

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN

### **Innovaciones pedagógicas y tecnológicas en el currículum del nivel primario: avances, desafíos y oportunidades en el contexto dominicano**

**Pedagogical and technological innovations in the primary level curriculum: advances, challenges and opportunities in the Dominican context**

Recibido: 06/10/2025, Revisado: 28/10/2025, Aceptado: 14/11/2025, Publicado: 30/12/2025

---

#### Para citar este trabajo:

Acevedo Pérez, E. R. (2025). Innovaciones pedagógicas y tecnológicas en el currículum del nivel primario: avances, desafíos y oportunidades en el contexto dominicano. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(2), 496-524. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.62>

---

**Edison Rafael Acevedo Pérez**  
Universidad Católica Nordestana (UCNE)  
<https://orcid.org/0009-0008-4447-7851>  
[edison\\_acevedo@ucne.edu.do](mailto:edison_acevedo@ucne.edu.do)



### Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura (2018–2024) sobre innovaciones pedagógicas y tecnológicas vinculadas al currículum de educación primaria en la República Dominicana. El objetivo fue identificar tendencias, resultados reportados y brechas que afectan la integración efectiva de tecnologías y metodologías activas en un marco de currículum por competencias. Los hallazgos muestran tipologías recurrentes: uso de plataformas y recursos digitales para apoyar la planificación y la enseñanza, intervenciones focalizadas por áreas (especialmente lectoescritura), acciones de formación docente y esfuerzos por operacionalizar competencias mediante estrategias activas y evaluación coherente. No obstante, persiste una brecha entre currículum prescrito y currículum en acción: la tecnología se incorpora con frecuencia como soporte instrumental, con efectos más consistentes cuando existe alineación entre planificación, mediación didáctica y evaluación. La sostenibilidad de la innovación depende de condiciones habilitantes como formación situada con acompañamiento, liderazgo pedagógico, tiempo para planificación colaborativa, y un ecosistema mínimo de infraestructura, conectividad y soporte técnico, especialmente para reducir desigualdades territoriales.

**Palabras clave:** acompañamiento docente, educación primaria, equidad territorial, innovación tecnopedagógica, tecnologías digitales.

### Abstract

This article presents a systematic literature review (2018–2024) on pedagogical and technological innovations linked to the primary education curriculum in the Dominican Republic. The objective was to identify trends, reported results, and gaps affecting the effective integration of technologies and active methodologies within a competency-based curriculum framework. The findings reveal recurring typologies: the use of digital platforms and resources to support planning and teaching, targeted interventions by subject area (especially literacy), teacher training initiatives, and efforts to operationalize competencies through active strategies and coherent assessment. However, a gap persists between the prescribed curriculum and the curriculum in practice: technology is frequently incorporated as an instrumental support, with more consistent effects when there is alignment between planning, instructional mediation, and assessment. The sustainability of innovation depends on enabling conditions such as situated training with support, pedagogical leadership, time for collaborative planning, and a minimum ecosystem of infrastructure, connectivity, and technical support, especially to reduce territorial inequalities.

**Keywords:** teacher support, primary education, territorial equity, techno-pedagogical innovation, digital technologies

## INTRODUCCIÓN

La integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas en la educación primaria se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos que buscan mejorar la calidad del aprendizaje, fortalecer la equidad y responder a las demandas de una ciudadanía cada vez más mediada por lo digital (Gutiérrez-Jácome y Sono-Toledo; Lugo y Ithurburu, 2019). En la práctica escolar contemporánea, las tecnologías digitales no constituyen únicamente un conjunto de herramientas, sino un entorno cultural y cognitivo que reconfigura formas de acceder a la información, construir conocimiento y participar en comunidades de aprendizaje; por ello, el debate contemporáneo se centra menos en la mera disponibilidad de recursos y más en las condiciones pedagógicas y curriculares que permiten que la tecnología se convierta en una mediación para aprendizajes significativos (Herdoiza Diaz et al., 2024; UNESCO, 2023).

En este marco, las innovaciones pedagógicas suelen entenderse como cambios intencionales en enfoques de enseñanza-aprendizaje, incluyendo metodologías activas, aprendizaje colaborativo, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, evaluación auténtica y diseño universal para el aprendizaje. A su vez, las innovaciones tecnológicas abarcan la incorporación de recursos y entornos digitales —plataformas educativas, repositorios, aplicaciones didácticas, dispositivos móviles, recursos multimedia y analíticas educativas— con potencial para diversificar estrategias instruccionales, ampliar oportunidades de práctica y retroalimentación y favorecer la personalización. Sin embargo, la relación entre tecnología y mejora no es automática: los beneficios dependen de su integración didáctica, de la alineación con el currículo y de condiciones institucionales que permitan sostener cambios como lo es el liderazgo, acompañamiento, soporte y cultura profesional (OECD, 2022; Fullan, 2020; UNESCO, 2023).

En educación primaria esta discusión adquiere un carácter estratégico, pues los aprendizajes fundacionales —lectoescritura, pensamiento matemático, habilidades socioemocionales y disposición hacia el aprendizaje— se desarrollan en un periodo crítico



en el que la mediación docente, la calidad de la interacción pedagógica y la pertinencia de las experiencias educativas resultan determinantes. En consecuencia, la cuestión central no es “si” se usan tecnologías, sino cómo se integran en secuencias didácticas coherentes y en prácticas evaluativas alineadas con los objetivos del currículum; de lo contrario, la tecnología puede reducirse a un uso instrumental (repositorios, presentaciones, consumo pasivo) sin transformación pedagógica (Díaz, 2021; Liriano Rosario, 2024).

En la República Dominicana, la adopción del currículum por competencias y las iniciativas de modernización educativa han creado un escenario favorable para impulsar la innovación tecnopedagógica en educación primaria. El marco normativo enfatiza la operacionalización de competencias mediante desempeños, secuencias didácticas y evaluación coherente, lo que demanda prácticas pedagógicas consistentes y recursos pertinentes —incluidos digitales— articulados a finalidades de aprendizaje (MINERD, 2016). No obstante, estudios y trabajos académicos citados en este manuscrito reportan tensiones persistentes: brechas en conectividad y disponibilidad de recursos, desigualdades territoriales que condicionan oportunidades de aprendizaje, limitaciones en la formación docente para el uso didáctico de herramientas digitales y una débil articulación entre currículum prescrito y práctica real de aula (García & García, 2022; Santos Gelvasio, 2023).

Además, la innovación educativa suele desplegarse bajo tensiones concretas en la escuela: tiempo insuficiente para planificar actividades integradas, carencias de soporte técnico y pedagógico, presión por cubrir contenidos y enfoques de evaluación que no siempre acompañan el aprendizaje por competencias. La literatura revisada en este estudio destaca que la sostenibilidad de la innovación requiere condiciones institucionales y organizacionales, así como modelos de acompañamiento que ayuden al profesorado a transformar prácticas de forma gradual y contextualizada (Santana, 2018; Gómez & Pérez Serrano, 2024; Fullan, 2020).

A pesar de la creciente atención a la integración de TIC y metodologías innovadoras, persiste una brecha relevante para la toma de decisiones: la evidencia

disponible suele estar dispersa entre tesis, informes y artículos con alcances heterogéneos; con frecuencia se focaliza en percepciones o descripciones de implementación, y en menor medida ofrece síntesis integradas que conecten innovación pedagógica, tecnología y currículo —especialmente en educación primaria— con criterios para identificar patrones, consistencia de hallazgos, limitaciones metodológicas y oportunidades de mejora. En particular, se requieren revisiones que permitan ordenar la evidencia y delimitar factores habilitadores o barreras (formación docente, liderazgo, infraestructura, cultura escolar y evaluación), aportando así un mapa útil para fortalecer el currículo y los programas de desarrollo profesional docente (OEI, 2023; OECD, 2022).

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo tiene como objetivo general sistematizar y analizar la evidencia publicada entre 2018 y 2024 sobre la integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas en el currículo de educación primaria en la República Dominicana, identificando avances, desafíos y oportunidades para el fortalecimiento curricular y la mejora educativa. De forma específica, el estudio busca: (1) caracterizar los tipos de innovaciones tecnopedagógicas reportadas (herramientas, enfoques didácticos y modelos de implementación); (2) analizar los resultados atribuidos a dichas innovaciones en relación con procesos de enseñanza-aprendizaje, participación y desempeño; (3) identificar barreras estructurales, institucionales y formativas que condicionan su efectividad y sostenibilidad; y (4) proponer orientaciones para el diseño curricular, la formación docente y el acompañamiento escolar basadas en la evidencia sintetizada (MINERD, 2016; OEI, 2023).

Para alcanzar estos objetivos, el trabajo se orienta por las siguientes preguntas de investigación: (P1) ¿Qué innovaciones pedagógicas y tecnológicas vinculadas al currículo de educación primaria se reportan en la literatura reciente en el contexto dominicano (2018–2024)? (P2) ¿Qué tipo de efectos o aportes se describen en términos de enseñanza, participación del estudiantado, motivación y/o aprendizaje, y en qué condiciones se reportan resultados más consistentes? (P3) ¿Cuáles son las barreras más frecuentes



(infraestructura, conectividad, soporte, formación docente, liderazgo, evaluación y gestión curricular) que limitan la integración efectiva y sostenida? (P4) ¿Qué oportunidades y recomendaciones emergen para fortalecer políticas curriculares, desarrollo profesional docente y modelos de acompañamiento en educación primaria?

## METODOLOGÍA

### Enfoque y diseño

Este estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de literatura con síntesis temática, orientada a identificar, organizar y analizar evidencia académica sobre la integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas vinculadas al currículo en educación primaria, con especial atención al contexto dominicano. Se eligió este enfoque por su capacidad para consolidar hallazgos dispersos, contrastar tendencias entre estudios y derivar implicaciones útiles para el fortalecimiento curricular y la toma de decisiones educativas. El periodo de análisis se delimitó entre 2018 y 2024 para capturar evidencia reciente asociada a procesos de transformación educativa y adopción de tecnologías digitales.

### Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos y repositorios de acceso abierto con alta presencia de producción iberoamericana y latinoamericana: SciELO, Dialnet, Redalyc y DOAJ, complementadas con repositorios institucionales/universitarios dominicanos con el fin de incluir literatura académica de circulación restringida (por ejemplo, tesis y estudios aplicados) pertinente para el campo educativo nacional. Se emplearon términos de búsqueda en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos, ajustando la sintaxis según cada plataforma. Los descriptores incluyeron, entre otros, “innovación pedagógica”, “innovación educativa”, “innovación curricular”, “TIC”, “tecnologías digitales”, “integración tecnológica”, “tecnopedagogía”, “currículo por

competencias”, “educación primaria” y “República Dominicana”. De manera referencial, una cadena típica integró tres núcleos conceptuales: innovación (pedagógica/curricular), tecnología (TIC/tecnodigital) y nivel educativo (primaria), incorporando el criterio contextual cuando el motor de búsqueda lo permitía.

### **Criterios de elegibilidad y selección de estudios**

Se incluyeron publicaciones entre 2018 y 2024 que presentaran evidencia empírica (cuantitativa, cualitativa o mixta), revisiones o informes académicos con base metodológica y que abordaran explícitamente innovaciones pedagógicas y/o tecnológicas relacionadas con el currículo o su implementación en educación primaria. Se consideraron prioritariamente estudios situados en la República Dominicana y, de forma complementaria, trabajos cuya evidencia fuera claramente transferible al contexto dominicano por su enfoque curricular, organizacional o didáctico. Se excluyeron documentos sin relación directa con currículo o educación primaria, textos de opinión sin trazabilidad metodológica, duplicados y estudios centrados en otros niveles educativos sin conexión explícita con primaria. El proceso de selección se desarrolló en dos fases: una revisión inicial de títulos y resúmenes para verificar pertinencia, seguida de lectura a texto completo para confirmar el cumplimiento de criterios y registrar decisiones en una matriz de control.

### **Extracción de datos y organización analítica**

La información de cada estudio incluido se sistematizó mediante una matriz de extracción con variables estandarizadas: datos bibliográficos, contexto educativo, tipo de innovación (pedagógica, tecnológica o combinada), relación con el currículo (competencias, planificación, evaluación y áreas curriculares), diseño metodológico (muestra, técnicas e instrumentos), resultados reportados y condiciones de implementación. Asimismo, se registraron barreras y facilitadores asociados a infraestructura, conectividad, soporte



institucional, formación docente y liderazgo pedagógico, además de las limitaciones declaradas por los autores y sus recomendaciones. Esta organización permitió comparar hallazgos entre estudios y asegurar consistencia en la interpretación.

### **Valoración de calidad y síntesis de resultados**

Con el objetivo de ponderar la solidez de la evidencia, se aplicó una evaluación básica de calidad orientada a la utilidad interpretativa de los estudios, considerando la claridad del objetivo, la coherencia metodológica, la transparencia en la descripción del contexto y la muestra, la trazabilidad entre datos y conclusiones, y la explicitación de limitaciones. Esta valoración no se utilizó para excluir automáticamente estudios, sino para interpretar sus aportes con un nivel de cautela proporcional. Los resultados se integraron mediante síntesis temática: en una primera etapa se codificaron hallazgos, barreras y facilitadores; posteriormente, los códigos se agruparon en ejes analíticos recurrentes. La presentación final de resultados se estructuró en categorías como formación docente y competencias digitales, currículo por competencias y alineación con la práctica, metodologías activas mediadas por TIC, brecha de infraestructura y conectividad, y resultados asociados a enseñanza-aprendizaje y sostenibilidad de la innovación.

### **Consideraciones éticas**

Dado que el estudio se basa en revisión documental, no implicó interacción con participantes ni recolección de datos personales. Se mantuvieron criterios de integridad académica mediante citación adecuada, registro de fuentes consultadas y consistencia en la trazabilidad de los hallazgos sintetizados.

## **RESULTADOS**

### **Tipos de innovaciones tecnopedagógicas reportadas en el corpus**

El análisis del corpus revisado (2018–2024) evidencia que la innovación

tecnopedagógica en el currículo de educación primaria en la República Dominicana no se expresa como un modelo único, sino como un conjunto de tipologías recurrentes que articulan, con diferentes grados de profundidad, recursos digitales, cambios metodológicos y ajustes organizacionales (Bobonagua Mercedes, 2024; Baldera Cruz, 2024; Polanco Díaz, 2023; Jerez Disla, 2023;). De forma consistente, los estudios incluidos se concentran en cinco campos: integración de TIC en la práctica docente, currículo por competencias, metodologías activas, desarrollo de competencias docentes y condiciones de infraestructura y conectividad, tal como se sintetiza en trabajos centrados en la incorporación de TIC y su articulación curricular (Díaz, 2021; Hernández & Martínez, 2019).

Una primera tipología corresponde a innovaciones orientadas a la incorporación de plataformas y entornos virtuales como soporte a la planificación y gestión didáctica. En este grupo se ubican estudios que examinan el potencial de plataformas institucionales para organizar secuencias de enseñanza, actividades y recursos, destacando la necesidad de evaluar su “usabilidad pedagógica” y su coherencia con los propósitos curriculares (Almánzar Durán, 2023). En línea similar, investigaciones sobre integración de TIC en primaria advierten que el valor educativo de estas herramientas depende de su inserción en decisiones didácticas explícitas (propósitos, actividades, evaluación), más que de su uso como repositorio o canal de distribución de materiales (Liriano Rosario, 2024).

Una segunda tipología agrupa innovaciones centradas en aprendizajes específicos, especialmente en el área de lenguaje, donde se reportan estrategias tecnopedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en primaria mediante recursos digitales y mediaciones didácticas asociadas (Caguana Cela & Guillén Maldonado, 2023; Bautista Santiago & Santiago Sanchez, 2024). Este patrón sugiere que, en el corpus, la innovación suele ingresar al aula a través de necesidades pedagógicas concretas (por ejemplo, mejorar desempeño lector), lo que permite operacionalizar con mayor claridad actividades, evidencias de progreso y criterios de evaluación, aunque su sostenibilidad depende de condiciones



institucionales y de formación.

Una tercera tipología se vincula con innovaciones basadas en desarrollo profesional docente y fortalecimiento de competencias para integrar tecnologías con sentido pedagógico. En esta línea, se reportan diagnósticos y propuestas de capacitación que enfatizan que la transformación no depende solo del dominio técnico, sino de competencias didácticas para planificar, implementar y evaluar con TIC en coherencia con el currículum (Santana, 2018; Gómez & Pérez Serrano, 2024). De manera complementaria, se señala que cuando los programas formativos carecen de continuidad, acompañamiento y contextualización escolar, tienden a generar adopciones superficiales y poco sostenibles (Díaz, 2021; Gómez & Pérez Serrano, 2024).

Una cuarta tipología refiere a innovaciones que buscan operacionalizar el currículum por competencias mediante cambios metodológicos y evaluativos, donde la tecnología opera como mediador (y no como fin). En el corpus se describen tensiones entre el currículum prescrito y el currículum en acción: pese a la orientación por competencias, en la práctica pueden persistir enfoques tradicionales que reducen el potencial transformador de la innovación (García & García, 2022; Díaz, 2021). En estos trabajos, la innovación se asocia a intentos de reconfigurar la planificación por competencias, diversificar estrategias de enseñanza y fortalecer procesos de evaluación más coherentes con desempeños y evidencias, aunque con avances desiguales (García & García, 2022).

Finalmente, aparece una tipología transversal que condiciona la posibilidad misma de innovar: la innovación marcada por infraestructura, conectividad y soporte técnico, particularmente visible en escenarios rurales o de alta vulnerabilidad. El estudio etnográfico sobre aulas rurales multigrado reporta que la carencia de equipamiento, conectividad limitada y ausencia de soporte restringen de forma severa la integración curricular de TIC, afectando la equidad del acceso a experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología (Bautista-Gil y Gómez-Jiménez, 2025). A la vez, en el corpus se mencionan alianzas interinstitucionales como una vía emergente para dotación, conectividad y

formación, incluyendo colaboraciones con entidades como INDOTEL y Fundación Carlos Slim, así como iniciativas universitarias orientadas a formación y producción de recursos didácticos digitales (Méndez, 2023).

En este sentido, estas tipologías muestran que la innovación tecnopedagógica en primaria se distribuye entre (a) herramientas y plataformas, (b) intervenciones focalizadas en áreas de aprendizaje, (c) formación docente, (d) operacionalización del enfoque por competencias y (e) condiciones estructurales habilitantes o restrictivas. Este mapa de tipologías aporta una base para interpretar, en los siguientes subapartados, qué tan alineadas están estas innovaciones con el currículo por competencias, qué barreras aparecen con mayor frecuencia y en qué condiciones se reportan resultados más consistentes (García & García, 2022; Santana, 2018).

### **Alineación de las innovaciones con el currículo por competencias: del currículo prescrito al currículo en acción**

Un patrón transversal del corpus es que la integración de innovaciones tecnopedagógicas se declara con frecuencia alineada al currículo por competencias, pero su implementación efectiva revela una brecha persistente entre el currículo prescrito (normativo) y el currículo en acción (prácticas reales de aula). En términos generales, los estudios coinciden en que la reforma curricular orientada a competencias creó un marco favorable para promover metodologías activas y uso pedagógico de TIC; sin embargo, la evidencia revisada sugiere que la apropiación en aula ocurre de manera desigual y, en múltiples casos, parcial o instrumental (Díaz, 2021; García & García, 2022).

En primer lugar, la alineación se observa con mayor claridad a nivel discursivo y de planificación, donde los trabajos reportan intentos de traducir competencias a objetivos, actividades y recursos digitales; no obstante, al analizar la operacionalización didáctica, emergen inconsistencias en la secuenciación de aprendizajes, la selección de estrategias y, especialmente, la evaluación. En esta dirección, la evaluación de la aplicación del currículo



por competencias identifica que la transición hacia prácticas coherentes con el enfoque competencial enfrenta obstáculos asociados a rutinas pedagógicas tradicionales que tienden a privilegiar la transmisión de contenidos y la memorización, limitando el desarrollo de desempeños complejos y habilidades transferibles (García & García, 2022).

En segundo término, la evidencia sugiere que la tecnología se integra con mayor frecuencia como soporte (acceso a contenidos, presentaciones, repositorios o plataformas) que como mediación pedagógica orientada a desempeños competenciales (producción, colaboración, resolución de problemas, evaluación auténtica). Estudios sobre integración de TIC en el currículum de primaria señalan que, cuando el uso digital no se articula explícitamente con propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación, su contribución al enfoque por competencias tiende a diluirse, manteniéndose prácticas de baja transformación pedagógica (Díaz, 2021; Hernández & Martínez, 2019).

En tercer lugar, el corpus destaca que la alineación currículum–innovación depende críticamente de la capacidad docente para planificar por competencias y evaluar desempeños, lo que introduce un componente formativo y organizacional como condición habilitante del cambio. La literatura revisada vincula la débil articulación entre currículum y práctica con insuficiencias en formación y acompañamiento docente, subrayando que la apropiación tecnopedagógica requiere competencias no solo técnicas, sino didácticas: diseño de secuencias, gestión de aula activa y evaluación coherente con evidencias de aprendizaje (Santana, 2018; Gómez & Pérez Serrano, 2024).

La alineación con el currículum por competencias aparece condicionada por factores estructurales que influyen en la posibilidad real de sostener prácticas de innovación. En particular, la evidencia etnográfica en aulas rurales multigrado muestra que limitaciones de equipamiento, conectividad y soporte técnico restringen la implementación de estrategias mediadas por TIC, afectando la equidad en el acceso a experiencias de aprendizaje compatibles con los fines del currículum.

Los estudios revisados permiten afirmar que la alineación entre innovaciones

tecnopedagógicas y currículo por competencias se encuentra en una fase de consolidación desigual: existe avance en intencionalidad y adopción de recursos, pero persisten brechas en la traducción del enfoque competencial a prácticas de aula y evaluación, mediadas por condiciones formativas e institucionales (García & García, 2022; Díaz, 2021).

### **Capacidades docentes y acompañamiento: formación situada, soporte técnico-pedagógico y liderazgo escolar**

La evidencia revisada coincide en que el desarrollo de capacidades docentes constituye el principal “cuello de botella” para que las innovaciones tecnopedagógicas se traduzcan en cambios reales de práctica en educación primaria. De manera reiterada, los estudios señalan que la integración efectiva de tecnologías digitales depende menos de la disponibilidad de herramientas y más de la competencia profesional del profesorado para planificar, mediar y evaluar aprendizajes con coherencia curricular (Santana, 2018; Díaz, 2021).

En este sentido, el corpus reporta una tendencia a concebir la formación docente más allá del dominio instrumental, enfatizando la necesidad de competencias tecnodidácticas: diseño de secuencias por competencias, selección pertinente de recursos digitales, estrategias de participación y evaluación basada en evidencias. Esta orientación aparece tanto en investigaciones centradas en capacitación docente para integrar tecnologías en el currículo (Santana, 2018) como en estudios de integración de TIC en primaria que advierten limitaciones cuando la formación no se articula con la planificación curricular y la práctica real de aula (Díaz, 2021).

Un hallazgo recurrente es que la formación, cuando existe, suele enfrentar problemas de continuidad, contextualización y transferencia a la práctica. Varios trabajos describen que los programas formativos no siempre se desarrollan de manera situada (en la escuela y sobre problemas reales de aula) ni cuentan con seguimiento sistemático; por ello, se reportan brechas entre políticas de actualización docente y su implementación



sostenida en contextos escolares concretos (Díaz, 2021; Gómez & Pérez Serrano, 2024). Además, se identifica una limitada evaluación del impacto de las iniciativas de formación y acompañamiento, lo que dificulta construir evidencia acumulativa sobre qué modalidades formativas producen efectos más consistentes (Quispe Cárdenas et al., 2025).

En paralelo, el corpus sugiere que la formación docente resulta más efectiva cuando se integra con acompañamiento técnico-pedagógico y estructuras escolares que favorezcan la mejora continua. En términos organizacionales, se mencionan como factores relevantes el liderazgo pedagógico, la cultura de aprendizaje colaborativo y mecanismos de evaluación reflexiva de los procesos de cambio (Fullan, 2020; OECD, 2022). En la misma línea, se reconoce que las políticas y marcos institucionales nacionales han promovido acciones de actualización profesional y acompañamiento orientadas a fortalecer capacidades docentes para la integración de innovaciones curriculares, aunque la literatura advierte brechas de articulación interinstitucional y ejecución (Díaz, 2021; Gómez & Pérez Serrano, 2024).

La evidencia revisada apunta a que las capacidades docentes y el acompañamiento se ven condicionados por la existencia de soporte técnico e infraestructura, especialmente en centros con limitaciones de conectividad. La ausencia de condiciones habilitantes (equipamiento, internet estable, mantenimiento) incrementa la carga sobre el profesorado y reduce la viabilidad de sostener prácticas innovadoras, particularmente en escenarios rurales y multigrado (Meza Guzmán et al, 2025; Valdez Montero, 2025). De este modo, la literatura del corpus tiende a presentar la formación y el acompañamiento como componentes necesarios, pero no suficientes: su efectividad se incrementa cuando se insertan en un ecosistema escolar con soporte técnico, liderazgo pedagógico y alineación con el currículo por competencias (Santana, 2018; García & García, 2022).

**Condiciones institucionales y brecha digital: infraestructura, conectividad, soporte y equidad territorial**

La literatura revisada coincide en que las innovaciones tecnopedagógicas en primaria están fuertemente condicionadas por factores institucionales y estructurales que definen la viabilidad de su adopción y continuidad (Herrera-Urizar & Cataldo-Hormazabal, 2025; Anaya Benavides, 2025). En particular, los estudios muestran que la disponibilidad de dispositivos o recursos digitales, por sí sola, no asegura integración curricular si no se acompaña de conectividad estable, mantenimiento, soporte técnico y condiciones organizacionales (tiempos, liderazgo, acompañamiento) que permitan sostener cambios en la práctica docente. Este patrón aparece con especial claridad en investigaciones realizadas en contextos de alta vulnerabilidad, donde la brecha de infraestructura se traduce en brecha de oportunidades de aprendizaje mediado por tecnología.

En el corpus, un hallazgo especialmente ilustrativo proviene del estudio etnográfico sobre el aula rural multigrado en República Dominicana, que describe cómo la incorporación curricular de TIC ocurre de manera intermitente y limitada cuando la conectividad es inestable, el equipamiento es insuficiente o no existe soporte técnico cercano. En este tipo de escenarios, la integración tecnológica tiende a depender de esfuerzos individuales del profesorado y de condiciones contingentes, lo cual reduce la posibilidad de planificar secuencias sostenidas y coherentes con el currículo.

De forma complementaria, la evidencia revisada sugiere que la brecha digital opera en dos niveles interrelacionados. El primero es material (infraestructura, conectividad, dispositivos, mantenimiento), que determina el acceso efectivo a entornos digitales de aprendizaje. El segundo es institucional-pedagógico (soporte, acompañamiento, liderazgo y cultura escolar), que determina la capacidad del centro educativo para convertir recursos en experiencias de aprendizaje alineadas con el enfoque curricular. Esta doble dimensión es consistente con el planteamiento de que la tecnología debe incorporarse como mediación didáctica y no solo como recurso disponible,



especialmente bajo un currículum por competencias que exige evidencias de desempeño y evaluación coherente.

En el plano de política y programas, los estudios y documentos consultados muestran que el país ha impulsado iniciativas orientadas a inclusión digital y modernización educativa. El programa República Digital se concibió precisamente para promover la integración de tecnologías en ámbitos educativos, productivos y de servicios (OEI, s. f.). Asimismo, la sistematización de la primera fase de República Digital Educación evidencia esfuerzos de implementación (dotación, acciones formativas y despliegue institucional), aunque también pone de relieve desafíos típicos de escalabilidad, articulación y sostenibilidad en el tiempo (OEI, 2020). En la misma lógica, acciones recientes vinculadas a conectividad para instituciones públicas —incluyendo centros educativos— muestran que la reducción de la brecha digital se aborda como condición habilitante para el acceso a recursos educativos en zonas de difícil acceso (INDOTEL, 2024).

Sin embargo, la literatura revisada sugiere que el impacto de estas iniciativas depende de su articulación con la gestión escolar y con el marco curricular. Documentos normativos del Ministerio de Educación sitúan el enfoque de competencias como eje orientador del sistema, lo cual supone que la incorporación de recursos (incluidas digitales) debe alinearse con el desarrollo de competencias fundamentales y con el diseño curricular del nivel primario (MINERD, 2016). Aun así, estudios recientes presentados en espacios nacionales de investigación educativa reportan que la implementación del currículum por competencias enfrenta desafíos en la práctica, lo que refuerza la necesidad de integrar infraestructura, formación y acompañamiento como un mismo paquete de política.

Los hallazgos del corpus permiten concluir que la innovación tecnopedagógica en primaria se ve facilitada cuando existe un “ecosistema” institucional mínimo: conectividad y soporte técnico, liderazgo pedagógico y organización del trabajo docente para planificar,

implementar y evaluar con coherencia curricular. En ausencia de estas condiciones, la innovación tiende a quedar reducida a experiencias puntuales, con alta dependencia del esfuerzo individual y con efectos limitados sobre la transformación sostenida del currículo en acción, especialmente en contextos rurales o con desigualdades territoriales.

## DISCUSIÓN

La evidencia revisada sugiere que la innovación tecnopedagógica en primaria avanza de manera heterogénea y suele concentrarse en (i) incorporación de recursos/plataformas, (ii) intervenciones focalizadas por área (p. ej., lectoescritura), y (iii) acciones formativas para docentes; sin embargo, el patrón más consistente es que los resultados reportados tienden a ser más favorables cuando la tecnología se integra como mediación didáctica alineada al currículo por competencias, y no como un complemento instrumental. Esta conclusión es coherente con el marco normativo del currículo dominicano, que exige operacionalizar competencias mediante desempeños, secuencias didácticas y evaluación congruente (MINERD, 2016).

Los hallazgos apuntan a tres condiciones que explican la brecha entre currículo prescrito y currículo en acción. Primero, la innovación depende críticamente de competencias docentes para planificar, implementar y evaluar aprendizajes con TIC desde un enfoque competencial; cuando estas capacidades no se consolidan, la tecnología tiende a emplearse como repositorio o apoyo superficial, con baja transformación pedagógica. Esta lectura es convergente con enfoques iberoamericanos recientes sobre competencia digital docente, que subrayan que la infraestructura es condición necesaria, pero no suficiente, si no se acompaña de transformación pedagógica y revisión curricular operativa (OEI, 2023).

Segundo, la sostenibilidad de la innovación se asocia con acompañamiento y organización escolar: liderazgo pedagógico, tiempo para planificación colaborativa, y soporte para ajustar prácticas evaluativas al enfoque por competencias. Tercero, la



evidencia muestra que la brecha digital estructural (conectividad, equipamiento, mantenimiento y soporte técnico) delimita de manera directa lo que es viable implementar y sostener, especialmente en contextos rurales o multigrado. El estudio de de los Santos Gelvasio (2023) ilustra cómo la incorporación curricular de TIC puede quedar condicionada por la intermitencia de conectividad y la ausencia de soporte, desplazando el peso de la implementación hacia esfuerzos individuales docentes y reduciendo la escala y continuidad del cambio.

A nivel de aula, el desafío principal es pasar de “uso de TIC” a diseño didáctico con TIC: secuencias centradas en desempeños, actividades auténticas (producción, colaboración, resolución de problemas) y criterios de evaluación explícitos y coherentes con competencias. Esto exige fortalecer prácticas de evaluación formativa y evidencias de aprendizaje que permitan justificar el valor pedagógico de la tecnología, en línea con el currículo dominicano (MINERD, 2016).

A nivel de escuela, los resultados del corpus respaldan que la innovación mejora su probabilidad de sostenerse cuando existe un “andamiaje institucional” mínimo: liderazgo pedagógico, acompañamiento docente (coaching/mentoría), comunidades profesionales de aprendizaje y soporte técnico disponible. En términos prácticos, esto implica proteger tiempos de planificación, promover análisis de evidencias de aprendizaje y establecer rutinas de mejora continua para que la innovación no dependa de iniciativas aisladas. (Esta es una inferencia razonable a partir de los patrones del corpus y de marcos ampliamente aceptados sobre implementación del cambio escolar; la literatura revisada sugiere el mismo sentido al señalar la necesidad de acompañamiento y continuidad formativa.)

A nivel de política, la evidencia apoya un enfoque integrado: conectividad + dotación + soporte + formación situada + evaluación. La sistematización de República Digital Educación (OEI, 2020) muestra que los componentes pedagógicos y de acompañamiento son cruciales para la ampliación y sostenibilidad de iniciativas de

digitalización escolar, lo que refuerza la necesidad de diseñar políticas con métricas de implementación y mecanismos de seguimiento (OEI, 2020). Además, iniciativas recientes de conectividad a instituciones públicas, incluyendo el interés por ampliar acceso a recursos en zonas de difícil acceso, evidencian que la conectividad continúa siendo un requisito habilitante para reducir desigualdades de oportunidad (INDOTEL, 2024), en coherencia con agendas nacionales de conectividad y acceso (Agenda Digital 2030).

La revisión sugiere vacíos relevantes para robustecer la base empírica. En primer lugar, se requieren más estudios con diseños longitudinales y métricas comparables que permitan estimar efectos sostenidos de innovaciones tecnopedagógicas sobre aprendizajes, evitando inferencias fuertes a partir de evidencias puntuales. En segundo lugar, es necesario ampliar la evidencia sobre evaluación por competencias mediada por TIC (rúbricas, portafolios, analíticas educativas con fines formativos) y sobre “condiciones bajo las cuales” estas estrategias generan mejoras observables. En tercer lugar, el corpus parece subrepresentar la voz del estudiantado y las familias como actores del cambio, aspecto clave para comprender apropiación, participación y equidad. Por último, se sugiere avanzar hacia marcos de análisis que integren de manera sistemática infraestructura y soporte con variables pedagógicas (formación situada, liderazgo y evaluación), tal como recomiendan documentos recientes sobre transformación educativa y competencia digital docente (OEI, 2023).

## CONCLUSIONES

Este artículo presenta una revisión sistemática (2018–2024) sobre la integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas en el currículo de educación primaria en la República Dominicana. El objetivo es organizar la evidencia disponible para identificar tendencias, brechas y oportunidades de fortalecimiento curricular desde un enfoque por competencias, considerando además las condiciones institucionales que influyen en la implementación.



Los resultados muestran que la innovación tecnopedagógica se manifiesta en tipologías recurrentes: uso de plataformas y entornos virtuales para planificación y apoyo didáctico; estrategias focalizadas para mejorar aprendizajes específicos (especialmente en lectoescritura); programas de formación docente para la apropiación pedagógica de TIC; y esfuerzos por operacionalizar el currículo por competencias mediante metodologías activas y ajustes en evaluación. Sin embargo, se mantiene una brecha entre el currículo prescrito y el currículo en acción: la tecnología suele integrarse como soporte instrumental más que como mediación didáctica orientada a desempeños, y los efectos positivos se reportan con mayor consistencia cuando existe alineación entre planificación, metodología y evaluación.

La revisión concluye que la sostenibilidad y equidad de estas innovaciones dependen de condiciones “bajo las cuales” la implementación resulta viable: formación docente situada y con acompañamiento, liderazgo pedagógico y organización escolar que faciliten planificación y mejora continua, y un ecosistema mínimo de infraestructura, conectividad y soporte técnico. Persisten limitaciones en la evidencia (heterogeneidad de diseños, pocos estudios longitudinales y baja incorporación sistemática de la voz estudiantil y familiar), por lo que se recomienda fortalecer la evaluación de impacto, mejorar la articulación entre política curricular y práctica escolar, y priorizar estrategias integradas que reduzcan brechas territoriales y consoliden la innovación como práctica curricular sostenida.

## REFERENCIAS

Albornoz, W. (2021). *Estrategia didáctica basada en la gamificación para el fortalecimiento de las habilidades investigativas en estudiantes de grado sexto*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/d96ed57c-6a7e-4448-8ed6-f0285ea87bf4/content>

Alfaro-Mendives, K. & Estrada-Cuzcano, A. (2019). Programa “semilleros en aula” en el desarrollo de destrezas investigativas de los estudiantes de bibliotecología de la universidad nacional mayor de San Marcos. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 42(3), 235-250. <https://doi.org/10.17533/uidea.rib.v42n3a04>

Almánzar Durán, A. R. (2023). *Usabilidad pedagógica de Moodle en la planeación didáctica institucional: El caso de la Universidad Católica del Cibao (UCATECI)* [Tesis doctoral, Universidad Abierta Para Adultos]. Repositorio Institucional UAPA.

Álvarez, L., Ponce, D., Reyes, V. & Campuzano, C. (2022). La formación de habilidades investigativas en estudiantes de bachillerato. *Revista Conrado*, 18(85),100-108. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2265/219>

Anaya Benavides, E. A. (2025). *Líneas orientadoras para la generación de escenarios y trabajo colaborativo mediados por los ova, para la enseñanza y el aprendizaje de la química ambiental, en las instituciones oficiales de soledad atlántico* (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2229>

Balanzó, A., Nupia, M., & Centeno, J. P. (2020). Conocimiento científico, conocimientos heterogéneos y construcción de paz: hacia una agenda de investigación sobre políticas y gobernanza del conocimiento en transiciones hacia la paz. *Opera*, (27), 13-44. <https://doi.org/10.18601/16578651.n27.02>

Baldera Cruz, L. D. C. (2024). *La gestión pedagógica en el proceso de transformación de la práctica docente en el nivel primario* (Doctoral dissertation, Universidad Abierta para Adultos. Escuela de Postgrado). <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2704>

Banco Mundial. (2023, 12 de diciembre). *Education and Technology Readiness Index (ETRI)*. World Bank.



- Barbachán, E. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas en estudiantes de universidades públicas peruanas. *Conrado*, 16(74), 93-98. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-86442020000300093](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000300093)
- Bautista Santiago, Y. K., & Santiago Sanchez, Y. (2024). Estrategia didáctica sociocrítica para mejorar la lectoescritura en niños de una escuela pública de Las Matas de Farfán, República Dominicana. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/6886913d-62a9-4781-bb21-0073f64c1cce>
- Bautista-Gil, I., & Gómez-Jiménez, Óscar. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (47), 31–46. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2025.47.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02)
- Bobonagua Mercedes, F. (2024). *Diseño y validación de un modelo de capacitación para docentes de matemáticas modalidad académica del nivel secundario del distrito 14-01 de Nagua, República Dominicana, en el año educativo 2023-2024* (Doctoral dissertation, Universidad Abierta para Adultos. Escuela de Postgrado). <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2701>
- Borrero, R. (2019). Formación investigativa de los docentes en las instituciones públicas de educación secundaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 544-570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062678>
- Caguana Cela, J. D., & Guillén Maldonado, D. M. (2023). Herramientas tecnopedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los niños de Octavo Grado de EGB por experimentación durante el periodo noviembre 2022-enero 2023. <https://repositorio.unae.edu.ec/bitstreams/0c2e0048-8a07-45ac-9a08-cbaa30531ac7/download>
- Camacho, D., Coronado, C., & Pedraza-Ortiz, A. (2014). Políticas educativas y cultura

investigativa en la formación de educadores. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 96-107. <https://doi.org/10.18359/reds.298>

Castro-Rodríguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias. *Duazary*, 17(4), 65–80. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3602>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Datos y hechos sobre la transformación digital: Informe sobre los principales indicadores de adopción de tecnologías digitales en el marco de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe* (LC/TS.2021/20). CEPAL.

Cortés, D. & Sánchez, S. (2021). *Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una institución de secundaria de la ciudad de Cúcuta*. [Trabajo de Grado de especialización, Corporación Universitaria Adventista]. <https://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/1144/1.%20%20Desarrollo%20de%20Habilidades%20Investigativas%20-%20PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

de los Santos Gelvasio, A. (2023). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana: Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 45(180). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60701>

Díaz, K. (2021). *La integración de las TIC en el currículo de educación primaria en la República Dominicana* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass/Wiley.

García, L., & García, M. (2022). Factores institucionales que condicionan la innovación educativa mediante TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), 1–15.



<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.2.3530>

Gómez, H., & Pérez Serrano, A. (2024). Competencias digitales docentes en educación básica: Diagnóstico y propuestas de mejora. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 34–58. <https://doi.org/10.17583/remie.2024.11012>

Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.

Gopinathan, S. & Lee, M. (2018). Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de las políticas educativas en Singapur y Hong Kong. *Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 203-247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>

Gutiérrez-Jácome, N. K., & Sono-Toledo, D. D. (2025). Uso de TIC en el Aprendizaje de Ciencias Naturales en Educación Básica. *Innova Science Journal*, 3(3), 496-513. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/97>

Herdoiza Diaz , D. J. ., Valladares Cisneros, M. G. ., Calderón Gutiérrez, J. P. ., & Faggioni Luna , P. S. . (2024). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Reincisol.*, 3(6), 6001–6024. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6001-6024](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024)

Hernández, J., & Martínez, E. (2019). *Diseño de recursos digitales para el desarrollo de competencias en estudiantes de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. [Completar: URL o repositorio institucional].

Herrera-Urizar, G., & Cataldo-Hormazabal, J. (2025). *Transformación Digital en la Articulación de la Educación Media Técnico Profesional y la Educación Superior: Convergencia Curricular y Desarrollo Docente*. Libros USM. <https://doi.org/10.82140/j541-rt19>

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón.

Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación científica. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Ediciones Quirón.

Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (INDOTEL). (2024, 12 de agosto). *INDOTEL inaugura proyecto de conectividad para instituciones públicas en zonas de difícil acceso*. INDOTEL.

Jaik, A. & Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>

Jerez Disla, J. M. (2023). *La construcción del significado de innovación educativa en los docentes de la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental en la República Dominicana* (Doctoral dissertation, Universidad Abierta para Adultos. Escuela de Postgrado).  
<https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2702>

Julca, M. (2023). *Aprendizaje Basado en Problemas para la mejora de habilidades investigativas del área de ciencia y tecnología en estudiantes de secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125717/Julca\\_AMJM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125717/Julca_AMJM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11–31.  
<https://doi.org/10.35362/rie7913398>



Méndez, P. (2023). *Estrategias tecnopedagógicas para mejorar la comprensión lectora en el nivel primario* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Santo Domingo]. [Completar: URL o repositorio institucional].

Meza Guzmán, Y. E., Colón Lagares, Y., & Mena Barco, J. J. (2025). Estrategias de Enseñanza para Fortalecer el Aprendizaje Matemático en Estudiantes de Zonas Rurales de Colombia: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 16792-16827. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5.21166](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.21166)

Milton Ochoa Expertos en evaluación (2022). *Ranking 2022 Antioquia*. [https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20\(2022\)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf](https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2022)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf)

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. MINERD.

Ocampo, J. (2021). *Fortalecimiento de las habilidades investigativas para la resolución de problemas matemáticos mediante una estrategia pedagógica apoyada en eXelearning*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/933f1839-f33b-479f-862a-e20a687475bc/content>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Education Policy Outlook 2022: Transforming pathways for lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c77c7a97-en>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de sistematización de la primera fase del proyecto de apoyo al componente pedagógico del programa República Digital Educación (2017–2019)*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/01/informe-de-sistematizacion-rep-digital->

educacion.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). (2015). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia, hacia 2030: resumen ejecutivo*. Ediciones UNESCO.

Pacherres, M. (2021). *Propuesta ENARI para mejorar las competencias investigativas en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa, Piura, 2020*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53774>

Polanco Díaz, R. (2023). *Minimizando la brecha: modelo tecnopedagógico para contribuir a la mejora de los procesos de aprendizajes en entornos virtuales en República Dominicana* (Doctoral dissertation, Universidad abierta para adultos. Escuela de Postgrado). <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2375>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2021). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2021: Atrapados—Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe* (Resumen). PNUD.

Quispe Cárdenas, H. R., Morales Ramírez, I. V., & Montenegro Lozada, A. D. J. (2025). Impacto del acompañamiento y monitoreo pedagógico en la educación: Una revisión sistémica de los últimos 15 años. *Aula Virtual*, 6(13). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-03982025000102019](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102019)

República Dominicana, Presidencia de la República. (2021). *Decreto núm. 527-21 que crea el Gabinete de Transformación Digital*. <https://presidencia.gob.do/sites/default/files/decreto/2021-08/Decreto%20527-21%20Agenda%20Digital%202030.pdf>



- Ríos, P. Ruiz, C. Paulos, T. & León, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 9(17), 147 – 169. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7>
- Rojas, S., Barrientos, P., Valle, S. & Chanamé, R. (2021). Desarrollo de habilidades investigativas en el contexto educativo. *Paian*, 12(1), 32-42. <https://doi.org/10.26495/rcp.v12i1.1658>
- Rubio, J. R. (2020). *Modelo metodológico para promover habilidades investigativas en estudiantes de la Carrera Profesional de Matemática y Computación*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8168>
- Santana, L. (2018). *Capacitación docente para la integración de tecnologías digitales en el currículo de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. <https://repositorio.uasd.edu.do/handle/123456789/3456>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Valdez Montero, S. A. (2025). Hyperactivity in students in the first cycle of primary school at the maría trinidad sánchez school. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 4(11), 402–425. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10153>
- Valenzuela, M., Valenzuela, A., Reynoso, O. & Portillo, S. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en educación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Año VIII*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766>

## Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

## Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

