y las condiciones de participación.

Una vez obtenidos los consentimientos informados de la institución y de los participantes, procedimos a la realización de las entrevistas

semiestructuradas individuales de manera presencial, dentro del espacio institucional, y en horarios previamente acordados con cada docente.

Las entrevistas fueron individuales, con una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos cada una, y fueron registradas mediante grabaciones de audio con el consentimiento previo de los docentes. Luego, las grabaciones fueron transcritas de forma literal para su posterior análisis, resguardando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

3.8 Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido *cualitativo* de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, considerando las categorías construidas en función de los objetivos de investigación. El sistema de categorías adoptado fue de tipo mixto, combinando un enfoque deductivo, basado en el marco teórico, y un enfoque inductivo, que permitió la incorporación de aspectos emergentes a partir de los discursos docentes.

Para la organización y sistematización de los datos se elaboró una matriz de análisis, en la cual se dispusieron las categorías en función de los objetivos planteados. Este procedimiento permitió clasificar e interpretar la información, facilitando la comprensión de la problemática investigada.

En este marco, los resultados se presentan a partir de las siguientes categorías de análisis:

Categoría: Conocimientos docentes sobre tecnologías digitales.

Categoría: Uso de tecnologías digitales en el aula.

Categoría: Beneficios y dificultades en el uso de tecnologías digitales.

Categoría: Valoraciones docentes sobre el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje.

RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a diez docentes de educación especial de una escuela primaria de la provincia de San Luis. La información se organiza en función de las categorías que responden a los objetivos de la investigación construidas durante el proceso metodológico.

Considerando que la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, lo que se busca es interpretar los significados que los docentes atribuyen al uso de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas cotidianas, identificando coincidencias y diferencias en sus discursos.

El análisis se estructuró respetando el orden de los objetivos específicos planteados, integrando las subcategorías de análisis dentro de un relato fluido que vinculó la evidencia empírica con los marcos conceptuales abordados.

Para facilitar la comprensión del análisis, a lo largo del trabajo los docentes serán identificados como “Entrevistado 1”, “Entrevistado 2”, “Entrevistado 3”, sucesivamente.

4.1 Conocimientos docentes sobre tecnologías digitales

A partir de los testimonios recolectados, se observó que el conocimiento docente sobre las tecnologías digitales no se manifestó como un saber estable, sino como un proceso en constante construcción, atravesado por trayectorias formativas diversas y por las condiciones en los contextos educativos. Este posicionamiento se enmarca con lo planteado por la UNESCO (2019), organismo que subraya que las competencias digitales docentes no solo implican el dominio técnico, sino fundamentalmente la capacidad de integrar pedagógicamente las tecnologías en contextos específicos. En este sentido, los resultados evidenciaron una marcada heterogeneidad en la formación inicial y continua de los participantes.

Por un lado, los docentes con mayor antigüedad mencionaron haber recibido una formación básica durante su carrera, generalmente centrada en herramientas instrumentales o sistemas específicos como el Braille o sistemas aumentativos de comunicación. No obstante, estos saberes fueron percibidos como insuficientes frente al avance tecnológico actual, lo que se vio reflejado en expresiones tales como:

“Bueno sinceramente mucho no me acuerdo” (Entrevista 1).

“En la formación que tuvimos no se trabaja tanto con tecnología como ahora” (Entrevista 4).

Esta realidad coincidió con lo planteado por Area Moreira (2018), quien sostiene que la integración de las TIC requiere superar el enfoque instrumental para alcanzar una dimensión didáctica. En esta misma línea, la Comisión Europea (2017), a través del marco DigCompEdu, establece que las competencias digitales docentes son dinámicas y deben desarrollarse de forma continua, lo cual coincide con la percepción de desactualización manifestada por los docentes entrevistados.

Por otro lado, aquellos con menor antigüedad manifestaron haber tenido un contacto más estrecho con las tecnologías durante su carrera, aunque esto no garantiza por sí solo una apropiación pedagógica efectiva. Predominó en la mayoría de los casos un aprendizaje de carácter autodidacta:

“Todo lo que sé lo fui aprendiendo sola, probando, mirando tutoriales...”
(Entrevista 9).

“Muchas cosas las fui aprendiendo por mi cuenta, buscando en internet o preguntando a colegas” (Entrevista 5).

Este posicionamiento se enmarca en lo planteado por Bandura (1997), ya que la percepción de autoeficacia y la voluntad de actualizarse (manifestada especialmente respecto a la Inteligencia Artificial) resultaron determinantes para superar la inseguridad inicial.

Asimismo, los hallazgos permitieron identificar que las percepciones docentes sobre las tecnologías incidieron directamente en sus prácticas. Tal como lo plantean Guzmán Quiña y Castillo Álvarez (2024), estas percepciones funcionan como filtros que orientan la toma de decisiones pedagógicas. Bajo esta perspectiva, si bien los docentes valoran positivamente el uso de las TIC, también reconocieron limitaciones en su formación, lo que condiciona su implementación en el aula.

Por otra parte, la demanda docente no se orientó únicamente a capacitaciones técnicas, sino a propuestas formativas que les permitieran articular la tecnología con la enseñanza. De este modo, varios docentes enfatizaron la necesidad de aprender a adaptar los recursos digitales a las características de sus estudiantes, priorizando su sentido pedagógico por sobre el dominio técnico. Una docente lo expresó de la siguiente manera:

“Es fundamental, porque necesitamos aprender a adaptar los recursos a nuestros alumnos” (Entrevista 8).

En sintonía con este planteo, se identificaron dificultades para trasladar los recursos al aula cuando no se contó con formación específica:

“Es difícil saber cómo usar los recursos con los chicos” (Entrevista 9).

“A veces tenés las herramientas, pero no sabes bien cómo aplicarla en la clase” (Entrevista 6).

Estos aportes se vinculan con los enfoques de accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011; Burgstahler, 2015), que enfatizan la necesidad de adaptar los recursos a la diversidad del alumnado y garantizar múltiples formas de acceso, participación y expresión.

Finalmente, se observó un interés creciente en la formación sobre la inteligencia artificial, percibida como una herramienta con potencial educativo, aunque aún poco explorada en la práctica. Algunos docentes manifestaron disposición para actualizarse, tal como lo señaló una docente.

“La tecnología avanza tan rápido, mucho más que la formación que uno tuvo de base de grado” (Entrevista 6).

Este aspecto evidenció un desfase entre los avances tecnológicos y la formación docente inicial, tal como lo plantean Alca Gómez et al. (2024), quienes destacan que la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza continúa siendo un desafío vigente para los educadores.

4.2 Uso de tecnologías digitales en el aula

En este apartado, el análisis se estructuró en torno al dominio de herramientas, la disponibilidad de dispositivos, la frecuencia de uso y las estrategias de adaptación pedagógica.

Una constante que atravesó los discursos docentes es la insuficiencia de recursos materiales provistos por la institución. Se identificó que la disponibilidad de dispositivos depende, en gran medida, del aporte personal del docente; ante la insuficiencia de equipos provistos por la escuela, los docentes manifestaron utilizar sus propios celulares, computadoras y proyectores personales.

Esta realidad puso de manifiesto que la integración tecnológica se sostuvo, en muchos de los casos, a partir del esfuerzo personal del docente y no de una provisión institucional sistemática, como se observó en las siguientes entrevistas:

“Los recursos tecnológicos que yo utilizo son los propios, los míos. Los incorporo yo, no me los brinda la institución” (Entrevista 1).

“Muchas veces usamos nuestros propios celulares o computadoras porque la escuela no cuenta con esos recursos” (Entrevista 4).

Esta situación puso en tensión el concepto de inclusión digital como derecho profesional (Santiago-Trujillo & Garvich Ormeño, 2024), ya que la falta de acceso igualitario a dispositivos constituyó una barrera que los docentes intentaron sortear mediante el uso de recursos particulares.

Pese a estas barreras, los docentes desplegaron estrategias mediadoras que permitieron diversificar la enseñanza en sintonía con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se observó una prevalencia en el uso de vídeos, música y soportes visuales para facilitar el acceso a la información (múltiples formas de representación), destacándose innovaciones tales como la generación de códigos QR. Al respecto, las entrevistas expresan:

“Me resulta útil usar el celular para generar códigos QR y luego pegarlo en el cuaderno diario de los chicos” (Entrevista 3).

“Trato de adaptar los materiales digitales para que sean más accesibles, por ejemplo con imágenes o audios” (Entrevista 5).

“Como apoyo visual para mejorar la comprensión...a veces tengo que repetirlo dos o tres veces” (Entrevista 8).

Estas prácticas se vincularon con el concepto de accesibilidad pedagógica, entendido como la necesidad de adaptar los recursos y estrategias a las características de los estudiantes para garantizar su participación en los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2019).

En relación con la frecuencia con la que se incorporan las tecnologías digitales, se observó que esta varió entre un uso cotidiano y uno intermitente, condicionada tanto por la disponibilidad de conectividad como por el ritmo de aprendizaje de cada grupo. Tal como expresa una docente:

“Es cotidiano, todos los días... se presenta un tema y se utiliza un video” (Entrevista 5).

“Sí, utilizo recursos digitales dos o tres veces por semana, dependiendo de la conectividad también” (Entrevista 8).

Lo expuesto permitió interpretar que la tecnología se posicionó como un soporte mediador del aprendizaje, trascendiendo su uso como una simple herramienta ocasional. En este sentido, los docentes no solo incorporaron recursos digitales con frecuencia, sino que los integraron a sus propuestas de

enseñanza como parte de la dinámica cotidiana del aula. Esto se aproxima a lo planteado por Area Moreira (2018), quien distingue entre un uso meramente instrumental de las TIC y un uso pedagógicamente situado, en el cual la tecnología se articula con la intencionalidad didáctica y en función de los objetivos de aprendizaje.

No obstante, esta frecuencia de uso no se presentó de manera homogénea, sino que enfrentó desafíos estructurales significativos. Las limitaciones en la conectividad institucional restringieron la posibilidad de sostener estas prácticas de manera sistemática. En virtud de ello, se observó que la incorporación de tecnologías digitales no depende únicamente de la predisposición o la iniciativa del docente, sino de los recursos disponibles en el entorno laboral.

Lo expuesto guarda una estrecha relación con lo planteado por Lewin (1951), quien sostiene que el comportamiento de los sujetos está condicionado por la interacción entre las características personales y el entorno en el que se desenvuelven, por lo tanto, podría pensarse que el uso de las tecnologías digitales por parte de los docentes, tanto en su dimensión instrumental como pedagógica, se encontró influenciado no solo por sus saberes, experiencia y predisposición hacia la innovación, sino también por las condiciones institucionales en las que desempeñan su tarea.

A partir de los resultados analizados, se observó que la integración de tecnologías digitales en el contexto estudiado, depende en gran medida de la iniciativa y el compromiso individual de los docentes. Si bien estas prácticas evidenciaron creatividad y una búsqueda constante de alternativas pedagógicas, también abrieron interrogantes en torno a su continuidad en el tiempo, y a la urgencia de condiciones institucionales que garanticen que la tecnología favorezca procesos de inclusión real, evitando la generación de nuevas formas de desigualdad.

4.3 Beneficios y dificultades en el uso de tecnologías digitales

El análisis se organizó en torno a las valoraciones que los docentes realizan sobre el potencial educativo de las tecnologías digitales, así como respecto a los obstáculos y limitaciones que condicionan su aplicación efectiva en la dinámica áulica.

En relación con los aportes y beneficios de las TIC, los docentes compartieron una percepción en común: las tecnologías digitales tienen un impacto positivo en la motivación y el compromiso de los estudiantes. También consideran que contribuyen a la inclusión educativa al ofrecer alternativas y accesibilidad.

En este sentido, los relatos evidenciaron que la incorporación de recursos multimedia, visuales y auditivos generó mayor interés, entusiasmo y predisposición para participar en las actividades propuestas. Al respecto, las docentes expresaron:

“Sí, he notado mucha diferencia, mucho entusiasmo también y participación de ellos. Al momento de utilizar las computadoras, los celulares son tecnologías que le llaman la atención” (Entrevista 1).

“Hemos visto cuentos, películas a través del proyector y ellos han podido realizar las actividades en el papel sin dificultad” (Entrevista 4).

Estos resultados se vinculan con lo planteado por Coll (2019), quien sostiene que las tecnologías digitales favorecen aprendizajes más significativos al presentar la información mediante formatos atractivos y cercanos a los alumnos.

Las entrevistas indicaron que estos recursos permiten presentar la información de manera más clara y accesible, facilitando la apropiación de conceptos, especialmente aquellos de mayor nivel de abstracción, ajustándose a las propuestas, a los ritmos y a las características de cada estudiante siendo manifestado de la siguiente manera:

“A través de estos recursos visuales y auditivos, a ellos les llama más la atención, todo lo que se da por medio de las pantallas” (Entrevista 1).

“Sí, he observado que entienden mucho mejor, pueden relacionarlo con lo que saben o vieron... en el tema de asociación y comprensión también” (Entrevista 5).

En este sentido, Pozo (2014) sostiene que el aprendizaje se potencia cuando los contenidos se presentan a través de múltiples formas de representación, favoreciendo la construcción de significados.

Finalmente, los docentes resaltaron que el aporte de las tecnologías digitales, puso a disposición múltiples formatos visuales, auditivos y multimedia, que contribuyeron a expresar ideas con mayor claridad. Así lo expresaban:

“Sí, influyen un cien por ciento, se ve la iniciativa y la participación de ideas, hablan más” (Entrevista 5).

“Principalmente videos cortos para canciones o cuentos, les ayuda a captar más su atención y concentración” (Entrevista 9).

Al respecto, Cabero-Almenara (2020) plantea que las tecnologías facilitan la atención a la diversidad al ofrecer distintas vías de acceso, representación y expresión del conocimiento.

Frente a estas valoraciones positivas, el análisis de las entrevistas también permitió identificar obstáculos y limitaciones que condicionan el uso eficiente y funcional de estas herramientas en la institución educativa.

La dificultad más recurrente señalada por la totalidad de los docentes es la carencia y deficiencia de recursos materiales. Los docentes manifestaron que la escuela cuenta con muy pocos dispositivos, que suelen estar en mal estado o no funcionar correctamente, lo que impide planificar actividades continuas. Esta situación obliga, tal como se mencionó anteriormente, a que sean los propios docentes quienes aporten sus equipos personales para poder llevar adelante las propuestas pedagógicas. Sobre este punto, los docentes coinciden en señalar:

“El mayor problema es que no hay suficientes computadoras, o funcionan mal” (Entrevista 10).

“Esas computadoras no funcionan bien y terminamos utilizando la mía” (Entrevista 4).

“Dificultades si tenemos porque en la escuela no hay recursos, las computadoras en su mayoría no funcionan” (Entrevista 7).

Esta situación se vincula con lo planteado por Borgobello et al. (2024), quienes señalan que las condiciones institucionales, como la disponibilidad y el estado de los dispositivos, constituyen uno de los principales obstáculos para la integración efectiva de las TIC en las prácticas educativas.

Relacionado con lo anterior, los problemas de conectividad se presentaron como una barrera estructural de gran relevancia. La mayoría de los entrevistados coinciden en señalar que el servicio de internet en la institución es deficiente, inestable, lento o directamente inexistente. Esta realidad genera interrupciones constantes durante el desarrollo de las clases, obligándolos a planificar estrategias o recursos alternativos. Esta visión es compartida por los docentes, quienes señalan:

“Acá hay muchos problemas de conectividad y falta de equipos” (Entrevista 8).

“No solo problema de infraestructura, sino también de conectividad, no hay internet” (Entrevista 2).

“Se me ha cortado internet y no he podido seguir con la clase” (Entrevista 4).

Esta situación puede analizarse a partir de lo planteado por Pérez Valles y Reeves Huapaya (2023), quienes plantean que la brecha digital incluye no solo la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino también las condiciones de acceso a la conectividad, las cuales inciden en las posibilidades educativas.

4.4 Valoraciones docentes sobre el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje

En este punto del análisis, se observó que, respecto al impacto de las tecnologías digitales en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), las docentes entrevistadas coincidieron de manera unánime en otorgarles un rol fundamental y estratégico, concibiéndolas no solo como recursos auxiliares, sino como herramientas capaces de transformar las posibilidades de acceso, participación y desarrollo educativo de los estudiantes. En este sentido, una docente expresó:

“Es muy importante porque a través de las tecnologías uno tiene más alternativas y más herramientas para poder enseñarle a los chicos” (Entrevista 1).

“Ayuda muchísimo porque nos abre caminos para enseñar, cosas que a veces con el pizarrón y el fibrón solo no logramos” (Entrevista 5).

Esta función de las tecnologías presenta especial relevancia en el ámbito de la educación especial, donde muchas veces existen barreras que dificultan las interacciones y la expresión. Esta capacidad de adecuación resulta central en este contexto, donde la heterogeneidad es la característica predominante. Al respecto, Dussel y Quevedo (2010) plantean que las tecnologías digitales constituyen herramientas que permiten redefinir las formas de enseñar y aprender, al ofrecer nuevas posibilidades para adaptar las propuestas educativas a las características, ritmos y necesidades particulares de cada alumno. Según los autores, estas herramientas no solo transmiten información, sino que también abren caminos para transformar las prácticas pedagógicas, haciendo posible que todos los estudiantes puedan participar de manera significativa.

Por su parte, Coll (2019) sostiene que el uso de tecnologías digitales posee un importante potencial para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto actúan como herramientas de mediación que posibilitan nuevas formas de interacción y actividad conjunta entre docentes y estudiantes.

En este sentido, su incorporación puede favorecer dinámicas más flexibles y centradas en los estudiantes, aunque su impacto dependerá de los usos pedagógicos que se realicen en el aula. Tal como lo manifiestan las docentes:

“Sí, la participación y la colaboración de ellos es mucho más predispuesta, hay actividades donde un chico con autismo logra prestar más atención” (Entrevista 2).

“Sí contribuye, en el tema de comprensión y de asociación también... les da iniciativa para la participación” (Entrevista 5).

De este modo, las tecnologías digitales se configuran como recursos que no solo enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también contribuyen a construir entornos educativos más inclusivos, donde la participación y la comunicación se convierten en ejes centrales, permitiendo que cada estudiante encuentre su lugar y su forma de intervenir. Al respecto, una docente expresa:

“Ayudan a estimular la atención, la comunicación y también el reconocimiento de imágenes y sonidos” (Entrevista 9).

No obstante, las valoraciones se ven tensionadas por barreras como la falta de recursos tecnológicos y la limitada conectividad, lo cual puede comprenderse desde la relación entre el sujeto y su entorno planteado por Lewin (1951), quien sostiene que las prácticas se configuran en función de las condiciones del contexto en el que se desarrollan. Así lo expresaron las docentes:

“Me gustaría que la escuela tuviera más recursos y nos capaciten para poder usarla bien” (Entrevista 10).

“Implementar un profe de informática que nos ayude también a nosotras, más allá de que faltan materiales o arreglo de las computadoras” (Entrevista 4).

En este contexto, la demanda de formación docente se presenta como un lugar central, dado que el desarrollo de competencias digitales, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para una integración pedagógica de las tecnologías, implica procesos de formación continua que van más allá del dominio técnico (UNESCO, 2019).

Asimismo, el marco DigCompEdu (Comisión Europea, 2017) refuerza esta perspectiva al señalar que la integración efectiva de las TIC implica el desarrollo de competencias vinculadas no solo al uso de recursos digitales, sino que requiere el desarrollo progresivo de competencias docentes en diversas áreas, lo que implica la necesidad de procesos sistemáticos de formación docente continua que permitan su apropiación pedagógica en contextos educativos.

CONCLUSIONES

El presente apartado recupera los principales hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, articulando los objetivos planteados con los marcos teóricos desarrollados, con el propósito de ofrecer una reflexión final acerca de la incorporación de tecnologías digitales en educación especial en el nivel primario.

En principio, consideramos importante mencionar que el objetivo general se ha orientado a la percepción docente sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en educación especial en el nivel primario. A continuación, se recuperan los principales resultados de la investigación.

De acuerdo con lo manifestado en las entrevistas, las tecnologías digitales ocupan un lugar significativo dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados, quienes les atribuyen un importante potencial para favorecer la motivación, la participación, la comprensión y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las valoraciones docentes evidenciaron que las TIC son concebidas como herramientas capaces de ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y participación, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011).

En relación con los conocimientos docentes sobre tecnologías digitales, los resultados permitieron identificar trayectorias formativas heterogéneas. Mientras algunos docentes manifestaron haber tenido escasa formación específica durante su carrera de grado, otros señalaron haber accedido a mayores experiencias vinculadas al uso de tecnologías. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los docentes entrevistados, predominó en la mayoría de los casos un aprendizaje de carácter autodidacta, construido a partir de la experiencia cotidiana, la exploración personal y el intercambio con otros docentes. Este aspecto permitió reconocer que las competencias digitales docentes continúan configurándose como un desafío vigente en contextos de

educación especial, donde resulta necesario no solo utilizar herramientas tecnológicas, sino también adaptarlas pedagógicamente a las características y necesidades de los estudiantes.

En relación con las percepciones docentes respecto a las TIC, se observó que estas se encuentran atravesadas por las condiciones institucionales y materiales presentes en el contexto educativo donde los docentes desempeñan su tarea. Si bien los entrevistados expresaron una predisposición positiva hacia la incorporación de recursos digitales, también señalaron importantes limitaciones vinculadas a la falta de dispositivos, el mal funcionamiento de los equipos y los problemas de conectividad institucional. Estas dificultades condicionan la continuidad y sistematización de las propuestas mediadas por tecnologías, generando que, en numerosas ocasiones, sean los propios docentes quienes deban recurrir a sus recursos personales para sostener las actividades pedagógicas.

En este marco, los hallazgos permitieron identificar una tensión entre el reconocimiento del potencial inclusivo de las tecnologías digitales y las barreras estructurales que dificultan su implementación efectiva. En este sentido, la investigación permitió comprender que la inclusión digital no depende únicamente de la disponibilidad de herramientas tecnológicas, sino también de las condiciones pedagógicas, institucionales y formativas que posibilitan su apropiación significativa.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las prácticas docentes vinculadas al uso de tecnologías digitales se construyen dentro de escenarios complejos y condicionados por múltiples factores. Si bien los docentes reconocen el valor pedagógico de las TIC e implementan estrategias creativas para favorecer la inclusión, las limitaciones materiales e institucionales continúan configurándose como obstáculos que impactan directamente en las posibilidades de sostener propuestas sistemáticas e inclusivas. Desde esta perspectiva, la inclusión digital no puede comprenderse únicamente como acceso a dispositivos, sino como un proceso más amplio que requiere acompañamiento institucional, accesibilidad y formación continua.

Al respecto, los resultados evidenciaron que los docentes desarrollaron diversas estrategias pedagógicas mediadas por TIC orientadas a favorecer la accesibilidad y la participación de los estudiantes. El uso de videos, imágenes, música, códigos QR, recursos visuales y auditivos, así como la adaptación de materiales digitales, constituyó una práctica recurrente dentro de las propuestas educativas observadas. Estas experiencias reflejan intentos concretos de adecuar los contenidos a la diversidad de modos de aprender presentes en el aula, promoviendo formas más flexibles y significativas de enseñanza.

En consonancia con lo explicitado a lo largo del análisis, los docentes coincidieron en señalar que las TIC favorecen especialmente la atención, la motivación, la comprensión y la comunicación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, se destacó que estos recursos posibilitan una mayor participación e iniciativa por parte de los alumnos, favoreciendo experiencias educativas más inclusivas y dinámicas.

En este sentido, los resultados obtenidos contribuyen al campo de la Psicopedagogía al ampliar la comprensión sobre la función que desempeñan las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación especial. Del mismo modo, invitan a reflexionar acerca de la importancia de construir prácticas pedagógicas inclusivas, accesibles y acordes a las necesidades de cada estudiante, promoviendo instancias de participación, comunicación y autonomía.

No obstante, el estudio también permitió reconocer que la integración pedagógica de las tecnologías digitales se encuentra condicionada, en gran medida, por la iniciativa individual, la creatividad y el compromiso de los docentes. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer políticas institucionales y públicas que garanticen condiciones materiales adecuadas, acceso a conectividad, disponibilidad de recursos tecnológicos y procesos sistemáticos de formación docente continua.

En relación con esto, la demanda de capacitación surgió como una de las necesidades más relevantes expresadas por los entrevistados. Los docentes no

solo manifestaron interés en adquirir conocimientos técnicos, sino también en acceder a espacios formativos que les permitan comprender cómo integrar pedagógicamente las tecnologías en función de las características de sus estudiantes. En este sentido, la formación docente aparece como un eje central para promover prácticas inclusivas mediadas por TIC, alejándose de enfoques centrados únicamente en lo instrumental.

Una de las principales limitaciones del estudio estuvo vinculada a la escasez de antecedentes específicos centrados en la incorporación de tecnologías digitales en educación especial desde una perspectiva psicopedagógica y cualitativa. Si bien se encontraron investigaciones relacionadas con la inclusión digital y TIC en educación, fue menor el número de estudios enfocados específicamente en las percepciones docentes dentro del nivel primario de educación especial. Asimismo, el carácter transversal de la investigación implicó recuperar las percepciones docentes en un único momento temporal, lo cual no permitió observar posibles transformaciones en las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo.

En relación con lo anterior, futuras investigaciones podrían profundizar esta línea de análisis mediante estudios desarrollados en distintos momentos temporales, que permitan comprender cómo evolucionan las prácticas docentes mediadas por tecnologías digitales en educación especial. Del mismo modo, resultaría pertinente incorporar las perspectivas de los estudiantes, las familias y los equipos interdisciplinarios, ampliando la comprensión sobre los procesos de inclusión digital en los contextos educativos.

Finalmente, consideramos que esta investigación posibilita abrir nuevos interrogantes acerca del lugar que ocupan las tecnologías digitales en la educación especial actual. Los hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de construir políticas y prácticas educativas que garanticen no solo el acceso a recursos tecnológicos, sino también condiciones pedagógicas, institucionales y formativas que permitan sostener propuestas verdaderamente inclusivas, accesibles y significativas para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aburto Godoy, R. A. (2011). *Percepción del uso de TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Especial*. Revista Electrónica Educare, 15(2), 163–184.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Alca Gómez, M., Guzmán Quiña, L., & Castillo Álvarez, M. (2024). *Competencias digitales docentes en educación especial: percepciones y desafíos*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22(1), 45–62.
- Area Moreira, M. (2018). *La integración de las TIC en el currículo escolar: una visión crítica*. Revista de Educación a Distancia (RED), 56, 1–20.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. The Clearing House, 83(2), 39–43.
- Benítez Larghi, S. (2020). *Inclusión digital y apropiación tecnológica: desafíos para la equidad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 84(1), 23–40.
- Borgobello, A., Lovey, M., & Espinosa, M. (2024). *Formación docente y comunidades de práctica en entornos digitales*. Revista Argentina de Educación Inclusiva, 16(2), 55–72.
- Burbules, N. (2019). *Ética y equidad en la era digital*. Ediciones Novedades Educativas.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice (2nd ed.)*. Harvard Education Press.

- Cabero-Almenara, J. (2020). *Tecnologías emergentes y formación docente: una mirada crítica*. Revista de Educación a Distancia (RED), 64, 1–18.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2020). *Competencias digitales docentes: una revisión de modelos y propuestas formativas*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 59, 25–43.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology. <https://cast.org>
- Coll, C. (2019). *La educación formal en la sociedad del conocimiento: una revisión crítica*. Graó.
- Comisión Europea. (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Dussel, I. (2019). *Tecnologías digitales y desigualdades educativas: una mirada desde América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 81(1), 15–30.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Gisbert-Cervera, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2015). Competencia digital y desarrollo profesional docente: una mirada desde la práctica educativa. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 54, 1–12.
- Guzmán Quiña, L., & Castillo Álvarez, M. (2024). *Percepciones docentes sobre el uso de TIC en educación especial en Perú*. Revista Andina de Educación Inclusiva, 12(1), 77–94.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper & Row.

- López Franz, M. (2020). *Inclusión digital y ciudadanía: experiencias comunitarias en contextos vulnerables*. Revista Convergencia Educativa, 18(2), 33–49.
- Martínez Pérez, S., Gutiérrez Castillo, J. J., & Fernández Robles, B. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: Un estudio de caso. *EDMETIC*, 7(1), 87–106.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.
- Moreno Rodríguez, R. (2017). *Directrices para la construcción de sistemas de categorías válidos*. *Apuntes de Psicología*, 35, 25–34.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Pérez Valles, M., & Reeves Huapaya, M. (2023). *Brecha digital y equidad educativa: desafíos en América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(1), 89–108.
- Pozo, J. I. (2014). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Roma, M. C. (2022). *Estrategias didácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estudiantes de nivel primario con*

necesidades educativas especiales. Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 7, 1–21.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. [Ponencia]. Seminario Internacional: *El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*, Santo Domingo.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.

Santiago-Trujillo, M., & Garvich Ormeño, M. (2024). *Competencias digitales como derecho profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 86(2), 65–81.

Troya Santillán, C. M., Bernal Párraga, A. P., Guaman Santillán, R. Y., Guzmán Quiña, M. de los A., & Castillo Álvarez, M. A. (2024). *Formación docente en el uso de herramientas tecnológicas para el apoyo a las necesidades educativas especiales en el aula*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 3768–3797.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11588

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ANEXOS

Anexo I:

Modelo del consentimiento informado de participación.

Consentimiento Informado de Participación

Por medio del presente documento se solicita su participación en la investigación titulada “La percepción docente sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en educación especial en el nivel primario”, cuya responsable es Almirón, Griselda Noemí, DNI 25.875.019

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es describir y explorar la percepción de los docentes de educación especial sobre la incorporación de tecnologías digitales como estrategias pedagógicas en el nivel primario, en una escuela de la provincia de San Luis.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data.

Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo..... DNI.....
acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Anexo II:

Instrumentos de recolección de datos. Entrevista semiestructurada:

- a) ¿Cuántos años lleva trabajando como docente de educación especial?
¿En qué grado estás actualmente dentro de la escuela?
- b) ¿Has recibido formación o capacitaciones en el uso de TIC? Si es así, ¿en qué consistió y qué crees que te ha aportado?
- c) ¿Utilizas tecnologías digitales en tu práctica docente? Si es así, ¿con qué frecuencia?
- d) ¿Qué rol considera que tiene la formación docente en el desarrollo de competencias digitales y por qué?
- e) En relación con las TIC, ¿consideras que hay algún aspecto que te gustaría reforzar o aprender? Si es así, ¿cuál?
- f) ¿Utilizas recursos digitales en tus clases? Si la respuesta es sí, ¿cuáles, con qué fin y con qué frecuencia?
- g) ¿Qué criterios tiene en cuenta al momento de seleccionar una tecnología para tus estudiantes?
- h) ¿De qué manera adaptas los recursos digitales a la diversidad de las necesidades del aula?
- i) ¿Hay algún recurso digital que te gustaría incorporar, pero que aún no lo has hecho? Si es así, ¿cuál sería y con qué fin?
- j) Desde tu experiencia ¿has observado beneficios en los estudiantes al trabajar con tecnologías digitales? Si es así, ¿cuáles?
- k) ¿Encuentra alguna dificultad a la hora de incorporar estas herramientas en el aula? Si es así, ¿Cuáles?
- l) En su escuela, ¿observas barreras relacionadas con la infraestructura, la conectividad o los recursos materiales? En caso de que así sea, ¿cuáles?
- m) ¿Qué rol cumple el acompañamiento institucional frente a las dificultades que puedan surgir con el uso de la tecnología?
- n) ¿Podrías compartir alguna experiencia en la que el uso de la tecnología haya resultado exitoso o, por el contrario, poco efectivo?

- o) ¿Considera que las tecnologías digitales influyen en la motivación y participación de tus estudiantes? Si es así, ¿De qué manera?
- p) ¿Has percibido cambios en los aprendizajes cuando se incorporan recursos digitales? Si es así, ¿cuáles fueron?
- q) ¿En qué medida crees que la tecnología contribuye a la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?
- r) ¿Qué problemas crees que pueden aparecer al usar tecnologías digitales con sus estudiantes?
- s) ¿Qué expectativas tiene respecto al futuro de las tecnologías digitales en la educación especial?

CURRICULUM VITAE

ALMIRÓN, GRISELDA NOEMÍ

Psicopedagoga - Matrícula Profesional N° 09996

Dirección: Barrio Mirador del Cerro 2 - San Luis, Capital

Fecha de nacimiento: 06 de Febrero 1977

FORMACIÓN ACADÉMICA

2026 - Ciclo Complementario de Licenciatura. Universidad del Gran Rosario (UGR).

2005 - Psicopedagoga. Instituto Superior N.º 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

2021 – Actualidad

Maestra Gabinetista Psicopedagoga. Centro Educativo N.º 21 "Puerta de Cuyo". Integrante del equipo interdisciplinario en los niveles inicial, primario y secundario.

2018

Maestra Gabinetista Psicopedagoga. Centro Educativo N.º 21 "Puerta de Cuyo", Servicio Jean Piaget. Atención y acompañamiento de niños y adolescentes sordos e hipoacúsicos.

2017

Maestra Psicopedagoga en Grado Integrador. Escuela N.º 441 "Capitán de Fragata Don Pedro Eduardo Giachino".

FORMACIÓN DE POSGRADO Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL

Diplomado Universitario de Capacitación Docente en Neurociencias. Universidad Abierta Interamericana.

Diplomatura en Inteligencia Emocional. Universidad Tecnológica Nacional (UTN).