

ARTICULO DE REVISIÓN

La planificación como herramienta para mejorar la calidad educativa en el segundo ciclo del nivel primario

Planning as a tool to improve educational quality in the second cycle of primary education

Recibido: 09/10/2025, Revisado: 29/10/2025, Aceptado: 29/11/2025, Publicado: 31/12/2025

Para citar este trabajo:

Roa Perez, M. O. (2025). La planificación como herramienta para mejorar la calidad educativa en el segundo ciclo del nivel primario. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(2), 525-555. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.63>.

Mari Orangel Roa Perez
Universidad Católica Nordestana (UCNE), República Dominicana
<https://orcid.org/0009-0000-7409-0983>
mari_roa@ucne.ed.do

En el segundo ciclo de primaria, la planificación didáctica es un factor clave para la calidad educativa, pero su impacto depende de la coherencia del diseño, la atención a la diversidad y las condiciones institucionales que sostienen la implementación. El propósito de este artículo es analizar, desde una síntesis integradora, cómo la planificación efectiva se vincula con la mejora de la calidad educativa al articular coherencia pedagógico-evaluativa, inclusión, liderazgo/gestión, mejora continua y tecnología educativa. Se desarrolló una revisión documental narrativa de tipo integrador, organizada mediante síntesis temática de literatura relevante sobre planificación, evaluación, diversidad e inclusión, liderazgo escolar, mejora continua y uso pedagógico de tecnologías en educación básica. Los resultados muestran tres hallazgos convergentes: (1) la calidad se fortalece cuando objetivos, estrategias, recursos y evaluación se alinean; (2) la planificación mejora su efectividad cuando integra diferenciación e inclusión como decisiones de diseño, evitando apoyos paralelos; y (3) el liderazgo, la gestión y la mejora continua habilitan la sostenibilidad, mientras la tecnología actúa como potenciador condicionado por formación y soporte. Se concluye que planificar con coherencia, enfoque inclusivo y respaldo institucional es condición central para elevar la calidad educativa en este ciclo.

Palabras clave: calidad educativa, inclusión educativa, liderazgo escolar, planificación didáctica, tecnología educativa.

Abstract

In the second cycle of primary education, lesson planning is a key factor for educational quality, but its impact depends on the coherence of the design, attention to diversity, and the institutional conditions that support its implementation. The purpose of this article is to analyze, from an integrative perspective, how effective planning is linked to improving educational quality by articulating pedagogical-evaluative coherence, inclusion, leadership/management, continuous improvement, and educational technology. An integrative narrative literature review was conducted, organized through thematic summaries of relevant literature on planning, evaluation, diversity and inclusion, school leadership, continuous improvement, and the pedagogical use of technology in basic education. The results show three convergent findings: (1) quality is strengthened when objectives, strategies, resources, and evaluation are aligned; (2) planning improves its effectiveness when it integrates differentiation and inclusion as design decisions, avoiding parallel support; and (3) leadership, management, and continuous improvement enable sustainability, while technology acts as an enhancer conditioned by training and support. It is concluded that coherent planning, an inclusive approach, and institutional support are essential for raising the quality of education in this cycle.

Keywords: educational quality, educational inclusion, school leadership, lesson planning, educational technology.



INTRODUCCIÓN

En el segundo ciclo de la educación primaria, la planificación docente se vuelve un componente decisivo para sostener la calidad educativa, no solo por el incremento de la complejidad curricular, sino porque en estas edades se amplía la heterogeneidad del aula en ritmos, intereses, perfiles de aprendizaje y necesidades de apoyo. En este contexto, planificar deja de ser un requisito administrativo y se consolida como un proceso profesional que articula metas de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación, con capacidad de adaptación a partir de evidencias del progreso estudiantil (Vinces-Sánchez et al., 2023; Torres-Roberto, 2024).

La planificación efectiva, sin embargo, no ocurre en el vacío. Su implementación se encuentra mediada por condiciones institucionales como el liderazgo directivo, la gestión de recursos, la coordinación con personal de apoyo y la disponibilidad de tiempos de trabajo colaborativo. Cuando estas condiciones fallan, la planificación tiende a fragmentarse o a convertirse en una carga adicional, especialmente en escenarios de sobreexplotación docente y presiones administrativas que limitan el tiempo para diseñar, monitorear y ajustar secuencias didácticas (Guerrero Castillo et al., 2024).

En paralelo, la incorporación de tecnologías educativas puede potenciar la coherencia entre objetivos, estrategias y evaluación, así como ampliar oportunidades de acceso y participación. No obstante, su valor depende de la alineación pedagógica y de la formación docente para evitar usos inconexos o meramente motivacionales, especialmente en aulas diversas (Acosta Guanoquiza et al., 2024; Morales Suárez et al., 2022).

Este manuscrito desarrolla una síntesis narrativa orientada a fortalecer la redacción del artículo en formato publicable, integrando un marco conceptual robusto y una discusión coherente sobre cómo la planificación efectiva, en el segundo ciclo de primaria, se vincula con la calidad educativa a través de coherencia curricular, atención a la diversidad, inclusión, liderazgo y mejora continua.

Marco teórico

El concepto de planificación efectiva se sostiene, en primer lugar, en el principio de coherencia didáctica: lo que se pretende que el estudiante aprenda debe estar alineado con lo que se enseña y con lo que se evalúa. La idea de “alineación constructiva” plantea que el diseño curricular y la docencia mejoran cuando los resultados de aprendizaje se formulan con claridad, las actividades se seleccionan para provocar esas evidencias y la evaluación verifica exactamente lo que se buscó desarrollar (Biggs, 1996). En esta misma línea, la evaluación formativa deja de ser un cierre del proceso y se convierte en un motor de ajuste continuo: retroalimentar oportunamente, usar evidencias del aula y modificar la enseñanza en función de lo observado permite elevar estándares y reducir brechas de aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Torres-Roberto, 2024).

La planificación efectiva en primaria también se explica desde enfoques socioconstructivistas. La noción de aprendizaje mediado y la zona de desarrollo próximo destacan que los estudiantes progresan cuando se diseñan interacciones, apoyos y andamiajes ajustados a su nivel de desarrollo, algo especialmente relevante para aulas heterogéneas (Vygotsky, 1978). A su vez, la idea de estructuración progresiva del conocimiento y la importancia del currículo en espiral ayudan a fundamentar por qué el segundo ciclo requiere secuencias planificadas con cuidado, en donde conceptos vuelven con mayor profundidad y con actividades que aumentan la exigencia sin perder accesibilidad (Bruner, 1960).

Cuando la diversidad del aula es el punto de partida, la planificación se fortalece mediante enfoques de diferenciación. La propuesta de diferenciación didáctica sostiene que no basta con un mismo camino metodológico para todos; se requieren ajustes intencionales en contenidos, procesos, productos y apoyos, manteniendo metas comunes pero variando rutas para alcanzarlas (Tomlinson, 2001). Este principio dialoga con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que recomienda ofrecer múltiples medios de implicación, representación y acción/expresión para garantizar acceso y participación, evitando que la



diversidad se convierta en barrera (CAST, 2018). En términos de política y enfoque de derechos, la inclusión se entiende como asegurar que cada estudiante “importe” y “importe por igual”, promoviendo prácticas que reduzcan exclusiones estructurales y amplíen oportunidades dentro del sistema (UNESCO, 2017).

En la dimensión profesional docente, la planificación efectiva se apoya en el conocimiento pedagógico del contenido. La formulación de este constructo plantea que enseñar bien no depende solo de dominar el contenido o de aplicar técnicas generales, sino de integrar ambas dimensiones para anticipar errores típicos, seleccionar representaciones potentes, diseñar explicaciones y evaluar con criterios consistentes (Shulman, 1986). En escenarios contemporáneos, además, la tecnología exige un conocimiento integrado entre contenido, pedagogía y recursos digitales. El marco TPACK explica que la integración tecnológica con valor pedagógico se logra cuando el docente articula estas tres dimensiones, y no cuando la tecnología se añade como complemento aislado (Mishra & Koehler, 2006).

Por otro lado, la planificación efectiva requiere condiciones organizacionales. La investigación sobre liderazgo escolar muestra que el liderazgo influye en el aprendizaje cuando construye visión compartida, acompaña la práctica pedagógica, organiza estructuras de colaboración y sostiene condiciones para la mejora (Leithwood et al., 2004). Este punto se conecta con enfoques de cambio y mejora continua: sostener innovaciones pedagógicas requiere cultura institucional, formación situada, ciclos de revisión y aprendizaje organizacional, más que intervenciones aisladas (Fullan, 2007). También dialoga con evidencia amplia sobre el papel de la retroalimentación como palanca de aprendizaje cuando es clara, oportuna y accionable, lo que refuerza la centralidad de la evaluación formativa y de la planificación basada en evidencias (Hattie, 2009).

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en un paradigma constructivista–interpretativo, en el que el conocimiento se comprende como una construcción situada que emerge de la

interpretación rigurosa de textos, prácticas y marcos conceptuales, más que como la medición de variables aisladas. Esta posición es consistente con la discusión clásica de los paradigmas en competencia en investigación cualitativa, donde el constructivismo enfatiza significados, contextos y comprensión interpretativa como base epistemológica del análisis (Guba & Lincoln, 1994). En coherencia con ello, el enfoque general del estudio es cualitativo, orientado a la comprensión y síntesis conceptual; esta elección se justifica porque el propósito no es estimar efectos cuantitativos, sino integrar y organizar conocimiento sobre planificación docente efectiva y su relación con la calidad educativa en el segundo ciclo de primaria (Creswell & Poth, 2018).

En términos de diseño, se empleó una revisión documental de carácter integrador y narrativo. La revisión integradora se adopta porque permite reunir y sintetizar evidencia de distinta naturaleza (teórica y empírica, con metodologías diversas) para producir una comprensión más completa del fenómeno y derivar implicaciones conceptuales y prácticas (Roman-Acosta, 2024; Whitemore & Knafl, 2005; Torracó, 2005). Complementariamente, el carácter narrativo se sustenta en la tipología de revisiones, donde se reconoce que, cuando el objetivo es clarificar conceptos, comparar enfoques y proponer un marco integrador, las revisiones narrativas e integradoras son apropiadas siempre que se expliciten sus procedimientos y criterios de rigor (Grant & Booth, 2009).

La unidad de análisis fueron fuentes documentales (artículos científicos, revisiones, marcos internacionales y documentos académicos relevantes) centradas en planificación docente, coherencia entre objetivos–estrategias–evaluación, diversidad e inclusión, liderazgo/gestión escolar, mejora continua y uso pedagógico de tecnologías en educación básica. La identificación de literatura se realizó mediante búsqueda en bases y repositorios académicos, combinando descriptores en español e inglés (por ejemplo, “planificación docente”, “evaluación formativa”, “inclusión educativa”, “liderazgo pedagógico”, “teacher planning”, “formative assessment”, “inclusive education”, “instructional leadership”). Para asegurar transparencia, este tipo de revisión recomienda declarar de



manera explícita el alcance temporal, criterios de inclusión y exclusión y el modo de síntesis; esa trazabilidad es clave para reducir sesgos de selección y elevar la credibilidad del producto final (Grant & Booth, 2009; Whitemore & Knafl, 2005).

El procesamiento y la síntesis se realizaron mediante análisis temático, dado que este método permite identificar patrones de significado y organizar hallazgos en temas interpretables, manteniendo flexibilidad teórica sin perder sistematicidad. Se siguió la lógica propuesta para el análisis temático: familiarización con el corpus, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión y refinamiento de temas, definición y denominación, y redacción interpretativa articulada al marco conceptual (Braun & Clarke, 2006). A partir de este procedimiento, la literatura se integró en núcleos temáticos que estructuran el manuscrito (coherencia didáctica y evaluación; diversidad e inclusión; liderazgo y condiciones de implementación; mejora continua; tecnología con sentido pedagógico), cuidando que cada tema se sostenga en evidencia documental y se conecte con la argumentación central.

La rigurosidad se abordó desde criterios de confianza propios de la investigación cualitativa y documental. En particular, se consideran los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad, que orientan la presentación clara del proceso de selección, el registro de decisiones analíticas y la coherencia entre interpretación y evidencia (Lincoln & Guba, 1985). En una revisión integradora, además, la rigurosidad se fortalece cuando se explicitan con precisión el problema de revisión, la lógica de búsqueda, la evaluación de pertinencia y la estrategia de análisis/síntesis, de modo que el lector pueda seguir el “camino” que va de las fuentes a las conclusiones (Whitemore & Knafl, 2005; Torracó, 2005).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Planificación didáctica y coherencia pedagógico-evaluativa

La planificación didáctica en el segundo ciclo de primaria se entiende como un proceso técnico–pedagógico que permite organizar la enseñanza con base en metas de aprendizaje, definiendo rutas metodológicas, recursos y criterios de valoración de manera anticipada y coherente. Más que un documento estático, constituye una herramienta de gestión pedagógica que orienta la toma de decisiones durante el periodo lectivo, facilita la secuenciación de contenidos y aporta un marco común para coordinar la práctica docente con los propósitos institucionales (Vinces-Sánchez et al., 2023). Esta perspectiva subraya que planificar no equivale a “llenar formatos”, sino a dotar de intencionalidad al acto educativo, reduciendo la improvisación y elevando la consistencia entre lo que se pretende lograr y lo que efectivamente ocurre en el aula.

El eje que define la efectividad de la planificación es la coherencia interna entre objetivos, estrategias y evaluación. En esta línea, la formulación de objetivos no puede limitarse a enunciados generales; requiere descriptores concretos que traduzcan el currículo en desempeños observables y guíen de manera operativa las decisiones metodológicas a lo largo del proceso. La literatura compilada en el manuscrito insiste en que, cuando las estrategias se derivan lógicamente de los objetivos, las actividades dejan de ser un conjunto de tareas dispersas y se convierten en experiencias articuladas que promueven reflexión, análisis y transferencia a nuevos contextos (Torres-Roberto, 2024). En consecuencia, la coherencia no es solo un criterio de “orden”, sino una condición que sostiene la calidad del aprendizaje, porque evita el desajuste entre lo enseñado, lo practicado y lo evaluado.

Dentro de esa coherencia, los materiales educativos ocupan un lugar estructural. No se trata de un componente accesorio ni de un “recurso de apoyo” elegido por disponibilidad, sino de una selección intencional que debe cumplir una función específica dentro de la secuencia: representar conceptos, provocar interacción, facilitar práctica guiada o producir evidencias del aprendizaje. Desde esta lógica, los materiales se integran al diseño como parte inseparable del vínculo objetivo–estrategia, y su pertinencia se



evalúa según su contribución real a lo que se espera que el estudiante desarrolle (Esquivel & Lenoir, 2012). Esta decisión es particularmente sensible en primaria, donde la representación concreta y progresiva del conocimiento puede determinar la comprensión o la confusión, y donde la diversidad de niveles exige recursos que permitan distintos modos de acceso al contenido.

La evaluación, por su parte, funciona como el tercer pilar de la coherencia pedagógica. Cuando la evaluación se configura como un sistema coherente con los objetivos y las estrategias, se convierte en un mecanismo formativo que retroalimenta y permite ajustar el proceso a tiempo, en lugar de limitarse a clasificar resultados al final. En el manuscrito se enfatiza que la retroalimentación oportuna y la variedad de instrumentos (observación, productos colaborativos, ejercicios estructurados, autoevaluaciones guiadas) fortalecen la alineación entre enseñanza y medición del aprendizaje, y disminuyen el riesgo de conclusiones erróneas sobre el rendimiento estudiantil (Torres-Roberto, 2024). A la inversa, cuando existen desajustes entre criterios evaluativos, objetivos iniciales y metodologías aplicadas, se pueden producir interpretaciones sesgadas que impactan diagnósticos institucionales y decisiones de mejora, lo cual refuerza la necesidad de planificar la evaluación como parte del diseño y no como actividad posterior (Castro-Martín et al., 2025).

Esta concepción de planificación coherente también se comprende como un proceso que ha evolucionado desde enfoques lineales y rígidos hacia propuestas más flexibles y contextualizadas. En esa transición, la planificación dejó de centrarse exclusivamente en “cubrir contenidos” para incorporar objetivos específicos, reorganización de secuencias y métodos que respondan mejor a propósitos formativos definidos. En el manuscrito se reconoce que reformas curriculares orientadas por ejes programáticos y objetivos contribuyeron a promover una mayor coherencia interna entre aprendizajes esperados y métodos de enseñanza, ampliando el margen para ajustar actividades a diagnósticos y necesidades reales del grupo (Jardinot Mustelier et al., 2022).

Esta mirada histórica es importante porque explica por qué la planificación actual exige no solo orden, sino capacidad de adaptación sin perder lógica interna.

La planificación coherente se fortalece cuando se vincula con experiencias de enseñanza-aprendizaje sistematizadas, pues dichas experiencias permiten traducir el diseño en decisiones prácticas sobre secuencias, recursos y evidencias de aprendizaje. En esta línea, la integración entre lo planificado y lo experimentado en contextos formativos aporta criterios para ajustar el diseño didáctico a escenarios reales, evitando que la planificación se desconecte del aula y de sus condiciones concretas (Coronado, 2022; Gamboa Graus y Borrero Springer, 2024). En conjunto, estos aportes sostienen que la planificación didáctica efectiva no es una suma de elementos, sino una arquitectura de coherencia: objetivos claros, estrategias derivadas, materiales funcionales y evaluación alineada, orientados a asegurar calidad educativa mediante decisiones pedagógicas trazables y consistentes (Vinces-Sánchez et al., 2023; Castro-Martín et al., 2025).

Diversidad, inclusión y estrategias de aula en el segundo ciclo de primaria

La evidencia revisada coincide en que, en el segundo ciclo de primaria, la planificación efectiva solo se traduce en calidad educativa cuando reconoce la diversidad como condición estructural del aula y no como una excepción que se atiende “cuando aparece”. En este marco, la diversidad se expresa en diferencias de ritmo, niveles de competencia lingüística, variaciones en comprensión lectora, habilidades lógico-matemáticas, autorregulación y trayectorias socioculturales; por ello, la planificación requiere prever rutas metodológicas flexibles y actividades con distintos modos de acceso y participación, manteniendo metas comunes sin homogeneizar procesos (Muñoz & Hernández Prados, 2022; Merino Barona, 2023).

Una primera línea de hallazgos se asocia a la diversidad cognitiva y disciplinar, particularmente visible en matemáticas y lenguaje. En matemáticas, el aprendizaje basado en proyectos aparece como una alternativa con potencial para integrar resolución de



problemas, colaboración y conexión con contextos reales, favoreciendo que estudiantes con perfiles distintos encuentren puntos de entrada al contenido y construyan significados desde experiencias situadas (Lasso Cardona, 2023). Esta idea se complementa con la necesidad de revisar la progresión de las matemáticas en primaria para evitar saltos conceptuales que intensifican la brecha entre quienes avanzan con rapidez y quienes requieren apoyos más explícitos (Merino Barona, 2023). En lenguaje, el fortalecimiento de estrategias cognitivas de lectura contribuye a mejorar comprensión y desempeño, lo cual sugiere que la planificación debe incorporar enseñanza explícita de estrategias, seguimiento del proceso y actividades graduadas que permitan evidencia progresiva del aprendizaje (Gutiérrez Fresneda, 2022). En el mismo campo, el desarrollo de argumentación persuasiva mediante secuencias didácticas con enfoque metacognitivo muestra que la calidad no depende solo del “tema”, sino de la estructura de la experiencia: planificar pasos, apoyos, retroalimentación y oportunidades de autorregulación permite elevar participación y profundidad de los productos estudiantiles (Moreno Serna et al., 2021).

Una segunda línea se relaciona con la diversidad cultural y lingüística, donde la planificación requiere legitimación de saberes locales y recursos culturalmente pertinentes para evitar que el currículo se perciba ajeno y, por tanto, desmovilizador. En esta dirección, el uso de literatura popular awajún para fortalecer textos narrativos escolares sugiere que integrar expresiones culturales del entorno puede incrementar pertenencia, motivación y desempeño en producción escrita, aportando un criterio claro para planificar: la contextualización no es adorno, sino estrategia de acceso y significado (Apikai & Samekash, 2024). De modo complementario, los aportes de la neurociencia educativa a destrezas lingüísticas refuerzan la importancia de diseñar experiencias multimodales y consistentes con procesos atencionales y de memoria, lo que respalda la planificación con variedad de representaciones, andamiajes y evaluación coherente con el tipo de procesamiento promovido (Bartolomé Rodríguez, 2024).

Ahora bien, la diversidad por sí sola no agota el enfoque: la inclusión introduce un criterio adicional de justicia educativa, porque se centra en asegurar participación equitativa y aprendizaje significativo para todos, en particular para estudiantes con necesidades específicas. Desde esta perspectiva, la inclusión requiere diagnósticos previos, adaptación continua y coherencia evaluativa para evitar que las medidas de apoyo queden desconectadas del propósito formativo común (Aguinaga-Doig et al., 2018). En la práctica, esto significa que las adaptaciones curriculares no pueden operar como “programas paralelos”, sino como ajustes integrados al plan del aula. En educación física, por ejemplo, la evidencia sobre aprendizaje cooperativo muestra que diseñar interdependencia positiva, roles y criterios claros puede convertir una actividad tradicionalmente excluyente en una experiencia inclusiva sin reducir exigencia, siempre que se planifique deliberadamente la cooperación y la evaluación del proceso (Pérez-Torralba et al., 2022).

La inclusión también se sostiene con estructuras de apoyo, especialmente relevantes en el segundo ciclo, donde aumentan demandas académicas y sociales. El trabajo con asistentes personales para estudiantes con TEA, por ejemplo, se presenta como un recurso que puede potenciar participación y autorregulación, pero su efectividad depende de la coordinación con el docente para mantener alineación entre objetivos, estrategias y evaluación; cuando no hay coordinación, el apoyo corre el riesgo de aislar al estudiante o de generar dependencia, debilitando la participación en dinámicas comunes (Polo Márquez et al., 2023). A esto se suma la importancia de planificar transiciones armónicas hacia la básica primaria y dentro de la escolaridad, ya que la transición mal gestionada amplifica desigualdades desde el inicio, mientras que prácticas pedagógicas centradas en transiciones efectivas facilitan adaptación, pertenencia y continuidad de aprendizajes (Rodríguez Noriega et al., 2023). Finalmente, la formación docente con enfoque holístico vinculada a calidad educativa inclusiva sugiere que la inclusión no debe entenderse como una competencia aislada, sino como una orientación profesional que atraviesa planificación, gestión del aula, evaluación y vínculo socioemocional con el



estudiantado (Gilberto Antonio y Rojas Ceballos, 2024).

En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que la planificación para la diversidad e inclusión en el segundo ciclo se vuelve más sólida cuando integra tres decisiones didácticas: (a) diseño de secuencias con apoyos graduales y evaluación alineada al proceso, (b) selección de metodologías activas y cooperativas que sostengan participación sin estandarizar trayectorias, y (c) articulación de apoyos y transiciones como parte del plan general, evitando prácticas fragmentadas. La síntesis comparativa siguiente resume los aportes más frecuentes identificados en la literatura revisada.

Tabla 1.

Síntesis comparativa de aportes sobre diversidad, inclusión y estrategias de aula

| Eje de hallazgo | Qué aporta a la planificación | Estrategias/decisiones más reportadas | Autores (sin repetir) |
|--------------------------------|---|---|--|
| Diferenciación en matemáticas | Amplía rutas de acceso y evidencia aprendizaje profundo | Proyectos, problemas contextualizados, productos diversos | Lasso Cardona (2023); Merino Barona (2023) |
| Comprensión lectora y lenguaje | Mejora progresión y monitoreo del aprendizaje | Estrategias cognitivas explícitas, tareas graduadas | Gutiérrez Fresneda (2022) |
| Producción y argumentación | Eleva calidad de productos y autorregulación | Secuencias didácticas metacognitivas, retroalimentación | Moreno Serna et al. (2021) |
| Pertinencia cultural | Aumenta sentido, motivación y desempeño | Textos del entorno, literatura local, contextualización | Apikai & Samekash (2024) |
| Multimodalidad y procesamiento | Fortalece atención, memoria y comprensión | Recursos multisensoriales, apoyos visuales, andamiajes | Bartolomé Rodríguez (2024) |
| Inclusión como participación | Evita exclusión por diseño y refuerza equidad | Diagnóstico, adaptaciones integradas, coherencia evaluativa | Aguinaga-Doig et al. (2018) |
| Cooperación inclusiva | Sostiene inclusión sin bajar exigencia | Aprendizaje cooperativo con roles, | Pérez-Torralba et al. (2022) |

| | | critérios, evaluación del proceso | |
|---------------------------------|--|---|---|
| Apoyos especializados (TEA) | Incrementa participación y autorregulación | Coordinación docente– asistente, apoyos graduados | Polo Márquez et al. (2023) |
| Transiciones educativas | Reduce quiebres y brechas iniciales | Prácticas de transición armónica y acompañamiento | Rodríguez Noriega et al. (2023) |
| Formación holística e inclusión | Integra inclusión como orientación transversal | Formación docente integral y cultura inclusiva | Gilberto Antonio y Rojas Ceballos, 2024 |

Condiciones institucionales para implementar la planificación

La planificación didáctica, incluso cuando está bien alineada y diseñada para atender la diversidad del aula, depende de condiciones institucionales que habilitan o limitan su implementación real. En la literatura revisada, la calidad educativa aparece vinculada no solo a decisiones de aula, sino al funcionamiento del centro educativo como organización: la coordinación, la asignación de recursos, las dinámicas de acompañamiento pedagógico, la cultura institucional y la capacidad para sostener procesos de mejora en el tiempo. En este sentido, los análisis sobre calidad del servicio educativo y variables organizacionales muestran que la efectividad escolar se relaciona con la manera en que la institución gestiona procesos, regula prácticas y sostiene estándares, lo que confirma que la planificación solo se convierte en calidad cuando el entorno institucional la vuelve viable y consistente (Medina Valer et al., 2023; González et al., 2022; Duarte Cruz & Valenti Nigrini, 2021; Duarte et al., 2021).

Una de las condiciones más determinantes es el liderazgo y su relación con la cultura organizacional. Los estudios sobre liderazgo pedagógico y directivo señalan que la influencia del liderazgo se vuelve relevante cuando se traduce en acciones concretas para orientar la enseñanza: priorizar objetivos de aprendizaje, sostener una visión compartida, facilitar colaboración docente y acompañar la práctica con retroalimentación profesional. Cuando la dirección escolar opera como articuladora pedagógica —y no solo



administrativa— se fortalecen acuerdos de planificación, se reducen disonancias entre áreas y se incrementa la coherencia institucional del currículo vivido (García Barbarán & Vélez Jiménez, 2024; Jara Pacheco et al., 2023). La evidencia también sugiere que el liderazgo inclusivo y la gestión con enfoque de equidad amplían la capacidad de respuesta a necesidades diversas, ya que impulsan coordinación con apoyos, ajustes razonables y ambientes institucionales que favorecen la participación y pertenencia del estudiantado (Chen-Quesada et al., 2023; Moreno-Arrebola & León Guerrero, 2017).

Estas condiciones, sin embargo, no se sostienen solo en buenas intenciones, sino en modelos de gestión claros y operativos. La caracterización de modelos de gestión institucional permite entender por qué algunas instituciones logran sistematizar planificación, seguimiento y evaluación, mientras otras quedan en prácticas fragmentadas. En particular, la identificación de componentes y rasgos de gestión institucional muestra que la coherencia de la planificación se fortalece cuando existen estructuras formales para organizar el trabajo pedagógico, clarificar responsabilidades y sostener continuidad entre periodos académicos (Castro Agila & Cabrera Espinoza, 2024). Además, la reflexión desde la práctica universitaria sobre la integración entre gestión educativa y planificación didáctica refuerza una idea transferible al nivel escolar: la planificación mejora cuando se integra con la gestión, en lugar de depender de esfuerzos individuales aislados; esto incluye tiempos, seguimiento, instrumentos comunes y cultura de rendición pedagógica de cuentas (Díaz et al., 2024). De este modo, la institución deja de “exigir planificación” y pasa a “organizar la planificación” como proceso colectivo.

En la dimensión humana, la literatura que discute habilidades gerenciales y desempeño institucional sugiere que los resultados dependen de capacidades directivas para movilizar recursos, resolver tensiones internas y sostener climas organizacionales que favorezcan la mejora. La gestión efectiva se refleja tanto en la coordinación interna como en la capacidad para acompañar al profesorado y reducir fricciones que suelen debilitar la implementación (Astonitas Manayay et al., 2024; Velásquez Salazar & Moreno Muro, 2022;

Ulate Chacón, 2024). En esta línea, la formación y estructuración de estrategias educativas para el desarrollo de líderes aporta una base complementaria: el liderazgo se aprende y se fortalece mediante mecanismos formativos que articulan visión, comunicación, toma de decisiones y gestión de contextos socioculturales complejos, lo cual es especialmente relevante en instituciones con alta vulnerabilidad o con brechas de recursos (Roman-Acosta, 2025; Román-Acosta et al., 2023; Acosta, 2024). Esto resulta clave para el: si la planificación exige coherencia y adaptación, entonces requiere líderes capaces de sostener condiciones para que esa coherencia no se rompa en la práctica cotidiana.

Otra condición institucional central es la mejora continua. La evidencia disponible enfatiza que la planificación efectiva se sostiene cuando el centro educativo instala ciclos sistemáticos de revisión: diagnóstico, acción, monitoreo, retroalimentación y ajuste. En este sentido, las estrategias de formación continua y mejora escolar resaltan la necesidad de institucionalizar espacios y prácticas para aprender de la propia experiencia, compartir decisiones y convertir evidencias del aula en decisiones organizacionales (Del Rosario & Carvajal, 2024). La autoevaluación y la mejora continua, aunque estudiadas con frecuencia en educación superior, aportan principios transferibles: establecer indicadores, revisar procesos con regularidad y orientar decisiones con criterios explícitos permite reducir improvisaciones y sostener una cultura de calidad (Rojas Salazar, 2024; Vargas Alfaro, 2024). Así, la planificación se convierte en un instrumento dinámico que se reconfigura con evidencia, en lugar de ser un producto final que se archiva.

La tecnología educativa aparece como una dimensión transversal que puede fortalecer o debilitar estas condiciones, según cómo se integre. La incorporación de nuevas tecnologías se reconoce como oportunidad para ampliar recursos, facilitar simulaciones, organizar evidencias y sostener prácticas evaluativas más ágiles; sin embargo, su aporte depende de decisiones pedagógicas y de condiciones institucionales de soporte y formación. En áreas como química, por ejemplo, la integración tecnológica se fundamenta como estrategia para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se vincula a



objetivos claros, actividades significativas y evaluación pertinente, evitando que lo digital se reduzca a “uso de herramientas” sin propósito formativo (Ocampo Jaramillo, 2024). A nivel institucional, los trabajos sobre uso de TIC y contextos virtuales resaltan que la tecnología requiere infraestructura, acompañamiento y competencias para no amplificar desigualdades ni introducir discontinuidades en la experiencia de aprendizaje; por ello, su incorporación debe ser una decisión planificada y gestionada, no un añadido eventual (Quesada Badilla, 2024; Dávila Flores, 2024; Rodas-Tobar et al., 2022).

En síntesis, este conjunto de hallazgos permite sostener que la relación entre planificación y calidad educativa en el segundo ciclo de primaria se consolida cuando la institución funciona como un sistema que habilita coherencia. La planificación se vuelve sostenible si el liderazgo se orienta pedagógicamente, si la gestión institucional organiza tiempos, responsabilidades y seguimiento, si la mejora continua opera como cultura y no como evento, y si la tecnología se integra con sentido y con soporte real. Bajo estas condiciones, la planificación deja de depender de esfuerzos individuales y se transforma en una capacidad organizacional orientada a resultados y equidad.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que la relación entre planificación y calidad educativa en el segundo ciclo de primaria no se explica por un único factor, sino por una articulación de tres capas: la coherencia pedagógico-evaluativa del diseño, la respuesta didáctica a la diversidad e inclusión, y las condiciones institucionales que vuelven implementable y sostenible lo planificado. En primer lugar, la planificación adquiere valor cuando opera como una arquitectura interna coherente que conecta propósitos, estrategias, recursos y evaluación. En esa lógica, la selección de materiales deja de ser un añadido y pasa a cumplir una función didáctica dentro de la secuencia, contribuyendo a la comprensión progresiva del contenido y a la producción de evidencias del aprendizaje (Esquivel & Lenoir, 2012). Del mismo modo, la evaluación gana sentido cuando se integra al plan como mecanismo de ajuste, en tanto permite identificar brechas, retroalimentar a

tiempo y reorientar estrategias sin perder el norte formativo (Torres-Roberto, 2024; Castro-Martín et al., 2025). Así, la calidad no depende de “planificar más”, sino de planificar con trazabilidad: que cada decisión metodológica tenga justificación y correspondencia con lo que se pretende desarrollar y con lo que se valorará como aprendizaje. Esta idea converge con el argumento de que la planificación es una herramienta de gestión pedagógica para la institución, porque ordena y hace comunicables las decisiones de aula y permite sostener acuerdos mínimos entre docentes y directivos (Vinces-Sánchez et al., 2023).

En segundo lugar, la coherencia del diseño no basta si no incorpora explícitamente la diversidad y la inclusión como criterios de calidad. La evidencia revisada sugiere que la diversidad en el segundo ciclo se expresa con fuerza en áreas como matemáticas y lenguaje, lo que exige planificar experiencias que ofrezcan múltiples rutas de acceso, apoyos graduales y productos variados sin fragmentar el objetivo común. En matemáticas, enfoques como el aprendizaje basado en proyectos refuerzan la necesidad de secuencias activas y contextualizadas para ampliar participación y comprensión (Lasso Cardona, 2023), mientras que estrategias como el trabajo por rincones apuntan a la variación metodológica para sostener ritmos distintos (Muñoz & Hernández Prados, 2022). En lectura, la enseñanza explícita de estrategias cognitivas aparece como decisión de planificación con impacto en comprensión y desempeño (Gutiérrez Fresneda, 2022), y en escritura/argumentación se fortalece la importancia de secuencias metacognitivas con retroalimentación para elevar la calidad del producto y la autorregulación (Moreno Serna et al., 2021).

La inclusión añade un criterio ético-pedagógico: no se limita a la presencia del estudiante, sino a su participación y equitativa en experiencias significativas, con ajustes integrados al plan y coherencia evaluativa. El modelo de inclusión educativa contextualizada refuerza la necesidad de anticipar barreras y diseñar adaptaciones como parte del currículo vivido (Aguinaga-Doig et al., 2018). En esa misma línea, la evidencia sobre apoyos (por ejemplo, asistentes personales con estudiantes con TEA) indica que los



apoyos pueden potenciar participación, pero solo si se coordinan con el docente para evitar circuitos paralelos que debiliten la pertenencia y la coherencia del aprendizaje (Polo Márquez et al., 2023). Además, experiencias como el aprendizaje cooperativo en educación física muestran que la inclusión es viable sin reducir exigencia cuando la cooperación se diseña deliberadamente con roles, criterios y evaluación del proceso (Pérez-Torralba et al., 2022). En conjunto, estos resultados respaldan que la planificación de calidad debe integrar decisiones inclusivas desde el diseño y no como correcciones tardías.

En tercer lugar, la discusión de los hallazgos muestra que la planificación solo se convierte en práctica efectiva cuando existe un entorno organizacional que la habilita. Los estudios sobre liderazgo pedagógico y cultura organizacional en educación básica enfatizan que el liderazgo impacta cuando ordena prioridades formativas, acompaña la práctica y construye coherencia institucional, evitando que cada aula opere como “isla” (García Barbarán & Vélez Jiménez, 2024; Jara Pacheco et al., 2023). Asimismo, la gestión educativa con orientación inclusiva destaca que la inclusión requiere provisión de recursos, coordinación y acompañamiento, lo cual traslada la inclusión del plano del discurso al de la organización concreta de la escuela (Chen-Quesada et al., 2023). Esta lectura es coherente con trabajos que asocian gestión del aprendizaje y calidad del servicio educativo: la eficacia escolar emerge cuando la institución logra articular procesos internos, relaciones técnicas de prestación del servicio y condiciones de aprendizaje en contextos reales (Medina Valer et al., 2023; González et al., 2022; Duarte Cruz & Valenti Nigrini, 2021; Duarte et al., 2021).

Desde esta perspectiva sistémica aparecen tensiones que deben discutirse para no idealizar la planificación. Una tensión recurrente es la rigidez administrativa o curricular que reduce el margen de adaptación ante diagnósticos intermedios, dificultando ajustes oportunos en metodologías y recursos; otra es la fragilidad de la cultura institucional de documentación y transferencia de prácticas exitosas, lo que obliga a reiniciar aprendizajes organizacionales cada ciclo (Vargas Ortiz de Zevallos, 2014). A ello se suma la carga

laboral docente y la presión institucional, que pueden transformar la planificación en tarea burocrática y disminuir el tiempo real para diseñar, evaluar y ajustar con sentido pedagógico (Guerrero Castillo et al., 2024). En el plano del aula, el clima socioemocional y los conflictos también actúan como freno de la implementación: incluso planes coherentes pueden perder efecto si no se integran estrategias relacionales que sostengan participación y sentido (Duarte et al., 2021). Estas tensiones no niegan el valor de la planificación; más bien, delimitan las condiciones bajo las cuales la planificación puede o no traducirse en calidad.

La tecnología atraviesa las tres capas y funciona como “potenciador condicionado”. La literatura citada muestra que herramientas digitales pueden favorecer organización de materiales, seguimiento, evaluación rápida y repositorios de evidencias, pero su aporte depende de formación, soporte técnico e integración intencional con objetivos y evaluación (Acosta Guanoquiza et al., 2024; Morales Suárez et al., 2022). La incorporación tecnológica en áreas específicas (como química) refuerza que el valor pedagógico no reside en el recurso, sino en su articulación didáctica (Ocampo Jaramillo, 2024), y que la gestión debe coordinar tiempos, capacitación y mantenimiento para evitar usos inconexos que distraigan del propósito formativo (Dávila Flores, 2024; Badilla, 2024). En la misma dirección, la integración de gestión educativa y planificación didáctica se interpreta como una condición para sostener coherencia y evitar que lo tecnológico dependa de iniciativas individuales (Díaz et al., 2024; Castro Agila & Cabrera Espinoza, 2024).

En términos de implicaciones, los hallazgos sugieren que, a nivel docente, la prioridad es diseñar secuencias con objetivos claros y evaluaciones alineadas que generen evidencias interpretables para ajustar la enseñanza, seleccionando materiales con función didáctica y previendo rutas de participación diversas. A nivel directivo, la prioridad es organizar condiciones: tiempos de co-planificación, acompañamiento pedagógico, coordinación con apoyos, repositorios de prácticas y ciclos de revisión institucional. En lo organizacional, la mejora continua se vuelve el puente entre planificación y calidad, al



instalar rutinas de análisis de evidencias y formación continua que sostengan cambios y reduzcan la dependencia de esfuerzos aislados (Del Rosario & Carvajal, 2024; Rojas Salazar, 2024; Vargas Alfaro, 2024).

Como limitación, al tratarse de una síntesis narrativa, el alcance depende del corpus documental disponible y de la heterogeneidad de contextos y niveles educativos incluidos en algunas fuentes. No obstante, la convergencia temática encontrada permite proponer un argumento consistente: la calidad educativa en el segundo ciclo de primaria se fortalece cuando la planificación se entiende como capacidad profesional y organizacional, sostenida por coherencia pedagógica, enfoque inclusivo y condiciones institucionales que habiliten mejora continua y uso pedagógico de tecnología.

CONCLUSIONES

Las evidencias revisadas permiten concluir que la planificación didáctica efectiva en el segundo ciclo de primaria se asocia con la calidad educativa cuando se sostiene en una coherencia interna clara entre objetivos, estrategias, recursos y evaluación. En particular, planificar con trazabilidad —de modo que cada actividad y material cumpla una función didáctica y cada instrumento evaluativo corresponda a lo que se pretende desarrollar— favorece una enseñanza menos fragmentada y una evaluación con sentido formativo, capaz de retroalimentar y ajustar oportunamente el proceso de aprendizaje (Vinces-Sánchez et al., 2023; Esquivel & Lenoir, 2012; Torres-Roberto, 2024; Castro-Martín et al., 2025).

Asimismo, la calidad educativa no se consolida si la planificación no incorpora la diversidad y la inclusión como criterios estructurales del diseño. En el segundo ciclo, las diferencias en ritmos, competencias y trayectorias culturales exigen secuencias flexibles, apoyos graduados y múltiples vías de participación y demostración del aprendizaje, evitando respuestas improvisadas o circuitos paralelos que debiliten la pertenencia y la equidad. La evidencia sugiere que estrategias como metodologías activas, trabajo

cooperativo, enseñanza explícita de habilidades de lectura y secuencias metacognitivas contribuyen a sostener participación y mejorar desempeños, siempre que se planifiquen de manera deliberada y se articulen con adaptaciones y apoyos integrados (Aguinaga-Doig et al., 2018; Lasso Cardona, 2023; Gutiérrez Fresneda, 2022; Moreno Serna et al., 2021; Pérez-Torralba et al., 2022; Polo Márquez et al., 2023).

La planificación se traduce en mejora sostenible solo cuando se inserta en condiciones institucionales habilitantes: liderazgo pedagógico, gestión coherente, coordinación con apoyos, tiempos de trabajo colaborativo y una cultura de mejora continua basada en evidencias. En este marco, la tecnología educativa actúa como un potenciador condicionado: aporta valor cuando se integra con intencionalidad pedagógica, formación y soporte, y cuando se gestiona institucionalmente para evitar usos inconexos o ampliación de brechas. En consecuencia, fortalecer la calidad educativa en el segundo ciclo implica tratar la planificación no solo como competencia individual docente, sino como capacidad organizacional, sostenida por liderazgo, gestión, evaluación para la mejora e integración tecnológica con sentido (Medina Valer et al., 2023; García Barbarán & Vélez Jiménez, 2024; Jara Pacheco et al., 2023; Del Rosario & Carvajal, 2024; Rojas Salazar, 2024; Acosta Guanoquiza et al., 2024; Díaz et al., 2024; Castro Agila & Cabrera Espinoza, 2024).

REFERENCIAS

- Acosta Guanoquiza, C. O., Mejía Alban, G. M., Ramírez Gutiérrez, C. V., & Reigosa Lara, A. (2024). Herramientas digitales para fortalecer la metodología de enseñanza de los docentes. *Ciencia Digital*, 8(3), 161–178. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i3.3144>
- Acosta, D. R. (2024). *Leadership style in the self-development unit of the Faculty of Economic and Social Sciences of the University of Zulia*. In *Seminars in Medical Writing and Education*



(Vol. 3, p. 141). AG Editor (Argentina).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10054705>

Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M., & Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2).

<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>

Apikai, A. M., & Samekash, L. W. (2024). Literatura popular awajún para mejorar los textos narrativos escolares, de la I.E. 17050, Nuevo Kanam, Cenepa, 2022.

MANGUARÉ, Revista Intercultural de la UNIFSLB, 3(2), 67.

<https://doi.org/10.55996/manguare.v3i2.249>

Astonitas Manayay, C., Rojas Chávez, M. Y., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2024). Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2).

<https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1095>

Quesada Badilla, S. Q. (2024). Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Perspectiva docente.

Revista El Labrador. <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i02.160>

Bartolomé Rodríguez, R. (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario De Filología Hispánica*, 27(2).

<https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5845>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Castro Agila, A. B., & Cabrera Espinoza, C. L. (2024). Caracterización de los modelos de gestión institucional del Instituto Superior Tecnológico Ismael Pérez Pazmiño.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 1822–1836.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13655

Castro-Martín, Barreno, E., Silva-Lorente, & Cid-García. (2025). *Análisis de las concepciones sobre el proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en spanish teachers. European Public & Social Innovation Review, 10*, 01–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-497>

Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 27*(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>

Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza: Planificar estratégicamente. Diseñar materiales y entornos estimulantes. Gestionar un aula activa. Evaluar con sentido.* Noveduc.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Dávila Flores, P. S. (2024). Estrategias didácticas en escenarios virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina de toxicología. *Revista de Ciencias Pedagógicas* (UASB Bolivia). <https://doi.org/10.69633/fzj63q49>

Del Rosario, M., & Carvajal, E. (2024). Promoviendo la mejora escolar de las instituciones educativas a través de estrategias de formación continua. En *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)* (pp. 114–125). <http://www.ideice.gob.do>

Díaz, D., Vega, D. M., Consuegra, D., & Castellero Graell, D. B. (2024). Desafíos y



- oportunidades en la integración de la gestión educativa y la planificación didáctica en la universidad: Reflexiones desde la práctica en el Centro Regional Universitario Los Santos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3746–3769. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12603
- Duarte Cruz, J. M., & Valenti Nigrini, G. (2021). La escuela primaria Cuauhtémoc, una escuela eficaz en el centro de la comunidad El Bethí, Hidalgo, México. *Diálogos sobre Educación*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.798>
- Duarte, G., Megchún, J., & Valenti, G. (2021). Eficacia escolar en entornos urbano-marginados. Caso de una escuela primaria en Monterrey, México. *Revista Innova Educación*, 3(2), 469–485. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.012>
- Esquivel, Y., & Lenoir. (2012). Los materiales educativos en la fase de planificación de la enseñanza de los docentes de educación primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art06.pdf>
- Ulate Chacón, D. F. (2024). Características de la persona administradora educativa según el Bachillerato Internacional (BI). *Revista El Labrador*, 8(02), pág-308. <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i02.162>
- Gamboa Graus, M. E., & Borrero Springer, R. Y. (2024). Planificación Didáctica por Contextos de Referencia en la formación de docentes de Física, Química y Matemática para Educación Secundaria. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 15(4), 339-369. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9856698>
- García Barbarán, L. I., & Vélez Jiménez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 49–67.

<https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>

Gilberto Antonio, J. V., & Rojas Ceballos, V. C. (2024). La formación holística en docentes y su impacto en la calidad educativa inclusiva de la escuela básica modesto Chávez. Milagro-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13136-13148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14768

González, L. M., Montañó, N., & Álvarez, C. (2022). Factores internos escolares: Relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo en Colombia. *Revista Conocimiento Investigación y Educación (CIE)*, 1(14), 172–190.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.

Guerrero Castillo, R. A., Maldonado Jaramillo, J. del R., Arias Reyes, A. G., Díaz Andachi, O. I., Paredes Paredes, I. T., & Veliz Murrieta, L. D. C. (2024). La sobreexplotación docente en el Ecuador: Una realidad que enfrenta la educación ecuatoriana. *Revista G-Ner@ndo*, 5(1), 531–543. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9457543>

Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influence of cognitive reading strategies for improving comprehension skills in primary education students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 77–92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>

Jara Pacheco, J., Pérez Cruz, P., & Altamirano Soto, M. (2023). Experiencias y valoración del profesorado respecto del liderazgo de docentes directivos. *Ciencia Latina Revista*



Científica Multidisciplinar, 7(4), 3822. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7230

Jardinot Mustelier, L. R., Rodríguez Artau, R., & Santos Palma, E. M. (2022). La enseñanza de la evolución en dos disciplinas: Ciencias naturales de la educación primaria y biología de la educación media y media superior, y su perfeccionamiento en Cuba. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(3), 5. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3173>

Lasso Cardona, L. A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las matemáticas: Una revisión sistemática de literatura. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 12(1), 1–34. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2023.1-34>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Medina Valer, W., Espinoza Núñez, C., Pino Pillco, H. Z., Challco Corrales, N., & Contreras Rivera, R. J. (2023). Gestión del aprendizaje y la calidad de servicios educativos en las instituciones educativas de nivel de primaria Cusco–Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 739–751. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4427

Merino Barona, A. C. (2023). Relacionado de las matemáticas en la educación preescolar y educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6947. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9212

Morales Suárez, F., Fessia, R., Arellano Lucas, M. C., Collado, A. R., Guirao, C. N., & Morales, M. F. L. (2022). El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los profesorados del instituto de formación docente continua San Luis 2020. *Del Prudente Saber...*, 15, 61–76. <https://doi.org/10.33255/26184141/1174>

- Moreno Serna, L. M., Galindo, A., & Murillo, A. F. (2021). La argumentación persuasiva en primaria desde la secuencia didáctica con enfoque metacognitivo. *Lenguaje*, 49(2), 438–483. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.11019>
- Moreno-Arrebola, R., & León Guerrero, M. J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de primaria y secundaria de Granada. *ReiDoCrea*, 6, 211–220. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.47172>
- Muñoz, J. S. Álvarez, & Hernández Prados, M. Á. (2022). Enseñanza de las matemáticas en educación primaria desde el trabajo por rincones. *Aula de Encuentro*, 24(1), 124–147. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.5800>
- Ocampo Jaramillo, S. R. (2024). Incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10762–10772. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10378
- Pérez-Torralba, A., Guijarro, E., Sierra-Ríos, J. V., & Evangelio, C. (2022). “Soccer can be inclusive”: Cooperative learning in the teaching-learning of soccer in physical education. *SPORT TK–EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 11, 16. <https://revistas.um.es/sportk>
- Polo Márquez, E., Leiva Olivencia, J. J., & Sandoval Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con trastornos del espectro autista: Un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179–197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>
- Rodas-Tobar, M. I., Andrés-Romero, M. P., & Astudillo-Guillén, D. B. (2022). Proyecto de inserción laboral inclusivo: Formulación de su gestión organizacional. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 368–384. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.10>



- Rodríguez Noriega, S. M., Gutiérrez Bolaños, D. S., Sánchez Santiago, O. M., & Ballen Pulido, P. (2023). Practicas pedagógicas centradas en las transiciones efectivas armónicas para el inicio a básica primaria en la institución educativa Ciudadela Educativa de Bosa, Bogotá Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4685. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6508
- Rojas Salazar, A. O. (2024). Avanzando en educación superior de enfermería: Autoevaluación y mejora continua de la calidad educativa. *Investigación e Innovación*, 4(1), 80–90. <https://doi.org/10.33326/27905543.2024.1.1903>
- Roman-Acosta, D. (2024). Terminology in qualitative research methodology. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 655. <https://doi.org/10.56294/mw2024655>
- Román-Acosta, D. (2025). Mecanismos de estructura de una estrategia educativa para la formación de líderes. En E. Rodríguez Torres (Ed.), *Education and Leadership: Training of Leaders for Cultural and Social Management* (pp. 60–79). Editorial PLAGCIS. <https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.1.c19>
- Román-Acosta, D., Caira-Tovar, N., Rodríguez-Torres, E., & Pérez Gamboa, A. J. (2023). Estrategias efectivas de liderazgo y comunicación en contextos desfavorecidos en la era digital. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023532>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación formativa continua en la enseñanza y aprendizaje del cálculo: Mejorando el rendimiento académico en estudiantes de educación profesional. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 93–113.

<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>

Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación formativa continua en la enseñanza y aprendizaje del cálculo: Mejorando el rendimiento académico en estudiantes de educación profesional. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 93–113.

<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>

Vargas Alfaro, L. F. (2024). Evaluación y mejora continua, procesos para la calidad en la educación. En *Revista Académica El Labrador*.

Velásquez Salazar, F. P., & Moreno Muro, J. P. (2022). Gestión educativa para mejorar la eficiencia del desempeño docente en educación primaria en Perú. *Rev. Hacedor*, 6(1), 161–175. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2122>

Vinces-Sánchez, O. J., Ramírez-Mayón, L. B., & Paladines-Condoy, J. J. (2023). Planificación educativa: Herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(2), 322–334.

<https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376>

Vinces-Sánchez, O. J., Ramírez-Mayón, L. B., & Paladines-Condoy, J. J. (2023). Planificación educativa: Herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(2), 322–334.

<https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376>

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>



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.

