



Revista Venezolana de Gerencia



Como citar: Bravo, E., y Esteban, E. R. (2026). Gestión de políticas de inclusión digital en escuelas latinoamericanas: Una revisión sistemática. *Revista Venezolana De Gerencia*, 31(114), e311148. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.31.114.8>

Universidad del Zulia (LUZ)
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)
Año 31 No. 114, 2026, e311148
Abril-Junio
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



Gestión de políticas de inclusión digital en escuelas latinoamericanas: Una revisión sistemática

Bravo Jara, Edith*
Esteban Rivera, Edwin Roger**

Resumen

La inclusión digital se ha consolidado como un eje estratégico para promover la equidad y la calidad educativa en América Latina; sin embargo, persisten interrogantes sobre la efectividad y gestión de las políticas implementadas. El objetivo del artículo es realizar una revisión sistemática de la literatura sobre la gestión de las políticas de inclusión digital en escuelas latinoamericanas. Se adoptó el paradigma interpretativo, perspectiva metodológica cualitativa y el método de revisión sistemática, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, SciELO y EBSCO, seleccionándose 30 artículos publicados entre 2015 y 2025 para su análisis. Los resultados evidencian que las políticas han logrado ampliar el acceso a dispositivos y conectividad; sin embargo, su impacto en la equidad educativa es limitado debido a desigualdades estructurales, deficiencias en infraestructura, escasa formación docente y evaluaciones centradas principalmente en indicadores de acceso. Se concluye que la inclusión digital requiere enfoques integrales de gestión que articulen acceso tecnológico, formación docente, uso pedagógico de las TIC y sistemas de evaluación orientados a la sostenibilidad y la justicia educativa.

Palabras clave: inclusión digital; tecnologías educativas; educación básica; políticas educativas.

Recibido: 04.12.25

Aceptado: 02.02.26

* Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Superior e Investigación, docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco- Perú. Email: ebrao@unheval.edu.pe ORCID <https://orcid.org/0009-0007-2270-0808>

** Maestro en Currículo Educacional, doctor en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco- Perú. Email: resteban@unheval.edu.pe ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

Management of digital inclusion policies in Latin American schools: A review systematic

Abstract

Digital inclusion has become a strategic focus for promoting equity and quality in education in Latin America; however, questions remain regarding the effectiveness and management of implemented policies. This article aims to conduct a systematic literature review on the management of digital inclusion policies in Latin American schools. An interpretive paradigm, a qualitative methodological perspective, and a systematic review method were adopted, following the PRISMA guidelines. The search was conducted in the Scopus, SciELO, and EBSCO databases, and 30 articles published between 2015 and 2025 were selected for analysis. The results show that policies have expanded access to devices and connectivity; however, their impact on educational equity is limited due to structural inequalities, infrastructure deficiencies, insufficient teacher training, and evaluations primarily focused on access indicators. It is concluded that digital inclusion requires comprehensive management approaches that articulate technological access, teacher training, pedagogical use of ICTs, and evaluation systems oriented towards sustainability and educational justice.

Keywords: digital inclusion; educational technologies; basic education; educational policies.

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se reconocen como herramientas esenciales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En ese sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece como prioridades la ampliación del acceso y uso de las TIC, con especial énfasis en las poblaciones vulnerables y en el empoderamiento digital de las mujeres (CEPAL, 2016). Por su parte, la UNESCO (2017) resalta la necesidad de promover una educación que elimine barreras de acceso, valore la diversidad cultural y lingüística, y asegure la plena participación de todos los estudiantes.

En América Latina, desde la

década de 1990 se han desarrollado diversas políticas de inclusión digital con el propósito de reducir la brecha tecnológica. Entre las primeras experiencias destacan la Red Enlace en Chile, orientada a la instalación de laboratorios de computación en instituciones educativas, y la Red Escolar en México, creada en 1996 con el fin de disminuir la exclusión digital (Lugo & Delgado, 2020). Sin embargo, la evidencia empírica denota que estas políticas han resultado insuficientes. Un tercio de la población regional carece de acceso a internet, y esta desigualdad se agudiza de acuerdo con el nivel socioeconómico, mientras que el 93% de estudiantes de sectores privilegiados

dispone de conexión en sus hogares, solo el 53% de los más desfavorecidos cuenta con este recurso (CEPAL, 2016). La disponibilidad de dispositivos también refleja una marcada segmentación social, más del 80% de los estudiantes de clase media alta accede a equipos individuales, frente al 10-20% de la clase media baja, quienes suelen compartirlos en el hogar.

Teniendo como referencia el porcentaje de estudiantes que tienen computadoras en casa, Román y Murillo (2014) agrupan a los países en cuatro grupos. El primer grupo, integrado por Chile y Argentina se caracteriza porque casi la mitad de los estudiantes dispone de este recurso. El segundo grupo, integrado por Costa Rica, México, República Dominicana, Uruguay, Panamá, Ecuador y Brasil, presentan un rango de entre 35 % y 46 % de estudiantes con computadora en casa. El tercer grupo alberga a Colombia, El Salvador, Perú, Paraguay y Guatemala y registran porcentajes entre 25 % y 30 %. En el cuarto grupo se ubican Nicaragua y Cuba porque cuentan con menos del 20 % de estudiantes con acceso a una computadora en el hogar.

La pandemia por COVID-19 visibilizó con mayor fuerza estas desigualdades, ya que la virtualización forzada de la enseñanza evidenció que amplios sectores, especialmente en zonas rurales, no pudieron continuar con sus aprendizajes debido a la falta de conectividad y de recursos tecnológicos (Hurtado et al., 2022; Ruiz, 2020). El acceso a dispositivos y redes no basta para promover aprendizajes significativos, pues resulta indispensable el uso pedagógico de las TIC en entornos educativos (Moreira et al., 2018).

Se resalta el papel del profesorado como actor clave en la inclusión digital.

Moreira et al., (2018); Sánchez et al., (2018), sostienen que la integración de las TIC no depende únicamente de aspectos técnicos, sino de la capacidad del profesorado para articularlas con propuestas pedagógicas innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad educativa). En esta misma línea, Krüger (2019) y Páez (2021) enfatizan la necesidad de implementar políticas inclusivas capaces de atender desigualdades socioeconómicas y de garantizar la participación de grupos excluidos, como estudiantes con discapacidad.

Pese al incremento de la producción académica sobre inclusión digital en América Latina, persisten vacíos sustantivos en la evaluación de la efectividad y la gestión de las políticas públicas implementadas, particularmente en lo relativo a su capacidad para garantizar el acceso equitativo, promover el uso pedagógico de las tecnologías y la mejora de los aprendizajes (Calle-Córdova et al., 2024; Lugo & Delgado, 2020).

Con relación al conocimiento, se caracteriza por una alta fragmentación analítica, con predominio de estudios centrados en la provisión de infraestructura, la conectividad o experiencias locales, sin una sistematización rigurosa que permita comprender los modelos de gestión de las políticas de inclusión digital, los enfoques que las orientan y las mediaciones institucionales y pedagógicas que condicionan sus resultados (CEPAL, 2016; UNESCO, 2017). Esta dispersión limita la construcción de marcos interpretativos integradores y debilita la posibilidad de formular políticas educativas basadas en evidencia comparada y acumulativa.

En el contexto de la realidad

educativa latinoamericana, las limitaciones se expresan en la persistencia de brechas digitales asociadas a desigualdades socioeconómicas, territoriales y culturales, que evidencian que el acceso a dispositivos y conectividad no garantiza, por sí mismo, procesos de inclusión educativa ni transformaciones sustantivas de las prácticas pedagógicas (Krüger, 2019; Moreira et al., 2018). Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura sobre la gestión de las políticas de inclusión digital en escuelas latinoamericanas.

2. Consideraciones metodológicas de la investigación

La investigación se circunscribe

en el paradigma interpretativo (Gómez-Diago, 2022; Miranda & Ortiz, 2020; Piñero et al., 2022), perspectiva metodológica cualitativa (Piñero et al., 2019), método de revisión sistemática de la literatura, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses*) (Sánchez-Serrano et al., 2022).

La búsqueda de artículos se llevó a cabo en las bases de datos Scopus, SciELO y EBSCO, utilizando las siguientes palabras clave: “*inclusión digital*”, “*tecnologías educativas*”, “*educación básica*”, “*políticas educativas*”, “*América Latina*” y “*políticas educativas*” AND “*América Latina*”. Se consideraron únicamente los artículos publicados entre los años 2015 y 2025, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Palabras de búsqueda según base de datos

PALABRAS CLAVE	BASE DE DATOS			TOTAL
	Scopus	SciELO	EBSCO	
“inclusión digital”	60	118	11	189
“tecnologías educativas”	21	44	32	97
“educación básica”	23	65	69	157
“políticas educativas”	0	37	9	46
“América Latina” AND	12	296	9	317
“políticas educativas” AND “América Latina”	13	56	18	87
Total	129	616	148	893

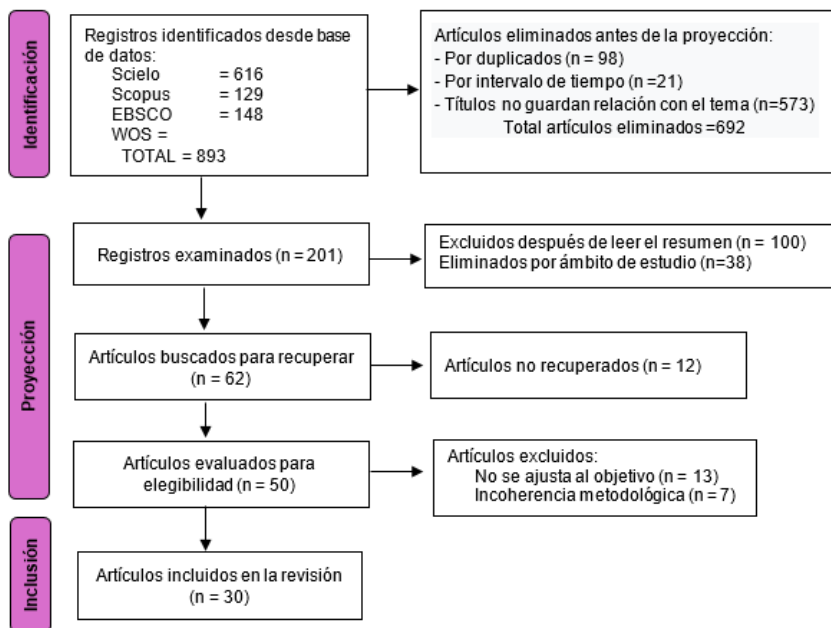
Nota. Tomado de las bases de datos Scopus, SciELO y EBSCO.

Los criterios de inclusión y exclusión para garantizar la pertinencia

de los artículos están especificados en el diagrama PRISMA (Diagrama 1).

Diagrama 1

Flujograma de criterios de inclusión y exclusión para la revisión sistemática PRISMA 2020



El procesamiento de la información se realizó de manera sistemática, mediante un análisis exhaustivo de los 30 artículos, aplicando la codificación abierta, axial y selectiva (Piñero et al., 2019; Strauss & Corbin, 2002), con el apoyo del software [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/).

3. Inclusión digital: Resultados sobre la revisión de literatura

En el cuadro 1 se brinda información general de los 30 artículos seleccionados en la revisión sistemática.

Cuadro 1
Características de los artículos analizados

N°	TÍTULO	AUTOR	AÑO	ESTUDIO	BASE DE DATOS
1	La inclusión digital en la educación de Tarija, Bolivia	Farfán Sossa et al.	2015	Descriptivo	Scopus
2	"Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School"	Pérez-Escoda, Zubizarreta e Igado.	2016	Cuantitativo	Scopus
3	Vivamos la innovación de la inclusión de dispositivos móviles en la educación	Pulido Huertas et al.	2016	Estudio de casos	Scielo

Cont... Cuadro 1

N°	TÍTULO	AUTOR	AÑO	ESTUDIO	BASE DE DATOS
4	Institucionalizar las políticas de inclusión digital: Los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada.	Larrouqué	2017	Aplicado	Scielo
5	El impacto en el aprendizaje del programa Una Laptop por Niño. La evidencia de Uruguay*	De Melo et al.	2017	Experimental	Scielo
6	Digital inclusion through mobile phones? A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use	Correa, Pavez y Contreras	2018	De casos	Scopus
7	Antes y después de la reforma: penetración de Internet de línea fija en los hogares mexicanos.	Ovando Chico et al.	2018	Aplicada	Scopus
8	TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica.	Cabero y Valencia,	2019	Documental	Scopus
9	Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay.	Rodríguez y Grilli	2019	Mixto	Scielo
10	Sujeto - mujer y brecha digital de género. Discursos y prácticas desde la gubernamentalidad en América Latina	Cabrera y Bustamante	2020	Etnografía virtual	Scopus
11	Pending issues from digital inclusion in Ecuador: challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training	Apolo et al.	2020	Documental	Scopus
12	La formación docente y los desafíos de la pandemia.	Dussel	2020	Focal	Scielo
13	Las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación básica	Ruiz et al.	2020	Ensayo	Scielo
14	El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora	Formichella y Alderete	2020	Cuantitativo correlacional	Scielo
15	Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: De la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia	Di Piero	2021	Documental	Scopus
16	Accessibility and digital inclusion in Brazil and South Korea: A comparison between micro and macro territorial approach	Sant'Ana et al.	2021	Descriptivo comparativo	Scopus
17	Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú.	Gómez-Arteta y Escobar-Mamani	2021	Hemerográfico	Scielo
18	Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque	Larrea	2021	Triangulación concurrente	EBSCO
19	Análisis del proceso de digitalización de un centro de enseñanza secundaria desde el modelo digcomporg	Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa	2021	Modelo ADDIE	EBSCO

Cont... Cuadro 1

N°	TÍTULO	AUTOR	AÑO	ESTUDIO	BASE DE DATOS
20	El programa conectar igualdad desde el constructivismo crítico de Andrew Feenberg	Didier et al.	2022	Cualitativo	EBSCO
21	Technological Resources for the Bilingual Education of Deaf Students	De Sousa Sena et al.	2023	De campo cualitativo	Scopus
22	Technological resources, ICT use and schools efficiency in Latin America – Insights from OECD PISA 2018	Agasisti et al.	2023	Experimental transversal	Scopus
23	Educación inclusiva digital	Pérez Valles y Reeves Huapaya	2023	Revisión bibliográfica	Scielo
24	Impacto de las TIC en educación básica en América Latina	Quilia Valerio et al.	2023	Revisión documental	Scielo
25	Programa Conectar Igualdad en Argentina desde las voces de sus protagonistas. Un análisis de su estructura de gestión y su trama decisional	Marchetti y Porta	2023	Interpretativo y cualitativo	Scielo
26	Children's and adolescents' digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills	Cabello et al.	2021	Descriptivo-correlacional	Scopus
27	Revisiting the Measurement of Digital Inclusion. The World Bank Research Observer	Sharp	2024	Descriptivo	Scopus
28	Mediaciones tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés	Lozano y López	2024	Multimodal	Scielo
29	Cidadanía digital e democracia: modelo de avaliação de iniciativas públicas de inclusão digital	Haddad	2025	Correlacional	Scielo
30	La Integración de Recursos Educativos Digitales en la Educación Primaria Rural.	Madrigal-Sierra et al.	2025	Inductivo-deductivo	Scielo

Nota. Tomado de las bases de datos: Scopus, Scielo y EBSCO.

El análisis de los 30 artículos permitió establecer cuatro categorías, los mismos que se presentan a continuación:

3.1. Políticas de inclusión digital implementadas en América Latina

En América Latina se han implementado diversas políticas orientadas a reducir la brecha digital y promover el uso educativo de las TIC, estas políticas se materializan en planes, proyectos y programas.

En Uruguay se implementó el *Plan Ceibal* (2007), incorporándose plataformas virtuales al proceso de enseñanza y aprendizaje, se capacitó a los docentes y se propició la transformación de las prácticas pedagógicas. En la actualidad, este programa se orienta al fomento del intercambio internacional de experiencias vinculadas con la integración de tecnologías en el ámbito educativo (Larrouqué, 2017).

En Argentina se puso en marcha el programa *Conectar Igualdad* (2010), considerado la política más relevante en materia de inclusión digital, el Estado

asumió el papel de garante del acceso y uso de las tecnologías en el sector educativo (Di Piero, 2021; Marchetti & Porta, 2023).

En El Salvador, la iniciativa *Una niña, un niño, una computadora* (2014) distribuyó 50 000 ordenadores a 2 600 instituciones educativas. En México, el programa [@prende.mx](https://prende.mx) ofrece más de 9 500 recursos didácticos alineados con el currículo oficial. En Venezuela, el *Proyecto Canaima Educativo* entregó a los estudiantes más de seis millones de dispositivos, entre portátiles y tabletas.

En Chile, las iniciativas *Me conecto para aprender* y *Yo amo mi PC* beneficiaron el año 2020 a casi los 100 000 estudiantes de instituciones educativas públicas con equipos portátiles, conexión a internet y materiales digitales; sin embargo, persisten retos vinculados a la cobertura, el desarrollo digital y la integración pedagógica (Paredes-Águila & Rivera-Vargas, 2023).

En Brasil, el programa Paraná Digital Project busca diversificar metodologías pedagógicas y ampliar el acceso tecnológico de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Lozano & López, 2024), mientras que, en Colombia, se Aprende a fomentar el acceso y aprovechamiento de las TIC a nivel nacional (Madrigal-Sierra et al., 2025).

En Perú, el proyecto *Un ordenador portátil por niño*, implementado el año 2008, distribuyó 40 000 laptops XO que, es una plataforma educativa que proporciona servicios, herramientas y recursos digitales, pese a estos esfuerzos, la educación inclusiva sigue siendo un reto (De Melo et al., 2017). De igual modo, Costa Rica ha desarrollado iniciativas como el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONEI) reconocidas por la UNESCO por

su aporte en la disminución de desigualdades digitales.

Un aspecto crucial en la implementación de estas políticas es la formación docente. La pandemia de COVID-19 evidenció estas deficiencias, ya que la limitada capacidad de los gobiernos para implementar programas de educación remota profundizó la brecha entre quienes tenían acceso a recursos tecnológicos y quienes no (Ruiz, 2020). Por ejemplo, en Bolivia, pese a la disponibilidad tecnológica, la integración pedagógica enfrenta limitaciones asociadas a la capacitación y uso efectivo de las TIC, concentrando los esfuerzos en disminuir la brecha digital y ampliar la igualdad de oportunidades (Farfán et al., 2015). En Perú, antes de la pandemia, solo el 10% de maestros había recibido capacitación en entornos virtuales (Larrea, 2021).

3.2. Disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones educativas

Las investigaciones en torno a la inclusión digital en América Latina develan que la disponibilidad de recursos tecnológicos no garantiza su integración pedagógica. En un estudio de caso en Tunja, Colombia, se constató que, pese a la dotación de equipos por parte del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTIC), estos equipos permanecieron sin uso debido al desconocimiento docente sobre su aplicación en el aula (Pulido et al., 2016).

En el ámbito de la enseñanza secundaria en contextos comparables como España, las TIC han mostrado beneficios en la motivación y el trabajo colaborativo; sin embargo, su integración

enfrenta limitaciones asociadas a la falta de soporte técnico, la escasez de recursos educativos y el uso de dispositivos obsoletos (Fernández-Miravete & Prendes-Espinosa, 2021).

Se ha identificado que los profesores con mayor formación en TIC logran una incorporación más efectiva (Moreira et al., 2018), lo cual pone de relieve la importancia de la capacitación docente y la adecuación de infraestructuras, así como de la evaluación de las políticas en contextos específicos para fomentar la alfabetización digital desde edades tempranas (Pérez-Escoda et al., 2016).

También se plantea la necesidad de estandarizar y evaluar la inclusión digital en países en desarrollo, dado que aún existen vacíos en la incorporación de herramientas como el *big data* para fortalecer dichas políticas (Ojeda-Mera et al., 2024; Sharp, 2024). En el caso de Brasil, se ha evidenciado que una mayor valoración de la ciudadanía digital repercute en un ejercicio más activo y consciente de la misma (Haddad, 2025).

Estas evidencias muestran que el impacto positivo de las políticas de inclusión digital en la equidad educativa no depende únicamente del acceso a la tecnología, sino también de la capacitación docente y estudiantil, del soporte técnico adecuado y de mecanismos de evaluación que permitan adaptar las políticas a las realidades de cada contexto educativo.

3.3. Logros de las políticas de inclusión digital

Los logros de las políticas de inclusión digital en América Latina se evidencian en diversas experiencias. En Argentina, el *Plan Conectar Igualdad* (PCI) mejoró de forma significativa el acceso a dispositivos digitales para

estudiantes (Didier et al., 2022), mientras que en Uruguay el *Plan CEIBAL* se consolidó gracias a políticas de Estado que garantizaron preparación logística, organización institucional, participación de la comunidad educativa y respaldo de la sociedad civil. Brasil alcanzó un avance notable con el *Programa Banda Larga* en la Escuela, que entre 2009 y 2019 elevó la cobertura de internet en las escuelas del 45 % al 95 %, reduciendo brechas educativas y socioeconómicas (Sant'Ana et al., 2021).

En México, los datos del censo de 2010 y de la encuesta intercensal de 2013 dan cuenta de un incremento en la conexión a internet en todos los quintiles de ingreso, lo cual muestra que las reformas en materia digital favorecieron el acceso a este servicio (Ovando et al., 2018). En contraste, Perú no logró sostener sus políticas; la cancelación del *Programa Una Laptop por Niño* en 2010 dejó a los estudiantes en desventaja, situación que se agravó durante la pandemia por COVID-19, donde la educación virtual incrementó las desigualdades entre quienes contaban con recursos y aquellos en situación de vulnerabilidad (Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021).

La experiencia de Chile refleja que, aunque las políticas de acceso a internet mediante dispositivos móviles han beneficiado a grupos tradicionalmente excluidos, ello no siempre garantiza la reducción de la disparidad educativa (Correa et al., 2018). Por ello, se requiere mayor evidencia para valorar su impacto en la inclusión (Cabello et al., 2021).

Si bien se han alcanzado avances en la reducción de desigualdades, la brecha digital en América Latina continúa siendo un desafío estructural, estrechamente vinculado a factores socioeconómicos y de género (Agasisti

et al., 2023; Flores-Cueto et al., 2020). Es necesario adaptar estrategias que contemplen a poblaciones rurales y personas con discapacidad para asegurar una inclusión integral (Pérez & Reeves Huapaya, 2023).

3.4. Prácticas pedagógicas mediadas con TIC

Las estrategias de inclusión digital han generado transformaciones relevantes en las prácticas pedagógicas de América Latina, especialmente en la educación básica urbana. En Brasil, se comprobó que los estudiantes con acceso a dispositivos portátiles en el hogar y en la escuela, apoyados por docentes calificados, alcanzan mejores resultados en matemáticas y comunicación que aquellos sin dichos recursos (Formichella & Alderete, 2020); y que el empleo de recursos lúdicos estructurados en la educación bilingüe para estudiantes con discapacidad auditiva incrementó la motivación y fomentó un entorno escolar más inclusivo (De Sousa Sena et al., 2023; Rodríguez & Grilli, 2019).

Durante la pandemia de COVID-19, el sistema educativo enfrentó el desafío de formar a los docentes en el uso de TIC, evidenciando la necesidad de fortalecer su preparación para responder a futuras crisis. Si bien quienes poseían experiencia digital reconocieron mejor sus beneficios (Dussel, 2020; Pérez & Reeves, 2023), el verdadero cambio ocurre cuando el profesorado integra estas tecnologías con sentido pedagógico (Quilia et al., 2023). En este contexto, emergieron modalidades como la educación híbrida, que combina clases virtuales y presenciales, y que se consolidó como alternativa para estudiantes con limitaciones económicas

o geográficas, siempre que exista planificación pedagógica, formación docente y acceso a TIC (Aguilar et al., 2022; Garcia et al., 2022).

Un estudio que abarcó 16 países latinoamericanos mostró que la ampliación de dispositivos y conectividad no necesariamente se traduce en mejoras académicas, ya que muchas veces su uso se limita a tareas administrativas (Román & Murillo, 2014). Por consiguiente, se hace imprescindible una transformación docente que incorpore las TIC a través de diseños pedagógicos integrales y enfoques contextualizados en el ejercicio profesional (Apolo et al., 2020; Pérez-Escoda et al., 2016).

Con relación a las políticas de inclusión digital implementadas en América Latina, los hallazgos coinciden con revisiones sistemáticas que señalan que los mayores impactos se producen cuando las políticas se sostienen como estrategias de Estado, con continuidad institucional y formación docente, como en los casos del Plan Ceibal en Uruguay y Conectar Igualdad en Argentina (Cabero & Valencia, 2019; Di Piero, 2021; Larrouqué, 2017; Marchetti & Porta, 2023).

En contraste, experiencias discontinuas o centradas en la dotación tecnológica muestran efectos limitados sobre la equidad educativa, situación que se evidenció aún más durante la pandemia por COVID-19 (De Melo et al., 2017; Larrea, 2021; Lugo & Delgado, 2020; Ruiz, 2020).

Respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones educativas, los resultados reafirman que el acceso a equipamiento y conectividad son condiciones necesarias pero insuficientes para la inclusión digital. Estudios realizados coinciden en

que la ausencia de competencias docentes, soporte técnico y evaluación contextualizada conduce al subuso de las TIC y limita su impacto educativo (Moreira et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2016; Pulido et al., 2016; Sharp, 2024). En estas condiciones, la gestión de las políticas emerge como un factor clave para transformar la disponibilidad tecnológica en alfabetización digital y ciudadanía activa (Ojeda-Mera et al., 2024).

En cuanto a los logros de las políticas de inclusión digital, la evidencia coincide con revisiones sistemáticas que reconocen avances relevantes en la ampliación del acceso y la conectividad en países como Argentina, Uruguay, Brasil y México (Didier et al., 2022; Ovando et al., 2018; Sant'Ana et al., 2021). Sin embargo, estos avances coexisten con brechas persistentes asociadas a factores socioeconómicos, territoriales y de género, y con limitaciones en la sostenibilidad de las políticas, como se notó en Perú durante la pandemia (Cabrera & Bustamante, 2020; Flores-Cueto et al., 2020; Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021; Pérez & Reeves, 2023).

Sobre las prácticas pedagógicas mediadas con TIC, los resultados convergen con revisiones sistemáticas que subrayan que los impactos positivos en el aprendizaje, la motivación y la inclusión se producen cuando las tecnologías se integran en diseños pedagógicos intencionados y contextualizados, sostenidos por formación docente continua (Apolo et al., 2020; Dussel, 2020; Formichella & Alderete, 2020; Piñero et al., 2021). En la pandemia se constató que el aprendizaje de los estudiantes depende de la integración pedagógica de las TIC y no de su uso instrumental (Quilia et

al., 2023; Román & Murillo, 2014). Así, la educación híbrida se perfila como una alternativa con potencial inclusivo, siempre que se sustente en planificación curricular, acceso garantizado y capacidades institucionales sólidas (Aguilar et al., 2022; Garcia et al., 2022).

4. Conclusiones

La gestión de las políticas de inclusión digital en escuelas latinoamericanas se caracteriza por avances heterogéneos y por tensiones persistentes entre los propósitos normativos de equidad educativa y los resultados alcanzados. A pesar de que se han logrado avances relevantes en la ampliación del acceso a dispositivos y conectividad, esos avances no se han traducido de manera consistente en un uso pedagógico significativo de las tecnologías ni en mejoras notables en los aprendizajes.

Las políticas suelen privilegiar dimensiones tecnológicas e infraestructurales, mientras que componentes clave como la formación docente, la gestión institucional, la articulación curricular y el acompañamiento pedagógico permanecen insuficientemente desarrollados o son abordados de forma fragmentada. Los hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión digital no puede ser concebida como un problema meramente técnico, sino como un proceso complejo y situado que exige políticas integrales capaces de articular acceso, pedagogía, gestión escolar y justicia social.

Cuando las políticas no consideran de manera explícita las desigualdades socioeconómicas, territoriales y culturales que atraviesan a las comunidades educativas, tienden a

reproducir, incluso profundizar, brechas. En este sentido, la gestión de las políticas emerge como un factor crítico, la débil coordinación interinstitucional, la limitada participación de las escuelas en la toma de decisiones y la escasa evaluación de los impactos reales restringen el potencial transformador de las iniciativas de inclusión digital.

La revisión también identifica vacíos significativos en las investigaciones existentes. Predominan estudios descriptivos o centrados en el nivel macro de las políticas, con limitada atención a los procesos de implementación en el ámbito escolar y escasa comparación entre países y contextos latinoamericanos. Son pocas las investigaciones que incorporan de manera sistemática la voz de los actores educativos o que analizan la sostenibilidad y los efectos de las políticas en el tiempo, lo que limita la comprensión profunda de las condiciones que favorecen u obstaculizan una inclusión digital efectiva.

La investigación presenta limitaciones derivadas de la restricción a fuentes académicas indexadas en Scopus, Scielo y EBSCO, lo que pudo excluir literatura relevante; la heterogeneidad metodológica de los estudios analizados, que dificulta la comparación de resultados; la distribución geográfica desigual de las investigaciones reduce la representación de contextos rurales y de alta vulnerabilidad; y, al tratarse de un análisis documental, los hallazgos dependen de la información reportada por los autores.

Es necesario realizar estudios que permitan comprender las dinámicas de gestión de la inclusión digital en contextos diversos, también fortalecer sistemas de evaluación que valoren

el acceso, el uso pedagógico de las TIC, su aporte a los aprendizajes y a la equidad educativa. También se requiere fortalecer políticas que integren las dimensiones tecnológica, pedagógica y organizacional.

Referencias

- Agasisti, T., Antequera, G., & Delprato, M. (2023). Technological resources, ICT use and schools efficiency in Latin America – Insights from OECD PISA 2018. *International Journal of Educational Development*, 99, 102757. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102757>
- Aguilar, J. L., Colán, B. A., Alejos, B. G., & Romero, R. (2022). "Aprendizaje anywhere": Modelos híbridos en entornos virtuales en educación básica en América Latina. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1961–1976. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.465>
- Apolo, D., Melo, M., Solano, J., & Aliaga, F. (2020). Pending issues from digital inclusion in Ecuador: Challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training. *Digital Education Review*, 37, 130-153. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.130-153>
- Cabello, P., Claro, M., Rojas, R., & Trucco, D. (2021). Children's and adolescents' digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, 15(2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139–146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>

- Cabrera, T., & Bustamante, G. (2020). Sujeto - mujer y brecha digital de género. Discursos y prácticas desde la gubernamentalidad en América Latina. *Signo y Pensamiento*, 39(76), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp39.smbd>
- Calle-Córdova, M. J., Tenecota-Huerta, L. F., & Arevalo-Herrera, D. F. (2024). Políticas de Inclusión Digital en la Educación: Perspectivas para el Ecuador. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 355–361. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.564>
- CEPAL. (2016). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/40155>
- Correa, T., Pavez, I., & Contreras, J. (2018). Digital inclusion through mobile phones? A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, Communication & Society*, 23(7), 1074–1091. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1555270>
- De Melo, G., Machado, A., & Miranda, A. (2017). El impacto en el aprendizaje del programa Una Laptop por Niño. La evidencia de Uruguay. *El Trimestre Económico*, 84(334), 383–409. <https://doi.org/10.20430/ete.v84i334.305>
- De Sousa Sena, L., Riveiro de Sousa, I. M., & Schlemmer, E. (2023). Technological Resources for the Bilingual Education of Deaf Students. *Educação & Realidade*, 48, e120615. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120615vs02>
- Di Piero, M. E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: De la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/178801>
- Didier, L., Ficooseco, V. S., & Souza Couto, E. (2022). El Programa Conectar Igualdad analizado desde la perspectiva del constructivismo crítico de Andrew Feenberg. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 17(2), 1263–1278. <https://doi.org/10.21723/rieee.v17i2.15897>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFL- DGES*, 6(10), 13-25.
- Farfán, S., Medina, A., & Cacheiro, M. L. (2015). La inclusión digital en la educación de Tarija, Bolivia. *Revista de la CEPAL*, 2015(115), 71-90. <https://doi.org/10.18356/13321f7f-es>
- Fernández-Miravete, Á., & Prendes-Espinosa, M. (2021). Análisis del proceso de digitalización de un centro de enseñanza secundaria desde el modelo digcomporg. *Relatec Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 20(1), 9-25. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.20.1.9>
- Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., & Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-527. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/32396/33785>
- Formichella, M. M., & Alderete, M. V. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora. *Semestre Económico*, 23(54), 181–199. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- García, F., Valls, C., & Lázaro, J. L. (2022). Estrategias para la Transformación Digital de un Centro Educativo: una revisión sistemática. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en*

- Tecnología Educativa*, (13), 157–172.
<https://doi.org/10.6018/riite.533971>
- Gómez-Arteta, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Gómez-Diago, G. (2022). Tipologías de paradigmas en la investigación en comunicación. Una propuesta de clasificación. *Revista de Comunicación*, 21(1), 181–194. <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A9>
- Haddad, S. R. (2025). Ciudadanía digital y democracia: un modelo para la evaluación de iniciativas públicas de inclusión digital. *Cadernos Metrópole*, 27 (63), e6368006. <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/68006>
- Hurtado, R., Porras, L., & Hurtado, M. (2022). Educación virtual en tiempos del COVID-19, brechas y oportunidades: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 662-684. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3117
- Krüger, N. (2019). Socioeconomic school segregation as a dimension of educational exclusion: Fifteen years of evolution in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 27(8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Larrea, Á. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 107-131. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.296>
- Larrouqué, D. (2017). Institucionalizar las políticas de inclusión digital: Los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada. *Polis (Santiago)*, 16(48), 107-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000300107>
- Lozano, L. L., & López, E. C. (2024). Mediaciones tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Espacios*, 45(5), 1-26. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p01>
- Lugo, M. T., & Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. Documento de Trabajo N° 187*. CIPPEC.
- Madrigal-Sierra, Y., Amayuela-Mora, G., & Cebrián-Martín, D. A. (2025). La Integración de Recursos Educativos Digitales en la Educación Primaria Rural. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 34–42. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.592>
- Marchetti, B., & Porta, L. (2023). Programa Conectar Igualdad en Argentina desde las voces de sus protagonistas. Un análisis de su estructura de gestión y su trama decisional. *Revista Educación*, 47(1), 332–350. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49953>
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moreira, M., Romero, O., & García, L. (2018). El uso escolar del tic desde la visión del alumnado de educación primaria, eso y bachillerato. *Educatio*

- Siglo XXI, (36), 229-254. <https://doi.org/10.6018/j/333071>
- Ojeda-Mera, C., Injante, R., Valles-Coral, M., Pinedo, L., Tejada, K., & García-Bautista, A. (2024). Estado actual de la accesibilidad web en Latinoamérica: una revisión exploratoria de las evaluaciones y herramientas utilizadas. *Revista Española De Documentación Científica*, 47(1), e378. <https://doi.org/10.3989/redc.2024.1.1464>
- Ovando, M. C., Olivera, E., & Bocarando, J. C. (2018). Before and After the Reform: Fixed Line Internet Penetration in Mexican Households. *Law, State and Telecommunications Review*, 10(2), 1–14. <https://doi.org/10.26512/lstr.v10i2.21490>
- Páez, E. M. (2021). Ni enfermedad, ni pecado, ni déficit. Barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad y estudiantes LGBTIQ+ en el sistema educativo colombiano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 37-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46760>
- Paredes-Águila, J. A., & Rivera-Vargas, P. (2023). La política de inclusión de tecnologías digitales en el sistema escolar chileno. Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo*, 60(3), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.4>
- Pérez-Escoda, A., Zubizarreta, A., & Igado, M. (2016). Digital skills in the z generation: key questions for a curricular introduction in primary school. *Comunicar*, 24(49), 71-79. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-07>
- Pérez, C., & Reeves, E. (2023). Educación inclusiva digital: revisión bibliográfica actualizada. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Piñero, M. L., Esteban, E. R., Rojas, A. R., & Callupe, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(93), 123-138. <https://doi.org/10.52080/rvg93.10>
- Piñero, M. L., Esteban, E. R., Vanga, M. G., & Rivera, M. E. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía* (39), 524-536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Piñero, M. L., Rivera, M. E., & Esteban, E. E. (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. Fabiray.
- Pulido, D. C., Nájara, O., & Guesguán, L. G. (2016). Vivamos la innovación de la inclusión de dispositivos móviles en la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 115-140. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5220/4576
- Quilia, J. V. M., Alfaro, J. A., & Riveros, M. A. (2023). Impacto de las TIC en educación básica en América Latina. *Mendive. Revista De Educación*, 21(3), e3291.
- Rodríguez, E., & Grilli, J. (2019). Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay. *Fides Et Ratio*, 18(18), 63-89. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/93>
- Román, M., & Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-

59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sánchez, M., Añorve, J., & Alarcón, G. (2018). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Ricsh Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sant'Ana, D. A., Pache, M. C. B., Borges, P. P., & Dias, J. L. E. (2021). Accessibility and digital inclusion in Brazil and South Korea: A comparison between micro and macro territorial approach. *Sustainable Cities and Society*, 64, 102524. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2020.102524>
- Sharp, M. (2024). Revisiting the Measurement of Digital Inclusion, *The World Bank Research Observer*, 39(2), 289–318, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkad007>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. UNESCO.