



El desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes de secundaria en República Dominicana: retos y perspectivas

The development of fundamental competencies in high school students in the Dominican Republic: challenges and perspectives

Leonardo Alberto Alvarez Gonzalez

Universidad Católica Nordestana – UCNE. República Dominicana

leonardoalbertoag89@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6628-1648>

Recibido: 26 de noviembre de 2025

Aceptado: 19 de marzo de 2026

DOI: <https://doi.org/10.66707/b0yr1p62>

Resumen

El desarrollo de competencias fundamentales en estudiantes de secundaria en República Dominicana enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y contextuales que limitan su implementación efectiva. El objetivo del estudio fue analizar los retos y perspectivas desde la cultura pedagógica de docentes y directivos de dos centros educativos del distrito 03-04 de Baní. Se empleó un enfoque cualitativo-etnográfico, utilizando entrevistas semiestructuradas, análisis documental y triangulación de datos. Los resultados evidencian una brecha entre el currículo prescrito y la práctica docente, resistencia metodológica, limitaciones en la evaluación de competencias y desigualdades socioeducativas. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente, flexibilizar el currículo, mejorar la gestión escolar y promover



políticas intersectoriales para garantizar una educación equitativa y contextualizada que favorezca al desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: competencias, currículo, desarrollo educativo, formación docente, gestión escolar.

Abstract

The development of fundamental competencies in secondary school students in the Dominican Republic faces structural, pedagogical, and contextual challenges that limit their effective implementation. The objective of this study was to analyze the challenges and perspectives from the pedagogical culture of teachers and administrators at two schools in District 03-04 of Baní. A qualitative-ethnographic approach was used, utilizing semi-structured interviews, documentary analysis, and data triangulation. The results reveal a gap between the prescribed curriculum and teaching practice, methodological resistance, limitations in competency assessment, and socio-educational inequalities. It is concluded that it is necessary to strengthen teacher training, make the curriculum more flexible, improve school management, and promote intersectoral policies to ensure equitable and contextualized education that favors the integral development of students.

Keywords: competencies, curriculum, educational development, teacher training, school management.

1. Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, el desarrollo de competencias en estudiantes de secundaria se ha consolidado como una prioridad internacional, al ser considerado eje articulador de una educación pertinente, inclusiva y orientada al siglo XXI. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la CULTURA (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han promovido marcos de referencia que destacan competencias clave como el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación efectiva y la alfabetización digital, consideradas esenciales para la inserción laboral, la participación ciudadana y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2021).



No obstante, la implementación efectiva del enfoque por competencias enfrenta múltiples desafíos, entre los que se destacan la rigidez curricular, la limitada formación docente en metodologías activas y la carencia de recursos tecnológicos y pedagógicos. Como advierte Maríñez Báez (2024), “a pesar del reconocido potencial del enfoque por competencias para alinear la formación académica con las demandas del mundo actual, su implementación ha enfrentado resistencias y desafíos significativos”. Esta observación se respalda en investigaciones que evidencian una brecha persistente entre el discurso pedagógico y la práctica educativa, especialmente en contextos latinoamericanos.

En República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) impulsa la implementación de un currículo basado en competencias, orientado a formar ciudadanos críticos, capaces de aplicar lo aprendido en diversos contextos y adaptarse a las demandas del siglo XX. Esta propuesta se alinea con estándares internacionales de calidad educativa (MINERD, 2023b), aunque su aplicación enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y contextuales que aún deben ser superados.

En esta línea, el MINERD (2016) reconoce que las competencias fundamentales expresan intenciones educativas de gran relevancia y significatividad. Estas se conciben como competencias transversales que articulan el currículo y son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en distintas dimensiones. Entre ellas se destacan: la ética y ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológica, ambiental y de la salud, y desarrollo personal y espiritual.

Desde esta perspectiva, el propósito científico de la investigación que sustenta el presente artículo es contribuir al conocimiento sobre los retos y perspectivas del desarrollo de competencias fundamentales en estudiantes de secundaria, a partir del análisis de la cultura pedagógica de docentes y directivos de dos centros educativos del distrito educativo 03-04 de Baní, provincia de Peravia, República Dominicana. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo-etnográfico y su relevancia radica en el potencial para proyectar mejoras en el currículo nacional.



2. Revisión de la literatura

El desarrollo de competencias fundamentales en estudiantes de secundaria en República Dominicana representa un desafío multidimensional que trasciende la simple transmisión de conocimientos, orientándose hacia la formación integral de individuos críticos, autónomos y capaces de enfrentar los retos de un mundo en constante transformación. El enfoque por competencias adoptado en el currículo nacional busca preparar a los estudiantes para actuar de manera efectiva en contextos reales, movilizand o saberes, habilidades, actitudes y valores (MINERD, 2016).

2.1. Retos en el desarrollo de competencias fundamentales

Uno de los retos más críticos es la brecha entre el currículo prescrito y su aplicación práctica. Aunque el diseño curricular dominicano establece metas ambiciosas para el desarrollo de competencias éticas, comunicativas, científicas y tecnológicas, su implementación en las aulas no siempre las refleja. Estudios como el de Tavárez (2023) revelan una discrepancia entre el modelo curricular declarado y las prácticas pedagógicas reales, en las que los docentes, en muchos casos, carecen de las herramientas necesarias para traducir los objetivos curriculares en estrategias didácticas efectivas. Esta rigidez limita la pertinencia cultural y social del aprendizaje.

Esta desconexión se agrava por la rigidez en la adaptación contextual, ya que el currículo suele aplicarse de manera homogénea. Según D'Angelo (2021), aunque el currículo basado en competencias promueve la flexibilidad, su aplicación en las escuelas dominicanas tiende a ser homogénea, la rigidez en la aplicación ignora las particularidades de los contextos rurales, urbanos y multiculturales. Esta rigidez limita la pertinencia cultural y social del aprendizaje, afectando especialmente a estudiantes de zonas vulnerables, donde las necesidades educativas son distintas.

La evaluación de competencias representa uno de los principales retos metodológicos. Mariñez Báez (2024), la reconoce como un componente esencial de la educación dominicana, aunque advierte que los docentes enfrentan el desafío de implementar métodos confiables, válidos y equitativos. Esta brecha entre el enfoque teórico y la práctica se refleja en el predominio de evaluaciones centralizadas en la calificación



sumativa y en la medición de contenidos memorísticos, sin ofrecer retroalimentación formativa que favorezca la autorregulación y el aprendizaje profundo (Durán, 2025, p.5).

Adicionalmente, se observa una resistencia al cambio metodológico, ya que muchos docentes mantienen prácticas tradicionales, centradas en la memorización y transmisión de contenidos, en detrimento del pensamiento crítico y la resolución de problemas (Gallardo, 2025; Sandoval, 2024; Vásquez & Holguín, 2020). Esta resistencia se asocia, en parte, con la falta de acompañamiento institucional y a la sobrecarga administrativa, factores que limitan la capacidad docente para innovar en sus prácticas pedagógicas.

La formación docente constituye un pilar fundamental para el éxito del enfoque por competencias; sin embargo, persisten brechas significativas. Acosta (2020) señala que, aunque los docentes reconocen el valor de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje basado en proyectos, su implementación continua sigue siendo limitada, principalmente por la insuficiente preparación en técnicas pedagógicas actualizadas. Esta situación es más crítica en zonas rurales, donde el acceso a programas de desarrollo profesional es aún más restringido, lo que profundiza las desigualdades educativas.

En esta línea, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) menciona que uno de los principales desafíos para los sistemas educativos iberoamericanos es la insuficiente preparación del profesorado en el desarrollo de competencias clave, especialmente aquellas vinculadas a las metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas; así como al uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), herramientas claves para el desarrollo y aspiraciones de las políticas educativas que cada día proponen mejoras a la formación de las personas a través de la enseñanza y para la mejora del desempeño académico (López, 2023).

La gestión del contexto educativo es un factor clave para la implementación del currículo por competencias, aunque enfrenta retos significativos. Entre los principales desafíos se identifican problemas como la falta de recursos materiales y tecnológicos. Aunque el currículo dominicano integra las tecnologías de la información y comunicación como herramientas fundamentales, su aplicación se ve obstaculizada por la desigualdad en



el acceso a infraestructura tecnológica entre centros educativos (Reynoso, 2024), lo que restringe el desarrollo de competencias digitales, consideradas esenciales para la participación plena en la sociedad del conocimiento.

La articulación entre la escuela y la comunidad continúa siendo insuficiente, lo que repercute negativamente en la contextualización del aprendizaje y en el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía o el trabajo en equipo. A pesar de los esfuerzos institucionales por fomentar la participación comunitaria, en muchos centros educativos dominicanos la implicación de las familias en los procesos escolares sigue siendo escasa, lo que obstaculiza la construcción de aprendizajes significativos y debilita los entre la escuela y su entorno social (Bateca, 2024, p. 88).

Asimismo, los directivos escolares, en muchos casos, no ejercen un liderazgo pedagógico transformador que promueva la innovación y la adaptación del currículo para la mejora continua. Su rol se restringe con frecuencia a funciones administrativas, lo que dificulta la implementación efectiva del currículo por competencias (D'Angelo, 2022, p. 14).

Las desigualdades socioeconómicas y culturales también inciden de manera significativa en el desarrollo de competencias. Acuña (2009), destaca la importancia de garantizar que toda persona, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, dispondrá de los recursos y herramientas suficientes para desarrollar todas sus potencialidades. Esta garantía favorece la excelencia educativa y, al mismo tiempo, ejerce una influencia directa en la evolución socioeconómica del país. En esta línea, Crespo y Herrera (2021) coinciden en que promover oportunidades equitativas es el principio para edificar un entorno más justo y equilibrado.

Los estudiantes que residen en zonas rurales o en contextos de bajos recursos enfrentan barreras significativas para acceder a una educación de calidad, lo que limita su desarrollo competencial (MINERD, 2017). Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2025), las desigualdades sociales provocan una pérdida del 18.3% del desarrollo humano alcanzado en República Dominicana, lo que impacta directamente en el acceso equitativo a la educación y en las posibilidades reales de los estudiantes para desarrollar competencias fundamentales que favorezcan su inclusión y movilidad social.



2.2. Perspectivas para el desarrollo de competencias fundamentales

En el contexto de la globalización y el avance tecnológico, elevar la calidad educativa desde el enfoque de competencias fundamentales se considera un eje central del sistema educativo dominicano, especialmente en el nivel de secundaria.

A pesar de los retos, la implementación del currículo por competencias en República Dominicana ha representado un avance importante en la búsqueda de una educación más pertinente, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante. Existen perspectivas que vislumbran oportunidades concretas para continuar fortaleciendo las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias fundamentales en el nivel secundario.

Varios investigadores han propuesto estrategias concretas para cerrar la brecha que existe entre currículo y práctica pedagógica. Del Jesús (2024) en su análisis del sistema educativo dominicano, recomienda una reforma curricular contextualizada que permita adaptar los contenidos y metodologías a las realidades socioculturales de cada comunidad educativa. Como señala la autora: “la aplicación homogénea del currículo limita su pertinencia, se requiere flexibilizar para responder a las necesidades locales”.

La evaluación de competencias ha sido reconocida como un componente esencial para la formación integral del estudiante. El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2023) ha desarrollado guías metodológicas que orientan a los docentes en la construcción de instrumentos alineados con el enfoque por competencias. Estas guías incluyen ejemplos de evaluación formativa, criterios de desempeño y estrategias de retroalimentación efectiva. En esta misma línea, MINERD (2024), en colaboración con organismos institucionales, ha impulsado el programa *Evaluar para Aprender*, que busca capacitar a los docentes y fomentar una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje. Entre las estrategias propuesta se destaca la inclusión de la evaluación formativa como eje transversal en la formación inicial docente (IDEICE, 2023), así como la promoción de espacios de reflexión pedagógica liderados por directivos escolares (MINERD, 2024). La visión a futuro apunta hacia un sistema educativo donde la evaluación sea parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La OEI (2023) advierte que el desarrollo de competencias requiere un cambio profundo en la cultura pedagógica, en la que el docente deje de ser transmisor de contenidos



y se convierta en facilitador del aprendizaje. Para ello se propone una reconfiguración del rol docente, apoyada por políticas públicas que promuevan la innovación, la autonomía profesional y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, la resistencia metodológica apunta a la necesidad de fortalecer la formación continua en metodologías activas. Acosta (2020) señala que aunque los docentes valoran las metodologías activas, su aplicación es limitada debido a la escasa capacitación en técnicas pedagógicas actualizadas. En este sentido, se propone rediseñar los programas de formación docente para incluir módulos prácticos, simulaciones, observaciones en el aula y retroalimentación profesional. Chim-Manzanero y Zapata-González (2022) destacan la importancia de implementar programas de desarrollo profesional continuo que capaciten a los docentes en estrategias didácticas activas. Maríñez Báez (2024) sugiere estos programas incluyan formación práctica en estrategias efectivas para promover el desarrollo de competencias en contexto diversos. Liriano (2023) propone fomentar comunidades de práctica entre docentes para compartir experiencias y adaptar estrategias a contextos específicos.

Por su parte Vásquez y Holguín (2020), recomiendan implementar programas de acompañamiento docente liderados por equipos técnicos regionales que ofrezcan asesorías, seguimiento y espacios de reflexión pedagógica. Asimismo, sugieren reducir la carga administrativa de los docentes para que puedan dedicar más tiempo a la planificación y mejora de sus prácticas.

Para ampliar el acceso a la formación continua, especialmente en contextos rurales, el MINERD (2023a) propone la implementación de la formación virtual asincrónica. También se recomienda establecer redes regionales de apoyo pedagógico que faciliten el acompañamiento profesional en contextos de difícil acceso.

La formación continua, enfrenta también el reto de la escasa alfabetización digital de los docentes (OEI, 2023). Como enfoque innovador, se han desarrollado programas piloto de certificación digital docente que incluyen formación en herramientas como plataformas educativas, recursos multimedia y evaluación digital. Estos programas buscan fortalecer las competencias digitales como parte del perfil profesional del docente (MINERD; 2023b).



D'Angelo (2022) destaca la importancia de formar a los directivos escolares en gestión pedagógica, liderazgo transformacional y cultura de innovación. Esto incluye el desarrollo de competencias para guiar procesos de cambio, acompañar a los docentes y promover ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos.

Las perspectivas para la mejora incluyen también el impulso de programas de dotación tecnológica y conectividad escolar, priorizando los centros con menor acceso (MINERD, 2023a), así como el fortalecimiento de los consejos escolares y la creación de redes de colaboración entre escuela, familia y comunidad (Bateca, 2024). Estas estructuras permitirían diseñar proyectos educativos contextualizados, fomentar la corresponsabilidad y promover el aprendizaje situado.

Las escuelas secundarias, mediante actividades o proyectos, deberían hacer alianzas con las empresas que ofrezcan oportunidades reales para los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales fundamentales para el entorno laboral, tales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo (Acuña, 2009; Cazón et al., 2023). En este sentido, resulta fundamental vincularse de manera estratégica con empleadores a fin de garantizar que las iniciativas educativas respondan a las demandas del mercado laboral y establezcan un vínculo eficiente entre la escuela y el trabajo (Bunge, 2004).

Las desigualdades estructurales constituyen uno de los principales obstáculos para el desarrollo de competencias en el sistema educativo dominicano. Como oportunidad de mejora el MINERD (2017) ha impulsado programas de equidad educativa, tales como la entrega de kits escolares, becas de transporte y alimentación, y la expansión de centros educativos en zonas rurales. Estas medidas buscan reducir las brechas de acceso y garantizar condiciones básicas para la calidad educativa. Por su parte, el PNUD (2025) propone fortalecer las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa mediante la articulación intersectorial entre educación, salud, protección social y empleo. Esta estrategia permitirá abordar las causas estructurales de la desigualdad y promover un desarrollo integral.

En el ámbito de las políticas públicas, resulta prioritario establecer mecanismos de monitoreo y evaluación curricular que permitan identificar brechas, ajustar contenidos y orientar la toma de decisiones pedagógicas. La articulación entre el MINERD, las



universidades formadoras y las comunidades escolares es esencial para asegurar una implementación coherente y contextualizada del currículo por competencias.

3. Metodología

Este estudio se centra en docentes y directivos de dos centros educativos del distrito educativo 03-04 de Baní, provincia de Peravia, República Dominicana. Se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y una perspectiva epistemológica construccionista, orientada a analizar los retos y perspectivas del desarrollo de competencias en los estudiantes de secundaria en República Dominicana, desde la cultura pedagógica de docentes y directivos, para generar conocimientos que impulsen la mejora.

Se adoptó el método etnográfico, entendido como una estrategia que permite describir y analizar culturas institucionales para interpretar las creencias, prácticas y patrones o regularidades que surgen de la complejidad del grupo investigado (Buendía, E. L., Colás, M. P. y Hernández, F., 1998). Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a una inmersión profunda en el contexto educativo real, con el fin de obtener datos detallados y significativos que revelen la complejidad cultural de la práctica pedagógica.

En el contexto educativo en el que se realiza la investigación la muestra se seleccionó mediante el criterio intencional, priorizando la riqueza informativa sobre la representatividad estadística. Participaron catorce informantes respetando los criterios de inclusión: diez docentes y cuatro directivos activos en el ejercicio de la profesión, con formación afín al área pedagógica y experiencia directa en educación secundaria. Este perfil permitió acceder a discursos contextualizados y profundos sobre la realidad educativa investigada.

Desde la etnografía, se proyectó la obtención de información rica y contextualizada sobre las prácticas educativas, proporcionando, de esta forma, la base fundamental para la investigación. De este modo, se revelan aspectos pedagógicos cuya aproximación proporcionó una base sólida y contextualizada para sustentar las experiencias ofrecidas, buscando captar la complejidad cultural de la práctica pedagógica de los docentes y directivos.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas principales: análisis de



documentos, entrevistas semiestructuradas y triangulación. El análisis documental permitió contextualizar el fenómeno y contrastar los discursos con documentos oficiales para identificar congruencias y contradicciones. Las entrevistas se aplicaron con la anterior determinación de temas clave, y la triangulación facilitó la comparación y contraste de fuentes, fortaleciendo la validez interpretativa. Además, se utilizó como herramienta Atlas.Ti, que permitió organizar, analizar e interpretar, con exactitud, la información recogida.

En el proceso investigativo, el diseño aplicado cumplió con tres fases: fase teórica, que comprendió la revisión de la literatura y el establecimiento de las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas asumidas en la investigación; fase empírica, centrada en la selección y el abordaje del campo de investigación, aplicación de técnicas para recopilar la información y crear el constructo teórico; la fase analítica – interpretativa, en la que se codificaron los datos mediante Atlas.Ti, emergieron categorías y subcategorías: Transformación pedagógica y curricular, gestión educativa y condiciones institucionales, y equidad educativa y vinculación social. En esta tercera fase, se elaboró el constructo teórico final.

4. Resultados

El análisis del contenido construido constituye el eje central del estudio, donde los datos recabados se analizan para dar pie a las diferentes categorías y subcategorías. Desde esta perspectiva, el enfoque etnográfico ha sido clave para identificar los principales retos y perspectivas que enfrenta actualmente la educación en la República Dominicana, con especial énfasis en el desarrollo de competencias fundamentales en estudiantes de nivel secundario.

4.1. Currículo prescrito vs realidad escolar

En el discurso de los informantes, se constata una brecha significativa entre el currículo prescrito y su aplicación práctica. Docentes señalan que, aunque el currículo promueve el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, las condiciones institucionales y la presión por cumplir con contenidos,

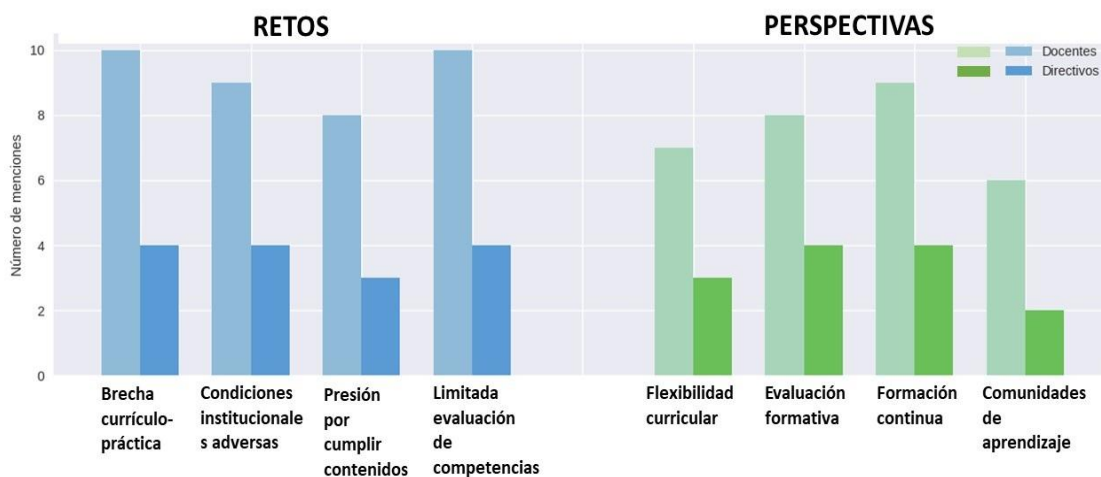


dificultan su aplicación, especialmente en contextos rurales donde el currículo no refleja las realidades locales.

La evaluación de competencias se identifica como un desafío crítico en el discurso de los informantes. Docentes señalaron que no cuentan con instrumentos adecuados para aplicarla, lo que limita su capacidad para valorar el aprendizaje profundo. Los directivos coinciden en la necesidad de flexibilizar los contenidos y metodologías, integrar la evaluación formativa en la cultura escolar, reducir la carga administrativa y fortalecer la formación continua mediante módulos prácticos y comunidades de aprendizaje. Estas propuestas reflejan una demanda por transformar las prácticas educativas hacia modelos más contextualizados y centrados en el desarrollo integral del estudiante.

Figura 1.

Retos y perspectivas en la implementación del currículo por competencias: entre el currículo prescrito y la realidad escolar (n=14)



Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas (n=14)

A pesar de valorar las metodologías activas, los directivos reconocen que persisten prácticas tradicionales centradas en la exposición y la repetición, atribuibles a la insuficiente formación práctica y al limitado acompañamiento institucional. Tanto docentes como directivos reconocen la alta frecuencia de la exposición magistral, aunque los directivos tienden a valorar ligeramente más las estrategias activas como el trabajo



colaborativo, la resolución de problemas y el uso de TIC, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y la formación práctica en estas metodologías.

Tabla 1.

Tensiones entre metodologías activas y prácticas tradicionales: voces de docentes y directivos

Pregunta de entrevista	Expresión de informante
¿Qué opinión tiene sobre las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	INFDoc.5: "Las metodologías activas son necesarias para desarrollar competencias, pero no siempre sabemos cómo aplicarlas correctamente."
¿Qué tipo de prácticas pedagógicas predominan actualmente en su centro educativo?	INFDir.1: "Aunque se habla mucho de innovación, la mayoría de las clases siguen siendo expositivas y centradas en el docente."
¿Considera que la formación docente recibida ha sido suficiente para aplicar metodologías activas en el aula?	INFDoc.3: "Nos han dado talleres, pero casi siempre son teóricos. Falta práctica real en el aula."
¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento institucional reciben los docentes para innovar en sus prácticas pedagógicas?	INFDir.2: "El acompañamiento existe, pero es muy limitado. No hay seguimiento continuo ni espacios para reflexionar sobre la práctica."
¿Con qué frecuencia se utiliza la exposición magistral como estrategia principal en las clases?	INFDoc.7: "Diría que en más del 80% de las clases se sigue usando la exposición como método principal."
¿Qué estrategias metodológicas considera más efectivas para el desarrollo de competencias en los estudiantes?	INFDir.4: "El trabajo colaborativo y la resolución de problemas son muy potentes, pero requieren tiempo y planificación."
¿Qué acciones considera necesarias para fortalecer el uso de metodologías activas en su centro educativo?	INFDoc.2: "Necesitamos formación práctica, acompañamiento pedagógico y menos presión por cubrir contenidos."

Nota: Informante Docente (INFDoc.), Informante Directivo (INFDir.)

4.2. Desafíos estructurales para el desarrollo de competencias fundamentales: tensiones y perspectivas en la transformación educativa

Desde una mirada estructural, la gestión educativa y las condiciones institucionales representan un eje crítico para las transformaciones educacionales con la implementación del currículo por competencias en secundaria. Docentes de zonas rurales y urbanas coincidieron en que la infraestructura tecnológica es desigual, lo que limita el uso pedagógico de las TIC y se restringe el desarrollo de competencias digitales. Directivos señalaron que el liderazgo escolar continúa centrado en funciones administrativas, con escasa orientación pedagógica, lo que dificulta la innovación y el acompañamiento docente.

Además, se evidenció una débil articulación entre escuela y comunidad. Docentes y directivos perciben poca participación familiar en los procesos escolares y consideran



que esta ausencia afecta la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de competencias. Por otro lado, valoraron positivamente las iniciativas de formación virtual asincrónica y redes regionales de apoyo pedagógico, aunque señalaron que su alcance aún es limitado. Los testimonios reflejan que la transformación educativa requiere fortalecer la gestión escolar, garantizar condiciones materiales equitativas y promover una cultura colaborativa entre actores educativos y comunitarios.

Tabla 2.

Gestión educativa y condiciones institucionales para el desarrollo de competencias

Área de análisis	Condición contextual	Expresión de informante	Implicación / Reto	Perspectiva emergente
Condiciones materiales	Infraestructura tecnológica desigual	“En mi escuela no hay internet estable ni computadoras suficientes.” (INFDoc.6)	Limita el uso pedagógico de las TIC y restringe el desarrollo de competencias digitales	Se valora la formación virtual asincrónica como alternativa accesible
Liderazgo pedagógico	Enfoque administrativo del liderazgo escolar	“El director está más enfocado en papeleo que en acompañar al docente.” (INFDoc.3)	Débil orientación pedagógica, escaso acompañamiento docente	Se reconoce la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico y el acompañamiento
Articulación escuela-comunidad	Baja participación familiar en procesos escolares	“Los padres no participan, y eso afecta el vínculo con el aprendizaje.” (INFDDir.2)	Dificulta la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de competencias	Se plantea promover una cultura colaborativa con actores comunitarios
Formación docente	Acceso limitado a formación continua	“La formación virtual ayuda, pero no llega a todos.” (INFDoc.9)	Valoración positiva con alcance limitado; necesidad de ampliar cobertura y acompañamiento	Las redes regionales de apoyo son vistas como espacios con potencial transformador

Nota: Informante Docente (INFDoc.), Informante Directivo (INFDDir.). Las voces recogidas evidencian que la transformación educativa requiere superar barreras estructurales, fortalecer el liderazgo pedagógico y promover una cultura colaborativa entre escuela y comunidad.

4.3. Retos persistentes y perspectivas de articulación entre actores clave del entorno formativo

Las desigualdades estructurales y la débil vinculación entre la escuela y el entorno constituyen barreras significativas para el desarrollo de competencias fundamentales en el nivel secundario. Docentes y directivos coincidieron en que los estudiantes provenientes de zona rurales o en situación de vulnerabilidad enfrentan limitaciones materiales persistentes, como la falta de transporte, alimentación adecuada o acceso a recursos educativos, lo que afecta su permanencia y rendimiento escolar.

Si bien se reconoce la existencia de programas de apoyo como becas, kits escolares y expansión de centros educativos, los participantes señalaron que estos programas no siempre se implementan con equidad ni continuidad. Valoraron positivamente las iniciativas de proyectos con empresas, pero señalaron que son escasas y poco sistemáticas. Los directivos, por su parte, destacaron la necesidad de establecer alianzas estratégicas con el sector productivo para fomentar el desarrollo de competencias fundamentales relevantes para el mercado laboral. También se identificó una demanda generalizada por políticas públicas intersectoriales que articulen educación, salud y protección social. Los participantes consideran que esta articulación es clave para abordar las causas estructurales de la desigualdad y garantizar oportunidades formativas equitativas, lo que refuerza la necesidad de una corresponsabilidad institucional que trascienda el ámbito escolar y promueva entornos formativos integrales.

Figura 2.

Relaciones entre actores clave del entorno formativo



Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas (n=14)

El análisis de los resultados permite identificar las categorías y subcategorías que guían la discusión y establecer relaciones entre los retos, perspectivas y las oportunidades contemporáneas que favorecen el desarrollo de competencias fundamentales en el nivel educativo en el que se centró el estudio.



Tabla 3.

Análisis categorial de los retos, perspectivas y oportunidades del desarrollo de competencias en el nivel secundario de República Dominicana

Categoría	Subcategoría	Retos identificados	Perspectivas y oportunidades
1. Transformación pedagógica y curricular	Brecha currículo-práctica	Desfase entre lo prescrito y lo que se aplica en el aula	Reformas curriculares contextualizadas; reconocimiento de la necesidad de cambio
	Rigidez curricular	Aplicación homogénea sin considerar realidades locales	Apertura a flexibilizar contenidos y metodologías
	Prácticas tradicionales	Predominio de clases expositivas y repetitivas	Interés docente en metodologías activas y trabajo colaborativo
	Evaluación de competencias	Evaluación centrada en contenidos memorísticos; falta de instrumentos adecuados	Guías metodológicas y programas de evaluación formativa (IDEICE, MINERD)
	Formación docente	Formación teórica, poco práctica; escaso acompañamiento	Demanda de formación vivencial y comunidades de aprendizaje
2. Gestión educativa y condiciones institucionales	Infraestructura tecnológica	Brechas entre centros urbanos y rurales	Expansión de recursos digitales; formación en TIC
	Liderazgo escolar	Enfoque administrativo; escasa orientación pedagógica	Potencial del liderazgo transformacional; formación directiva
	Articulación escuela-comunidad	Baja participación familiar y comunitaria	Fortalecimiento de consejos escolares y redes colaborativas
	Acompañamiento docente	Limitado seguimiento y apoyo pedagógico	Redes regionales de apoyo; programas de mentoría
	Formación virtual	Alcance limitado; falta de seguimiento	Valoración positiva de la modalidad asincrónica; posibilidad de expansión
3. Equidad educativa y vinculación social	Desigualdad socioeconómica	Barreras materiales y educativas en contextos vulnerables	Políticas públicas orientadas a la equidad; programas de apoyo escolar
	Políticas intersectoriales	Escasa articulación entre sectores	Propuesta de enfoque integral: educación, salud, protección social
	Vinculación escuela-trabajo	Escasa articulación con el sector productivo	Alianzas estratégicas con empresas; desarrollo de competencias laborales
	Programas de apoyo	Cobertura limitada; falta de continuidad	Expansión de becas, kits escolares y servicios complementarios

5. Discusión de los resultados y conclusiones

Desde una perspectiva etnográfica, los hallazgos revelan tensiones persistentes entre el currículo prescrito y las prácticas reales, especialmente en contextos rurales vulnerables. Esta brecha se manifiesta en la resistencia metodológica, la limitada evaluación formativa y la escasa contextualización del aprendizaje, lo que obstaculiza el desarrollo de competencias fundamentales. Tal como señalan Tavárez (2023) y Martínez Báez (2024), esta distancia entre el discurso curricular y la práctica docente es una constante en sistemas educativos que adoptan el enfoque por competencias sin acompañamiento estructural suficiente.



5.1. Transformación pedagógica y curricular

Los testimonios de docentes y directivos revelan una constante discrepancia entre el modelo curricular declarado y las prácticas reales en el aula. Tal como señala Tavárez (2023), los docentes enfrentan dificultades para traducir los objetivos competenciales en estrategias didácticas efectivas, agravadas por la presión institucional para cumplir con contenido programáticos y la escasez de recursos materiales. En línea con Del Jesús (2024), se propone una reforma curricular contextualizada que responda a las realidades socioculturales de cada comunidad educativa.

La rigidez en la aplicación del currículo, especialmente en contextos rurales y multiculturales, constituye otro obstáculo relevante. D'Angelo (2021) advierte que, aunque el enfoque por competencias promueve la flexibilidad, su implementación tiende a ser homogénea, ignorando las particularidades locales. Esta falta de contextualización afecta la pertinencia cultural del aprendizaje y limita las oportunidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Respecto a las prácticas docentes, se evidencia una resistencia metodológica persistente, marcada por el predominio de enfoques tradicionales centrados en la exposición magistral y la memorización. Gallardo (2025), Sandoval (2024) y Vásquez y Holguín (2020) atribuyen esta resistencia a la escasa formación práctica, el débil acompañamiento institucional y la sobrecarga administrativa.

La evaluación de competencias emerge como uno de los retos metodológicos más significativos. Mariñez Báez (2024) señala que, aunque los docentes reconocen su importancia, enfrentan dificultades para aplicar métodos válidos confiables y equitativos. Los resultados muestran una persistencia de la calificación sumativa y la medición de contenidos memorísticos, sin retroalimentación formativa. Duran (2025) advierte que esta carencia limita el desarrollo de competencias como la metacognición y el pensamiento crítico.

La formación de docente en metodologías activas se presenta como condición indispensable para la transformación pedagógica. Acosta (2020) destaca que, aunque los docentes valoran estas metodologías, su aplicación es limitada por la escasa capacitación en técnicas actualizadas. Los resultados confirman que los programas de formación suelen



ser teóricos y poco contextualizados. En este sentido, Chim-Manzanero y Zapata-González (2022), Mariñez-Báez (2023) y Liriano (2023) proponen estrategias como la formación práctica, las comunidades de aprendizaje y el acompañamiento docente como vías para fortalecer la profesionalización.

5.2. Gestión educativa y condiciones institucionales

Los testimonios de docentes y directivos revelan que factores como la desigualdad de acceso a infraestructura tecnológica, el liderazgo escolar centrado en tareas administrativas, y la débil articulación escuela-comunidad, constituyen limitaciones significativas para la implementación del currículo por competencias.

La brecha tecnológica, especialmente en zonas rurales, restringe el uso pedagógico de la TIC y limita el desarrollo de competencias digitales (López, 2023; Reynoso, 2024; MINERD, 2016). El liderazgo escolar, según D'Angelo (2022), aún no se configura como motor de cambio pedagógico, debido a la falta de formación y gestión transformacional. Además, la escasa participación familiar afecta la contextualización del aprendizaje y el desarrollo socioemocional (Bateca, 2024)

Frente a estos desafíos, se valoran positivamente las iniciativas de formación virtual asincrónica y las redes regionales de apoyo pedagógico impulsadas por el MINERD (2023a), aunque se reconoce que su alcance es limitado. En conjunto, los hallazgos y la literatura revisada sugieren que fortalecer la gestión educativa implica garantizar recursos tecnológicos equitativos, formar a los directivos en liderazgo pedagógico, fomentar la participación comunitaria y consolidar sistemas de acompañamiento docente que promuevan la innovación y la mejora continua.

5.3. Equidad educativa y vinculación escuela-entorno

Las entrevistas evidencian que las desigualdades estructurales y la débil vinculación entre la escuela y el entorno sociolaboral obstaculizan el desarrollo de competencias fundamentales. Estudiantes de zonas rurales enfrentan barreras materiales - como transporte, alimentación y recursos escolares- que afectan su permanencia y



rendimiento (MINERD, 2017; PNUD, 2025). Aunque se valoran medidas como becas y kits escolares, su cobertura y continuidad son limitadas.

La vinculación con el mundo del trabajo aparece como una dimensión poco desarrollada. Docentes y directivos reconocen el valor de los proyectos con empresas, pero señalan que son escasos y poco articulados con el currículo (Acuña, 2009; Cazón et al., 2023; Bunge, 2024). Además, se demanda la implementación de políticas públicas intersectoriales que articulen educación, salud, protección social y empleo, en línea con el enfoque integral propuesto por el PNUD (2025).

En conjunto, los hallazgos y la literatura revisada permiten concluir que la transformación pedagógica y curricular en el nivel secundario de República Dominicana requiere una articulación coherente entre el diseño curricular, la formación docente, las prácticas evaluativas y las condiciones institucionales. Superar los retos identificados implica reformar el currículo, transformar la cultura pedagógica, fortalecer el liderazgo escolar y garantizar condiciones estructurales que favorezcan la innovación y la equidad educativa. Asimismo,

Referencias

- Acosta, R. (2020). Metodologías de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en educación secundaria.
- Acuña, C. (2009). *Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Perú. Tesis doctoral*. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense.
- Bateca, L. (2024). *Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de educación básica primaria de Colombia*. Rubio-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Buendía, E. L., Colás, M.P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Recuperado de: <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/>



Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Cazón, C., Siles, M., Estrada, C., Terrazas, E., Zutara, M., & Pozo, H. . (2023). Diseño curricular complejo con enfoque de competencias. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(2), 41-71. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.119>

Chim-Manzanero, W., & Zapata-González, A. (2022). Competencias digitales del profesorado de nivel secundaria en Iberoamérica. Una revisión sistemática de 2011 a 2021. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 93-108. <https://doi.org/10.5739/573971933008>

Crespo & Herrera-Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14.

D'Angelo, S. (2021). La pedagogía eficaz en el contexto de una reforma curricular basada en competencias: percepciones de docentes de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp1-18>

D'Angelo, S. (2022). Liderazgo escolar y gestión pedagógica en República Dominicana: desafíos para la transformación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.ppt-10-25>

Del Jesús, E. (2024). Un análisis al sistema educativo dominicano: desafíos y oportunidades. Planlea. <https://planlea.edu.do/>

Durán, Á.L. (2025). Evaluación por competencias en la educación dominicana: distancia entre la teoría y la práctica. *Sociedad & Tecnología*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.51247/st.v8i1.487>

Gallardo, C. (2025). Análisis de los nuevos cambios legislativos en educación y su impacto en el rendimiento del alumnado. *Revista RETOS XXI*, 9(1).

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. (2023). *Guía metodológica para la evaluación por competencias*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://ideice.gob.do/pdfpublications/2023014132246.pdf>



Liriano, A. (2023). Construcción colectiva de una comunidad de práctica en una institución de secundaria de República Dominicana: Vinculaciones con la teoría de aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger. Tesis doctoral. Universidad Abierta Para Adultos, UAPA. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i35.pp47-64>

López, F. (2023). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 161–174.

Mariñez Báez, J.J. (2024). El enfoque por competencias y los retos actuales de las universidades en República Dominicana. *Revista Conrado*, 20(98). <https://doi.org/1047554/revie.vol11.num2.2024.pp66-87>

Ministerio de Educación [MINERD]. (2016). *Diseño curricular. Nivel Secundaria*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2017). *Diseño curricular del nivel secundario*. Viceministerio de asuntos técnicos y pedagógicos. Proceso de revisión y actualización.

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2023a). *Adecuación curricular nivel secundario. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos*. Dirección General de Currículo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2023b). *Currículo adecuado para los niveles inicial, primario y secundario de la educación pública y privada a partir del año escolar 2023-2024*. Ordenanza N° 03-2023.

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2024). Programa Evaluar para Aprender: fortalecimiento de la evaluación formativa. <https://miner.d.gob.do/>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2023). *Competencia digital docente para la transformación educativa*. Secretaría General. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2025). Informe de Desarrollo Humano 2025: República Dominicana. <https://www.diariolibre.com>



Reynoso, R. (2024). *Las tecnologías digitales, multialfabetización y rendimiento escolar: hacia una aproximación teórica del desarrollo de la competencia comunicativa en escuelas primarias del siglo XXI* (Doctoral dissertation, Universidad Abierta para Adultos. Escuela de Postgrado).

Sandoval, F. (2024). Revista Ensayos Pedagógicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2).

Tavárez, L. (2023). *Nivel de correspondencia entre el modelo curricular por competencias declarado por el Ministerio de Educación y los procesos de aprendizaje desarrollados por los maestros de matemática del nivel secundario de la Escuela Nuestra Señora del Carmen*. Santiago de los Caballeros-República Dominicana: Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).

Vásquez, A., & Holguín, A. (2020). Enseñanza de Historia en secundaria: experiencia en investigación-acción en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 4(3), 27-43.