

**EL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO EGB DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR NUEVO MILENIO, PASAJE, 2026**  
**THE USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN FIFTH-YEAR EGB STUDENTS AT THE NUEVO MILENIO PRIVATE EDUCATIONAL UNIT, PASAJE, 2026**

**Autores:** <sup>1</sup>Ariana Brigitte Calva López, <sup>2</sup>Fabiola Nohelia Almeida Dias, <sup>3</sup>Diana Carolina Castillo Sigcha y <sup>4</sup>Jessica Mariela Carvajal Morales.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3750-3562>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8416-2262>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3667-4303>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-1775>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [aocalval2@unemi.edu.ec](mailto:aocalval2@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [falmeidad@unemi.edu.ec](mailto:falmeidad@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [dcastillos6@unemi.edu.ec](mailto:dcastillos6@unemi.edu.ec)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [jcarvajalm4@unemi.edu.ec](mailto:jcarvajalm4@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*4\*</sup>Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 27 de Enero del 2026

Artículo revisado: 29 de Enero del 2026

Artículo aprobado: 5 de Febrero del 2026

<sup>1</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>4</sup>Magíster en Educación Básica graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Sistemas de Información Gerencial por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, (Ecuador). Ingeniera en Estadística Informática de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, (Ecuador).

### **Resumen**

El uso de recursos tecnológicos en la Educación General Básica se ha consolidado como una práctica cada vez más frecuente, pero su aporte no se explica únicamente por la disponibilidad de herramientas, sino por la forma en que estas se integran a la dinámica de aula, apoyan la comunicación pedagógica y se articulan con la planificación docente. En este contexto, el estudio se orientó a analizar la influencia del uso de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de quinto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, durante 2026, considerando como ejes de análisis la dimensión tecnológica vinculada al uso y acceso, la dimensión comunicativa asociada a instrucciones, interacción y retroalimentación, y el componente pedagógico relacionado con la organización del trabajo escolar. La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental transversal,

mediante la aplicación de una encuesta a 28 estudiantes, empleando un instrumento estructurado de 54 preguntas. Los resultados indican una percepción mayoritariamente favorable sobre la influencia del uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje: el 75% reporta que esta influencia se presenta siempre, el 23% señala que ocurre a veces y el 2% expresa que nunca se evidencia.

**Palabras clave:** Recursos tecnológicos, Enseñanza aprendizaje, Comunicación educativa, Educación básica.

### **Abstract**

The use of technological resources in basic general education has become increasingly common, but their contribution cannot be explained solely by the availability of tools. Rather, it is also due to the way in which these tools are integrated into classroom dynamics, support pedagogical communication, and are coordinated with teaching plans. In this context, the study aimed to analyze the

influence of the use of technological resources on the teaching-learning process in fifth-year EGB students at the Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, during 2026, considering as axes of analysis the technological dimension linked to use and access, the communicative dimension associated with instructions, interaction, and feedback, and the pedagogical component related to the organization of school work. The research was conducted using a quantitative, basic, non-experimental cross-sectional design, through the application of a survey to 28 students, using a structured instrument with 54 questions. The results indicate a mostly favorable perception of the influence of the use of technological resources on the teaching-learning process: 75% report that this influence is always present, 23% indicate that it occurs sometimes, and 2% express that it is never evident.

**Keywords:** **Technological resources, Teaching-learning, Educational communication, Basic Education.**

### **Sumário**

O uso de recursos tecnológicos na Educação Geral Básica consolidou-se como uma prática cada vez mais frequente, mas a sua contribuição não se explica apenas pela disponibilidade de ferramentas, mas pela forma como estas se integram na dinâmica da sala de aula, apoiam a comunicação pedagógica e se articulam com o planeamento docente. Neste contexto, o estudo teve como objetivo analisar a influência do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem em alunos do quinto ano do Ensino Básico Geral da Unidade Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, durante 2026, considerando como eixos de análise a dimensão tecnológica ligada ao uso e acesso, a dimensão comunicativa associada a instruções, interação e feedback, e o componente pedagógico relacionado com a organização do trabalho escolar. A investigação foi desenvolvida com um enfoque quantitativo, de tipo básico e desenho transversal não experimental, através da aplicação de um inquérito a 28 alunos, utilizando um instrumento estruturado de 54

perguntas. Os resultados indicam uma percepção majoritariamente favorável sobre a influência do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem: 75% relatam que essa influência está sempre presente, 23% indicam que ocorre às vezes e 2% expressam que nunca é evidente.

**Palavras-chave:** **Recursos tecnológicos, Ensino-aprendizagem, Comunicação educativa, Educação básica.**

### **Introducción**

En España, el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria se vio tensionado por el traslado abrupto de la escolaridad hacia modalidades no presenciales, afectando la continuidad pedagógica y la organización didáctica del aula; al respecto, un estudio en primaria sobre el cierre de centros y la Enseñanza a Distancia reportó que cerca del 25% de las viviendas presentaba carencias vinculadas al acceso a dispositivos, y que el apoyo familiar mostró brechas marcadas, pues el 68,5% de madres con menor nivel educativo declaró no tener conocimientos para ayudar a sus hijos, frente al 6,1% en madres con estudios universitarios; además, se identificaron beneficios y desventajas de la modalidad junto con necesidades asociadas a la competencia digital docente (Perez y Perochena, 2023). En Canadá, los resultados más recientes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] del 2022, el progreso de los estudiantes en el ciclo de sus estudios, el 85% que reportaron la su asistencia desde la primera etapa escolar, obtuvieron resultados en áreas como en lectura el 82% de los estudiantes llegaron al menos al Nivel 2 de competencia, comparado con el 74% del promedio internacional, y un 14% alcanzó los niveles más altos (5 o 6), lo que significa que pueden entender textos largos y complicados. En ciencias les fue aún mejor con un 85% llegó al Nivel 2 o más, mientras que el promedio

mundial fue del 76%. Pero donde realmente brillan es en pensamiento creativo, con un impresionante 89% de estudiantes alcanzando competencia básica, muy por arriba del 78% que marca la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023).

En México, la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje en primaria se evidencia con claridad cuando se observan desempeños concretos en áreas instrumentales, sobre todo en Matemática, dado que las dificultades de comprensión y cálculo terminan condicionando la progresión escolar, en ese sentido, en un estudio con alumnado de primaria. La dificultad para comprender el valor posicional se presentó con mayor frecuencia en tercer grado (43,4%), a su vez, los errores de cálculo se relacionaron con dos tipos de fallas identificables, esto es, falta de comprensión del problema y fallas mecánicas u operativas (por ejemplo, en segundo grado se reporta 24,5% de errores mecánicos) (Campa, 2021). Dentro de la región, en Argentina la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en primaria se vuelve especialmente vulnerable cuando persisten brechas de acceso y soporte tecnológico, ya que incluso a nivel de política pública la meta de conectividad pedagógica del 90% de escuelas públicas terminó cubriendo solo al 56,5% (28.479 instituciones), lo que evidencia limitaciones estructurales para sostener rutinas escolares con mediación digital, y en el caso de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, el estudio sitúa la problemática en desigualdades que se reflejan en indicadores locales como 90,5% de acceso a internet, pero apenas 33,4% de disponibilidad de computadora y una alta dependencia del celular (88,1%), condiciones que afectan el tiempo efectivo de trabajo, la continuidad pedagógica y las oportunidades de aprendizaje (Anderete, 2024).

Por su parte, en Chile el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica también se explica por dinámicas de aula asociadas a la colaboración profesional y a cómo se organiza la enseñanza para atender diversidad de ritmos y necesidades; en esa línea, un estudio sobre docencia desde la visión de docentes de educación básica, identifica facilitadores y barreras para su implementación destacando como facilitadores el acompañamiento y apoyo entre docentes (82%) y el trabajo colaborativo (53%), mientras que entre las principales barreras se reportan la falta de tiempo (48%), la falta de planificación (35%) y la ausencia de capacitación (29%), evidenciando que la coordinación, la planificación compartida y las condiciones institucionales influyen en el apoyo pedagógico disponible para el estudiantado (Leiva et al., 2024). Sumado a ello, en Colombia, un estudio con estudiantes de quinto de primaria evaluó una intervención de gamificación con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial, con diseño pre test y post test en 18 estudiantes, donde en el pre test el 77,8% se ubicó en niveles bajo o básico y el 22,2% en nivel alto, mientras que en el pos test el 88,9% pasó a niveles alto o superior y solo el 11,1% permaneció en bajo o básico, además por indicadores se observan incrementos de aciertos como 70% a 96% en “identifica los subgéneros del género literario” y 56% a 89% en “deduce enseñanzas, mensajes o conclusiones”, y la prueba t para muestras relacionadas arrojó  $p = 0.001$ , por lo cual se respalda una mejora estadísticamente significativa tras la intervención (Meneses et al., 2022).

A nivel local, en Ecuador, un estudio situado en quinto de EGB abordó el aprendizaje de combinaciones multiplicativas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, identificando dificultades en comprensión y

desempeño matemático, ya que el 40% del estudiantado presentó problemas para aplicar la multiplicación y el 28% para entender qué significa multiplicar, además, el 72% reportó dificultades “a veces” en el uso de estrategias de cálculo, a partir de ese diagnóstico se propuso una guía metodológica de enfoque activo y, tras su aplicación, la comprensión de la multiplicación como suma repetida pasó de 24% a 88%, la resolución de problemas prácticos de 24% a 72% y la variedad y efectividad de estrategias de cálculo de 28% a 100%, por lo cual se justifica la necesidad de ajustes metodológicos y acompañamiento pedagógico en el contexto escolar (Camacho et al., 2025). En el caso específico de esta investigación, el planteamiento del problema se delimita desde la variable dependiente proceso de enseñanza-aprendizaje, ubicada en un escenario escolar concreto, es decir, estudiantes de quinto EGB en la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio (Pasaje), con temporalidad 2026, por consiguiente, esta delimitación permite describir el fenómeno en el aula y en la dinámica pedagógica cotidiana, evitando generalizaciones hacia contextos universitarios o niveles no equivalentes, y enfocando el análisis en lo que efectivamente ocurre en un tramo clave de la escolaridad básica.

De ahí que, dado que el estudio se orienta a describir cómo se expresa el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese grupo y contexto, y por qué resulta pertinente examinarlo desde el uso de recursos tecnológicos como condición asociada, esta relación ya está formulada en su pregunta de investigación y en su objetivo general, de modo que el planteamiento debe conducir, de manera descriptiva, a evidenciar qué aspectos del proceso (planificación, mediación, participación, evaluación, logro de aprendizajes) aparecen como más sensibles

cuando se integra tecnología en el trabajo de aula con estudiantes de quinto EGB. Desde el plano social, estudiar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica permite visibilizar cómo las prácticas de aula y los recursos disponibles inciden en oportunidades reales de aprendizaje, en un enfoque descriptivo, caracterizar lo que ocurre en clases ayuda a identificar brechas entre estudiantes, en particular cuando existen diferencias de acceso a materiales, conectividad y acompañamiento, de ahí que esta evidencia favorece decisiones escolares orientadas a equidad, inclusión y apoyo oportuno a quienes presentan rezago.

En la escolaridad primaria, la evidencia muestra que las condiciones sociales pueden amplificar desigualdades cuando la enseñanza depende de recursos y apoyos desiguales, a causa de ello, un estudio sobre educación a distancia en primaria reporta incremento de desigualdades educativas asociado a la realidad social y familiar del alumnado y a la brecha digital, razón por la cual se justifica analizar de forma situada cómo se enseña y aprende directamente (Perez y Perochena, 2023). En el plano pedagógico, esta investigación aporta al comprender, con datos descriptivos, qué estrategias, interacciones y mediaciones predominan en el aula y cuáles se aplican con menor frecuencia, por otra parte, al describir dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje, se fortalece la planificación docente, el acompañamiento directivo y la selección de metodologías coherentes con el nivel de desarrollo del estudiantado, además, facilita ajustar actividades, evaluación formativa y ritmos de trabajo en la sección misma.

En educación primaria, el rol docente resulta determinante para integrar recursos y orientar aprendizajes con sentido, en este marco, una revisión sistemática sobre competencia digital

docente en primaria indica que fortalecer la alfabetización mediática y la competencia digital es un reto actual, y destaca la necesidad de estrategias formativas para mejorarla considerando factores demográficos y contextuales, por lo cual esto respalda describir prácticas y capacidades pedagógicas vinculadas al uso de recursos didácticos (Bonilla, 2024). En el plano práctico, los resultados esperados pueden traducirse en orientaciones aplicables al aula, como criterios para seleccionar recursos didácticos, secuenciar actividades, promover participación y monitorear avances, al mismo tiempo, al delimitar qué se hace realmente en clase y cómo se utilizan herramientas, la institución puede priorizar acciones factibles, capacitación puntual y ajustes de organización escolar en el corto plazo, de modo que este enfoque evita propuestas genéricas y favorece mejoras graduales basadas en evidencia del contexto institucional.

Como sustento práctico, investigaciones en primaria muestran efectos asociados al uso de recursos digitales en resultados educativos, por ejemplo, en un estudio cuantitativo con estudiantes de nivel primario, se halló una relación significativa entre el uso de recursos didácticos digitales y la creatividad, con p valor 0,000 y una correlación fuerte ( $\rho$  de Spearman = 0,673), lo que sugiere potencial para fortalecer procesos de aula mediante recursos bien utilizados (Jara et al., 2024). En cuanto a pertinencia, el estudio se alinea con la necesidad de comprender el proceso de enseñanza aprendizaje en escuelas, donde se consolidan habilidades básicas y se forman hábitos académicos, en relación con ello, la caracterización descriptiva de lo que ocurre en el aula permite vincular el análisis con el currículo y con demandas actuales, como el uso responsable de recursos digitales, la atención a la diversidad y la recuperación de aprendizajes,

de ahí que los hallazgos son transferibles a decisiones institucionales. En términos de pertinencia, se reconoce que mejorar la calidad educativa requiere enfoques contextualizados, en consonancia con ello, una revisión sobre transformaciones recientes en la calidad educativa latinoamericana concluye que se necesitan políticas coherentes, formación docente continua y modelos de gestión inclusivos que aseguren sostenibilidad y pertinencia, por tanto, esto respalda que el estudio describa prácticas reales en contextos escolares para orientar mejoras viables, sin imponer modelos ajenos (Salas, 2025).

La formulación del problema se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo influye el uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, 2026? El objetivo general consiste en analizar la influencia del uso de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de quinto año EGB de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, 2026. Entre los objetivos específicos se incluyen: Identificar la influencia de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sujetos investigados, caracterizar la incidencia de la dimensión comunicativa en la evolución del uso de los recursos tecnológicos de los estudiantes investigados y establecer el efecto de la pedagogía en la planificación del proceso de enseñanza en los sujetos investigados.

El uso de recursos tecnológicos en educación básica puede entenderse como la incorporación deliberada de herramientas digitales y soportes tecnológicos para apoyar la comprensión, la práctica y la participación del estudiante en actividades escolares, en consonancia con un

estudio con escolares, se señala que estos recursos actúan como mediadores que facilitan la interacción con textos y tareas, siempre que su utilización se planifique y se articule con la finalidad formativa (Quito et al., 2024). Desde una perspectiva escolar, los recursos tecnológicos incluyen dispositivos, plataformas y aplicaciones que amplían el acceso a información y posibilitan nuevas formas de presentar contenidos, ejercitar habilidades y retroalimentar aprendizajes, ahora bien, en contextos de educación virtual o híbrida, la literatura advierte que su presencia no garantiza por sí misma mejoras, puesto que la disponibilidad, la conectividad y el acompañamiento pedagógico condicionan el uso efectivo y la continuidad del aprendizaje (Quiñónez et al., 2022).

En instituciones educativas ecuatorianas, el análisis del impacto de recursos tecnológicos suele vincularse con percepciones estudiantiles sobre facilidad para aprender y mejorar el rendimiento, aunque también con brechas de acceso y necesidades de orientación docente, por consiguiente, se reporta que el valor educativo del recurso se incrementa cuando existe un propósito didáctico explícito y se promueve un uso pedagógico que combine explicación, práctica y evaluación, más allá del entretenimiento (Anchundia y García, 2024). Núñez (2023) planteó el uso de recursos tecnológicos como la integración de herramientas digitales y soportes tecnológicos que median la enseñanza y facilitan acceso, comunicación y construcción de aprendizajes, siempre que exista intención didáctica, por ello, para explicar de mejor manera esta área, establece tres dimensiones complementarias: tecnológica, que alude a disponibilidad, funcionamiento y manejo de dispositivos; comunicativa, referida a canales e interacción

educativa; y pedagógica, centrada en estrategias y evaluación apoyadas en tecnología.

La dimensión tecnológica se centra en los medios, dispositivos y condiciones técnicas que posibilitan el uso de recursos tecnológicos, incluyendo disponibilidad, manejo básico, conectividad y funcionamiento de plataformas o aplicaciones, por otra parte, la descripción no se limita a listar herramientas, sino que considera si el recurso está operativo y es accesible para el estudiante y el docente, ya que esas condiciones determinan la frecuencia y continuidad del uso en clase (Núñez, 2023). Se refiere a la capacidad de usar recursos digitales para construir interacciones pedagógicas claras, oportunas y comprensibles, tanto al dar instrucciones como al retroalimentar y acompañar el aprendizaje, por su parte, la integración tecnológica se evidencia cuando las herramientas favorecen la comunicación lingüística en foros, videollamadas y entornos colaborativos, sosteniendo participación y seguimiento mediante diseños planificados y personalizados que ajustan el mensaje a necesidades y ritmos del estudiantado (Sánchez y Pascual, 2022).

Aborda la articulación intencional entre objetivos, contenidos, metodologías y recursos digitales para generar experiencias de aprendizaje con sentido, evitando un uso accesorio de la tecnología, así mismo, la integración tecnológica se observa cuando las TIC median prácticas pedagógicas innovadoras, promueven comprensión, colaboración y resolución de tareas, y mantienen coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evidencia el logro, según el contexto educativo (Parra, 2021). Esta teoría UTAUT2 explica el uso de recursos tecnológicos a partir de factores que predicen la intención y el comportamiento real de uso, como la

expectativa de rendimiento (utilidad percibida), expectativa de esfuerzo (facilidad), influencia social, condiciones facilitadoras, motivación hedónica, valor del aprendizaje y riesgo percibido en contextos digitales. En tu estudio, permite interpretar por qué el estudiantado usa o no usa herramientas digitales y con qué disposición, vinculando la variable con indicadores observables como frecuencia de uso, facilidad percibida, apoyo disponible y utilidad académica del recurso (Alzahrani y Alzahrani, 2025). Otra teoría pertinente es el marco TPACK, que explica la integración tecnológica como articulación entre conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar y conocimiento tecnológico, en términos descriptivos, permite observar si el docente conecta el recurso con estrategias de enseñanza y con el contenido que se trabaja, en lugar de usar tecnología de forma aislada, así pues, este enfoque orienta la caracterización del uso pedagógico de herramientas en el aula, especialmente en educación obligatoria (Balladares y Valverde, 2022).

Por su parte, el SAMR propuesta por Puentedura, organiza la integración tecnológica en cuatro niveles: Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición, lo que permite valorar si el recurso se usa solo como reemplazo de una tarea tradicional o si transforma la actividad de aprendizaje. Además, aporta un marco claro para caracterizar la calidad del uso del recurso tecnológico, conectándolo con dimensiones e indicadores del estudio como tipo de uso, nivel de transformación de la tarea y propósito pedagógico del recurso dentro del aula (Campos, 2021). El proceso de enseñanza-aprendizaje puede conceptualizarse como un conjunto articulado de acciones docentes y actividades del estudiante orientadas a construir conocimientos y desarrollar habilidades en un contexto escolar, en educación básica, se

reporta que su calidad se expresa en cómo se organiza la enseñanza, cómo se ejecutan las estrategias en el aula y cómo se verifica el avance mediante evaluación y retroalimentación, de modo que el proceso sea coherente y sostenido (Camacho et al., 2025).

En estudios escolares post pandemia, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se analiza como una dinámica que combina mediaciones docentes, participación estudiantil y condiciones institucionales, particularmente cuando se incorporan recursos digitales, en una investigación con educación básica, se subraya que el proceso mejora cuando existen estrategias claras, acompañamiento y criterios de seguimiento, con lo cual se reducen discontinuidades y se favorecen aprendizajes observables, más allá de la cobertura de contenidos (Campa, 2021). Desde enfoques aplicados a aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje también se comprende a partir de actividades que promueven metacognición, comprensión y significatividad, donde el estudiante regula su avance con apoyo docente, en este marco, investigaciones en educación básica señalan que la interacción con recursos y tareas debe acompañarse de orientaciones y retroalimentación para que el aprendizaje sea verificable, por tanto, este enfoque es útil para describir el proceso sin reducirlo a resultados finales (Cabrera, 2025).

Ayala et al. (2024) conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como una secuencia de acciones del docente y actividades del estudiante orientadas a construir conocimientos y habilidades, cuya calidad se aprecia en la coherencia entre lo previsto, lo realizado y lo comprobado, por ello, para estudiarlo, lo subdividen en planificación, ejecución y evaluación: la planificación define objetivos, contenidos y recursos; la ejecución despliega

metodologías e interacción; la evaluación recoge evidencias y retroalimenta. En cuanto con las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, primero podemos mencionar la planificación, que implica anticipar propósitos, secuencias, actividades, recursos y tiempos, definiendo criterios de evaluación y apoyos según el contexto y las características del grupo, además, esto es relevante porque organiza el trabajo docente y reduce improvisaciones, especialmente en entornos virtuales, donde se requiere prever estrategias de enseñanza que sostengan interacción, resolución de problemas y continuidad del aprendizaje (Borja et al., 2024).

La ejecución se concreta en la conducción de la clase y en la implementación de estrategias, actividades y recursos previstos, atendiendo a la mediación docente, la participación y ajustes en el desarrollo, además, la ejecución adquiere sentido cuando se aplican estrategias didácticas que guían al estudiante desde la explicación hacia la práctica, con acompañamiento que asegura comprensión y uso activo de los contenidos (Ayala et al., 2024). Por último, la dimensión evaluación comprende la recolección y análisis de evidencias para valorar logros, dificultades y avances, retroalimentar y tomar decisiones de mejora, cabe señalar que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, evaluar no se limita a calificar, sino que orienta ajustes metodológicos y refuerzos oportunos (Sandoval et al., 2022). Entre las teorías vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, la cognitiva de Jean Piaget en 1976, sostiene el desarrollo como algo que surge de una mezcla complicada de factores, como la maduración del cerebro, las experiencias que vivimos, por lo tanto, en el aprendizaje se construye activamente mediante experiencias e interacción, un análisis en educación general básica destaca que el rol docente se orienta a la mediación, promoviendo

reflexión y participación, más que transmisión de información (Borbor, 2024).

La teoría sociocultural de Vygotsky en 1979, plantea que el aprendizaje se produce en interacción social y mediado por herramientas culturales, incluido el lenguaje y los recursos didácticos, lo cual hace central la colaboración y el andamiaje docente, en esa línea, estudios recientes señalan que el aula es un espacio de construcción compartida, donde la guía, el diálogo y la participación regulan el desarrollo de habilidades, así, este marco permite describir el proceso atendiendo a mediación y contexto (Ordóñez, 2022). Esta teoría de aprendizaje autorregulado propuesta por Zimmerman en 1986, sostiene que el aprendizaje mejora cuando el estudiante planifica, monitorea y evalúa su propio desempeño, regulando estrategias, tiempo, esfuerzo y metas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite sustentar dimensiones e indicadores relacionados con participación activa, seguimiento de tareas, control del progreso, retroalimentación y ajuste de estrategias, especialmente en entornos donde se usan recursos tecnológicos, por ejemplo, cuando el estudiante gestiona actividades digitales, revisa instrucciones, corrige errores y toma decisiones para mejorar su desempeño (Mamani, 2024).

### **Materiales y Métodos**

El presente estudio se avaló en una investigación básica, debido a que su propósito central fue describir y comprender cómo se manifestaron el uso de recursos tecnológicos y el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, generando conocimiento sistemático sobre el fenómeno en su contexto real. El diseño fue no experimental y transversal, considerando que no se manipularon variables ni se asignaron

tratamientos, sino que se observó la situación tal como ocurre en la institución. Se adoptó un enfoque cuantitativo, dado que los datos se recopilarán mediante un cuestionario y se analizaron como valores numéricos, lo que permitió resumir el comportamiento de las variables por dimensiones mediante frecuencias, porcentajes y promedios. El alcance fue descriptivo, al caracterizar cómo se manifiestan las dimensiones del uso de recursos tecnológicos y del proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes, de modo que no se busca intervenir ni establecer causalidad. La técnica de recolección de datos se realizó mediante una encuesta, utilizando un cuestionario estructurado con escala ordinal de tres opciones de respuesta: Siempre, A veces y Nunca, correspondientes a un nivel alto (67 %–100 %), medio (34 %–66 %) y bajo (0 %–33 %). El instrumento incluyó 54 ítems, organizados en 3 indicadores por cada una de las dimensiones tecnológica, comunicativa y pedagógica de la variable uso de recursos tecnológicos, según Núñez (2023), y planificación, ejecución y evaluación de la variable proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en Ayala et al. (2024). Las preguntas se formularon con un lenguaje simple y adecuado al nivel de quinto EGB, lo que garantizó su comprensión.

La población estuvo conformada por 300 estudiantes de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, mientras que la muestra fue integrada por 28 que conforman el quinto año, muestreo será no probabilístico de tipo intencional, al elegir un grado específico por pertinencia con el problema de investigación, de igual modo, dentro de ese grado se trabajó con la totalidad de los estudiantes disponibles. En referencia a los procedimientos lo primero se identificó la problemática en el contexto

educativo de la institución; se formuló el tema identificando las variables y se realizó un proceso de datos las respuestas se codificaron según la escala ordinal y se ingresaron en una base en Excel, para ello, se emplearon estadística descriptiva. Finalmente, se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos, en tanto Calle et al. (2025) enfatizan la importancia de informar con precisión los fines del estudio y los posibles riesgos asociados al almacenamiento de la información, por lo cual se recabó el asentimiento del estudiante y la autorización del representante, Vega et al. (2024) recomiendan ofrecer explicaciones claras y ajustadas a la edad para asegurar comprensión real del proceso; además, se resguardó la integridad científica del trabajo, considerando que Calvo (2022) advierte la necesidad de evitar plagio y conflictos de interés, así como de reportar los métodos con transparencia para sostener la credibilidad de los resultados.

## **Resultados y Discusión**

Los resultados de la Tabla 1 evidencian que el 66% de los estudiantes encuestados considera que el uso de los recursos tecnológicos siempre influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el 32% señala que lo hace a veces y apenas el 2% indica que nunca influye, estos datos con resultados altos sugieren que la tecnología se percibe como un apoyo frecuente y funcional para el desarrollo de la clase, tanto por la disponibilidad y manejo de recursos en el aula como por su integración didáctica en actividades de comprensión, práctica y trabajo colaborativo, lo cual favorece una experiencia más dinámica, con mayor participación y continuidad del aprendizaje incluso cuando existen variaciones puntuales en la regularidad de uso.

**Tabla 1.** Identificar la influencia de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sujetos investigados

Dimensión	Ítem	Siempre (Alto)	N.	A veces (Medio)	N.	Nunca (Bajo)	N.
Tecnológica	Ítem 1	39.3%	11	60.7%	17	0.0%	0
	Ítem 2	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 3	50.0%	14	50.0%	14	0.0%	0
	Ítem 4	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 5	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 6	60.7%	17	35.7%	10	3.6%	1
	Ítem 7	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Ítem 8	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 9	32.1%	9	46.4%	13	21.4%	6
Pedagógica	Ítem 19	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 20	78.6%	22	21.4%	6	0.0%	0
	Ítem 21	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 22	64.3%	18	32.1%	9	3.6%	1
	Ítem 23	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 24	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 25	53.6%	15	46.4%	13	0.0%	0
	Ítem 26	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 27	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
Total		<b>0.66</b>	<b>18.44</b>	<b>0.32</b>	<b>9.06</b>	<b>0.02</b>	<b>0.50</b>

Fuente: Elaboración propia

Según Quiñónez et al. (2022), el aprovechamiento educativo de los recursos tecnológicos depende en gran medida de condiciones como el acceso, la conectividad y la disponibilidad de medios, aspectos que pueden marcar diferencias en la experiencia de uso en contextos escolares. De igual forma, Núñez (2023) plantea que la dimensión tecnológica no se reduce a contar con herramientas, sino que implica su operatividad y funcionamiento efectivo dentro de la dinámica de clase. Asimismo, Parra (2021) señala que el aporte formativo de las TIC se consolida cuando su uso responde a una intención didáctica clara y se articula con objetivos, actividades y contenidos, evitando que se limite a un empleo instrumental. En la misma línea, el enfoque TPACK retomado por Balladares y Valverde (2022) sostiene que una integración tecnológica significativa se produce cuando se articulan el conocimiento

**Tabla 1.** Caracterizar la incidencia de la dimensión comunicativa en la evolución del uso de los recursos tecnológicos de los estudiantes investigados

Dimensión	Ítem	Siempre	N.	A veces	N.	Nunca	N.
Comunicativa	Ítem 10	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Ítem 11	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 12	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 13	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 14	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 15	85.7%	24	10.7%	3	3.6%	1
	Ítem 16	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 17	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 18	78.6%	22	21.4%	6	0.0%	0
Total		<b>0.79</b>	<b>22.22</b>	<b>0.19</b>	<b>5.33</b>	<b>0.02</b>	<b>0.44</b>

Fuente: Elaboración propia

pedagógico, disciplinar y tecnológico como base para el diseño y desarrollo de la enseñanza. De acuerdo con la Tabla 2, los resultados muestran que el 79% de los estudiantes encuestados señala que los aspectos comunicativos asociados al uso de recursos tecnológicos se manifiestan siempre, mientras que el 19% considera que ocurren a veces y solo el 2% indica que nunca se presentan. Esta distribución, concentrada principalmente en la categoría de mayor frecuencia, sugiere que la comunicación mediada por tecnología tiende a sostenerse de manera habitual en el aula, ya sea por la comprensión de instrucciones, la posibilidad de interacción para resolver inquietudes o la entrega de retroalimentación mediante medios digitales, lo que contribuye a orientar el trabajo del estudiante y a mantener mayor continuidad durante las actividades apoyadas con recursos tecnológicos.

Conforme a Sánchez y Pascual (2022), la dimensión comunicativa se fortalece cuando los recursos digitales sostienen instrucciones claras, interacción y retroalimentación oportuna en entornos virtuales. En este marco, Anchundia y García (2024) señalan que el valor educativo de la tecnología aumenta cuando su uso responde a un propósito didáctico explícito y no queda en lo accesorio. Por su parte, Camacho et al. (2025) describen que la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje se expresa en la organización de la enseñanza, la aplicación de estrategias y la verificación del avance mediante evaluación y retroalimentación. En correspondencia, Campa (2021) enfatiza que la integración digital se potencia cuando existen acompañamiento y criterios de seguimiento que orienten el trabajo del estudiante.

**Tabla 3. Establecer el efecto de la pedagogía en la planificación del proceso de enseñanza en los sujetos investigados**

Dimensión	Ítem	Siempre (Alto)	N.	A veces (Medio)	N.	Nunca (Bajo)	N.
Planificación	Item 28	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Item 29	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Item 30	85.7%	24	14.3%	4	0.0%	0
	Item 31	92.9%	26	3.6%	1	3.6%	1
	Item 32	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Item 33	89.3%	25	7.1%	2	3.6%	1
	Item 34	85.7%	24	10.7%	3	3.6%	1
	Item 35	75.0%	21	17.9%	5	7.1%	2
	Item 36	82.1%	23	10.7%	3	7.1%	2
	Item 37	85.7%	24	14.3%	4	0.0%	0
Ejecución	Item 38	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Item 39	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Item 40	60.7%	17	35.7%	10	3.6%	1
	Item 41	67.9%	19	32.1%	9	0.0%	0
	Item 42	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Item 43	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Item 44	64.3%	18	28.6%	8	7.1%	2
	Item 45	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Item 46	82.1%	23	10.7%	3	7.1%	2
	Item 47	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
Evaluación	Item 48	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Item 49	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Item 50	78.6%	22	17.9%	5	3.6%	1
	Item 51	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Item 52	71.4%	20	28.6%	8	0.0%	0
	Item 53	71.4%	20	25.0%	7	3.6%	1
	Item 54	78.6%	22	14.3%	4	7.1%	2
	Total	0.79	22.22	0.18	5.00	0.03	0.78

Fuente: Elaboración propia

Pérez y Perochena (2023) sostienen que, cuando la enseñanza se desarrolla con apoyo tecnológico, la continuidad del proceso se ve condicionada por factores del entorno escolar y familiar que inciden en la organización del trabajo docente. En esta línea, Leiva et al. (2024) señalan que la falta de tiempo y,

De acuerdo con la Tabla 3, los resultados reflejan que el 79% de los estudiantes encuestados considera que las acciones pedagógicas asociadas a la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza se cumplen siempre, en tanto que el 18% señala que se presentan a veces y apenas el 3% indica que nunca se evidencian. Esta concentración de respuestas en la categoría de mayor frecuencia permite sostener que el trabajo docente se percibe como organizado y consistente, ya que se reconocen con regularidad aspectos como la preparación de recursos, el acompañamiento durante la clase y la verificación del aprendizaje mediante retroalimentación y criterios de evaluación comprensibles.

especialmente, la falta de planificación se convierte en obstáculos para sostener prácticas coordinadas y consistentes en el aula. Por su parte, Bonilla (2024) enfatiza que la competencia digital docente y la alfabetización mediática siguen siendo desafíos en primaria, ya que condicionan la selección y el uso

pedagógico de recursos, así como las decisiones de evaluación. Campos (2021) plantea que el modelo SAMR permite distinguir si la tecnología solo sustituye tareas tradicionales o si impulsa transformaciones en la actividad de aprendizaje, lo que se relaciona con la forma de planificar, ejecutar y valorar los logros. De acuerdo con la Tabla 4, los resultados evidencian que el 75% de los estudiantes de encuestados percibe que el uso de recursos tecnológicos siempre se asocia con un desarrollo favorable del proceso de enseñanza

**Tabla 4.** Analizar la influencia del uso de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de quinto año EGB de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio, Pasaje, 2026

Dimensión	Ítem	Siempre	N.	A veces	N.	Nunca	N.
Tecnológica	Ítem 1	39.3%	11	60.7%	17	0.0%	0
	Ítem 2	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 3	50.0%	14	50.0%	14	0.0%	0
	Ítem 4	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 5	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 6	60.7%	17	35.7%	10	3.6%	1
	Ítem 7	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Ítem 8	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 9	32.1%	9	46.4%	13	21.4%	6
Pedagógica	Ítem 19	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 20	78.6%	22	21.4%	6	0.0%	0
	Ítem 21	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 22	64.3%	18	32.1%	9	3.6%	1
	Ítem 23	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 24	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 25	53.6%	15	46.4%	13	0.0%	0
	Ítem 26	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 27	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
Comunicativa	Ítem 10	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Ítem 11	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 12	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 13	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 14	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 15	85.7%	24	10.7%	3	3.6%	1
	Ítem 16	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 17	64.3%	18	35.7%	10	0.0%	0
	Ítem 18	78.6%	22	21.4%	6	0.0%	0
Planificación	Ítem 28	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Ítem 29	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 30	85.7%	24	14.3%	4	0.0%	0
	Ítem 31	92.9%	26	3.6%	1	3.6%	1
	Ítem 32	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Ítem 33	89.3%	25	7.1%	2	3.6%	1
	Ítem 34	85.7%	24	10.7%	3	3.6%	1
	Ítem 35	75.0%	21	17.9%	5	7.1%	2
	Ítem 36	82.1%	23	10.7%	3	7.1%	2
Ejecución	Ítem 37	85.7%	24	14.3%	4	0.0%	0
	Ítem 38	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Ítem 39	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 40	60.7%	17	35.7%	10	3.6%	1
	Ítem 41	67.9%	19	32.1%	9	0.0%	0
	Ítem 42	75.0%	21	25.0%	7	0.0%	0
	Ítem 43	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Ítem 44	64.3%	18	28.6%	8	7.1%	2
	Ítem 45	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
Evaluación	Ítem 46	82.1%	23	10.7%	3	7.1%	2
	Ítem 47	75.0%	21	21.4%	6	3.6%	1
	Ítem 48	82.1%	23	17.9%	5	0.0%	0
	Ítem 49	82.1%	23	14.3%	4	3.6%	1
	Ítem 50	78.6%	22	17.9%	5	3.6%	1
	Ítem 51	89.3%	25	10.7%	3	0.0%	0
	Ítem 52	71.4%	20	28.6%	8	0.0%	0
	Ítem 53	71.4%	20	25.0%	7	3.6%	1
	Ítem 54	78.6%	22	14.3%	4	7.1%	2
Total		0.75	20.96	0.23	6.41	0.02	0.63

Fuente: Elaboración propia

aprendizaje, mientras que el 23% considera que dicha influencia se presenta a veces y apenas el 2% indica que nunca se manifiesta. En términos globales la distribución sugiere una integración tecnológica frecuente que acompaña la dinámica pedagógica del aula, lo cual se expresa en prácticas relacionadas con la disponibilidad y manejo de recursos, la comunicación para orientar actividades y la organización del trabajo docente desde la planificación hasta la evaluación.

Es así como, en relación a este análisis Ayala et al. (2024), entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje como una secuencia articulada entre planificación, ejecución y evaluación, donde la calidad se aprecia por la coherencia entre lo previsto, lo que se desarrolla en el aula y lo que se comprueba mediante evidencias y retroalimentación, sumado a ello, Borja et al. (2024) destacan que la planificación se fortalece cuando se anticipan propósitos, actividades, recursos y tiempos, reduciendo improvisaciones y sosteniendo la continuidad del aprendizaje, especialmente cuando se incorporan recursos digitales. De manera complementaria, Cabrera (2025) enfatiza que el aprendizaje se vuelve más verificable cuando el estudiante regula su avance con apoyo docente, mediante orientaciones y retroalimentación vinculadas al uso de recursos y tareas, lo que refuerza la significatividad de lo trabajado, y además, Anderete (2024) sitúa estos procesos en un escenario postpandemia marcado por desigualdades tecnológicas entre escuelas, lo que ayuda a comprender por qué la influencia de los recursos tecnológicos puede variar según condiciones institucionales y de acceso.

### **Conclusiones**

En relación con la influencia de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje, los hallazgos muestran un predominio de valoraciones altas, lo que indica que, para la mayoría del estudiantado, los recursos tecnológicos se perciben como un apoyo frecuente en el desarrollo de la clase, especialmente por su disponibilidad, manejo y utilización durante las actividades escolares, esta idea se sostiene en la síntesis interpretativa del primer objetivo específico, donde se describe la presencia recurrente de la tecnología como soporte funcional del trabajo en aula. Respecto a la dimensión comunicativa, los resultados sugieren que la comunicación

mediada por recursos tecnológicos tiende a mantenerse de forma habitual, favoreciendo que el estudiante comprenda instrucciones, resuelva inquietudes y reciba retroalimentación durante el desarrollo de tareas, en el documento esta lectura se vincula con una comunicación que orienta el trabajo y contribuye a la continuidad de las actividades escolares cuando se emplean medios digitales. En cuanto al efecto de la pedagogía en la planificación del proceso de enseñanza, se evidencia una percepción mayoritaria de organización y consistencia, al reconocerse con regularidad acciones relacionadas con la preparación de recursos, el acompañamiento durante la clase y la verificación del aprendizaje mediante retroalimentación y criterios de evaluación comprensibles, de este modo, la planificación, ejecución y evaluación aparecen como componentes que, desde la percepción estudiantil se sostienen con estabilidad en la dinámica de aula. De forma general, los hallazgos muestran que el uso de recursos tecnológicos se asocia con un desarrollo favorable del proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de quinto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Nuevo Milenio (Pasaje) durante 2026, en la medida en que su integración acompaña la dinámica pedagógica del aula, esta influencia se refleja en prácticas vinculadas con el manejo de recursos, la comunicación para orientar actividades y la organización del trabajo docente desde la planificación hasta la evaluación, en coherencia con el objetivo general planteado en el estudio.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alzahrani, A., & Alzahrani, A. (2025). Comprendiendo la adopción de ChatGPT en universidades: El impacto del TPACK y UTAUT2 en los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 37–58.  
<https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41498>

- Anchundia, I., & García, B. (2024). Recursos tecnológicos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Caso de estudio con estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Fanny de Baird. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4259–4269. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2566>
- Anderete, M. (2024). Años luz de distancia educativa: Las desigualdades tecnológicas entre escuelas primarias públicas y privadas después de la pandemia. *Revista Población & Sociedad*, 31(1), 1–24. <https://doi.org/10.19137/pys-2024-310102>
- Ayala, H., Ramírez, I., & Flores, V. (2024). Percepción de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las dimensiones de planificación, ejecución y evaluación en estudiantes de posgrado de la Universidad Emiliano Zapata. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 1296–1310. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.483>
- Balladares, J., & Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: Una revisión de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63–72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>
- Bonilla, R. (2024). Competencia digital docente en educación primaria: Una revisión sistemática de la literatura. *MLS Communication Journal*, 2(2), 119–141. <https://doi.org/10.69620/mlscj.v2i2.2969>
- Borja, K., Barrera, M., Inca, E., & Inca, C. (2024). Planificación estratégica en instituciones educativas ecuatorianas: Un enfoque innovador al modelo educativo tradicional. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1696–1714. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8415>
- Cabrera, C. (2025). Desarrollo de competencias en estudiantes de educación primaria en la República Dominicana mediante metodologías activas. *Revista de Educación*, 7(20), 64–80. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v7i20.5>
- Cáceres, M., & Alvarado, B. (2024). El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(2), 16–24. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>
- Camacho, J., López, A., Fernández, L., & Ortiz, W. (2025). El proceso de enseñanza-aprendizaje de las combinaciones multiplicativas en quinto año de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 11(1), 1993–2016. <https://doi.org/10.23857/dc.v11i1.4281>
- Campa, R. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia COVID-19 en Sonora, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1–21. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.951>
- Campos, R. (2021). Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y de dirección: El TPACK y el SAMR. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42411>
- Jara, N., Cayllahua, R., & Cayllahua, M. (2024). Recursos didácticos digitales en la creatividad de estudiantes de educación primaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 650–659. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i3.3749>
- Leiva, M., Vásquez, C., Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, L. (2024). Liderar y trabajar colaborativamente para la inclusión educativa: Facilitadores y barreras de la codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065>
- Mamani, M. (2024). Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(4), 360–370. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1195>
- Meneses, R., Avella, M., & Lizcano, A. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto de primaria. *Revista*

*Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 109–123.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061007>

Núñez, R. (2023). Dimensiones de las nuevas tecnologías en el campo educativo: Una revisión bibliográfica. *Revista de Climatología*, 23(especial), 3752–3756.  
<https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3752-3756>

Ordóñez, P. (2022). Estrategia de formación sociocultural docente y el contexto evaluativo de los aprendizajes de las instituciones educativas ecuatorianas. *Multiverso Journal*, 2(3), 109–120.

<https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2023.4.9>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). Resultados PISA 2022 (Volumenes I y II): Notas por país: Canadá.

[https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes-ed6fbcc5-en/canada\\_901942bb-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes-ed6fbcc5-en/canada_901942bb-en.html)

Parra, L. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237–254.

<https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>

Pérez, M., & Perochena, P. (2023). Efectos de la educación a distancia en educación primaria durante el confinamiento y propuestas para el desarrollo de la competencia digital docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 355–372.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1778>

Quiñónez, L., Sánchez, J., Sosa, J., & Toaza, J. (2022). Falta de recursos tecnológicos:

Consecuencias en la calidad educativa de la educación básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 1(2), 46–61.  
<https://doi.org/10.69516/rg9kzf64>

Quito, I., Vizueta, J., Pinos, P., & Dután, M. (2024). Los recursos tecnológicos en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica elemental. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 2571–2595.  
<https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7462>

Salas, K. (2025). Transformaciones recientes en la calidad educativa latinoamericana: Una revisión de los últimos cinco años (2020–2025). *Mérito – Revista de Educación*, 7(21), 103–123.  
<https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.10>

Sánchez, S., & Pascual, Á. (2022). Personalización del proceso de adquisición de la competencia en comunicación lingüística mediante el empleo de serious games: Diferencias en función del género. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79(1), 149–165.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2371>

Sandoval, P., Maldonado, A., & Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49–75.

<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ariana Brigitte Calva López, Fabiola Nohelia Almeida Dias, Diana Carolina Castillo Sigcha y Jessica Mariela Carvajal Morales.

