



DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2026.87.01.1>

How to Cite:

Álvarez González, L.A. (2026). Estrategias didácticas y formación de competencias fundamentales en educación secundaria: Un estudio en Baní, República Dominicana. *Amazonia Investiga*, 15(87), 9-23. <https://doi.org/10.34069/AI/2026.87.01.1>

Estrategias didácticas y formación de competencias fundamentales en educación secundaria: Un estudio en Baní, República Dominicana

**Teaching strategies and the development of fundamental competencies in secondary education:
A study in Baní, Dominican Republic**

Received: December 15, 2025

Accepted: January 15, 2026

Written by:

Leonardo Alberto Álvarez González¹



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

Resumen

Este estudio analiza la aplicación de estrategias didácticas para la formación de competencias en el nivel secundario de Baní, República Dominicana, en el marco del currículo promovido por el Ministerio de Educación (MINERD). Con un enfoque cualitativo se examinaron las prácticas docentes, los significados atribuidos a las estrategias didácticas, el diseño curricular y la gestión del contexto educativo. Se trabajó con 7 docentes y 2 coordinadores de dos centros. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación de docentes y análisis documental. Los hallazgos indican estrategias mayoritariamente participativas y contextualizadas, con limitaciones en la diversidad de uso y en la formación docente, además de desafíos por ritmos de aprendizaje heterogéneos y baja implicación familiar. El currículo por competencias se valora por su flexibilidad y su enfoque en la formación integral del estudiante, destacando competencias fundamentales: científica y tecnológica; comunicativa; de pensamiento lógico, creativo y crítico; resolución de problemas; ética y ciudadana; ambiental y de la salud; y de desarrollo personal y espiritual. La gestión pedagógica, entendida como parte integral de la gestión del contexto educativo, enfatiza la planificación contextualizada, el uso pedagógico de recursos y la evaluación formativa para el desarrollo efectivo de las competencias. Este estudio aporta evidencia sobre factores que condicionan la formación de competencias y recomienda fortalecer la formación docente en estrategias diversificadas y promover programas de participación familiar para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: estrategias didácticas, competencias fundamentales, currículo por competencias, gestión del contexto educativo, gestión pedagógica.

Abstract

This study analyzes the application of teaching strategies for competency development at the secondary level in Baní, Dominican Republic, within the framework of the curriculum promoted by the Ministry of Education (MINERD). Using a qualitative approach the study examined teaching practices, the meanings attributed to instructional strategies, curriculum design, and the management of the educational context. Seven teachers and two coordinators from two schools participated in the research. Semi-structured interviews, teacher observation, and document analysis were employed. The findings indicate predominantly participatory and contextualized strategies, with limitations in the diversity of their use and in teacher training, as well as challenges posed by heterogeneous learning paces and low family involvement. The competency-based curriculum is valued for its flexibility and its focus on the holistic development of students, highlighting fundamental competencies: scientific and technological; communicative; logical, creative, and critical thinking; problem-solving; ethical and civic; environmental and health; and personal and spiritual development. Pedagogical management, understood as an integral part of managing the educational context, emphasizes contextualized planning, the pedagogical use of resources, and formative assessment for the effective development of competencies. This study provides evidence on factors that influence competency development and recommends strengthening teacher training in diversified strategies and promoting family participation programs to improve educational quality.

Keywords: teaching strategies, fundamental competencies, competency-based curriculum, management of the educational context, pedagogical management.

¹ Consorcio de universidades UCNE UAPA, UCATECI y UTECO. Facultad Educación, San Francisco de Macorís, República Dominicana. Email: leonardo.alvarez@ucne.edu.do

Introducción

En la República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) ha impulsado, a lo largo de las últimas décadas, reformas educativas dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo. Una de las iniciativas más significativas es la adopción de un currículo basado en competencias que sitúa al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Este enfoque marca la intencionalidad del uso de estrategias didácticas, lo que promueve la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias fundamentales para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.

Los antecedentes teóricos sobre el tema muestran una evolución histórico-pedagógica que resalta el papel activo del estudiante como constructor del conocimiento y enfatiza la necesidad de metodologías centradas en él. Sin embargo, esta evolución teórica enfrenta desafíos prácticos sustanciales en la región. Estudios recientes en América Latina evidencian que, si bien existen avances en la incorporación curricular de las competencias, persisten desafíos significativos en términos de permanencia escolar, calidad del aprendizaje y pertinencia educativa, lo que se refleja en las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de competencias fundamentales para su vida académica y profesional. Según Arias Ortiz et al. (2023), más del 35.0 % de los jóvenes en la región no culmina la educación secundaria, y un porcentaje significativo de estudiantes no alcanza competencias mínimas en áreas básicas.

En República Dominicana estas problemáticas se acentúan por desigualdades sociales y económicas persistentes que afectan el acceso, la calidad y los resultados educativos. Las elevadas tasas de deserción entre adolescentes indican la continuidad del abandono escolar temprano, dado que el 3.05 % de los de 12 años y el 32.09 % de los de 17 están fuera del sistema educativo (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad [IDEC], 2025). En este contexto, las estrategias didácticas se posicionan como elementos indispensables para superar dichas brechas, ya que fomentan la participación activa, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, además de atender a la diversidad mediante ambientes flexibles, interactivos y contextualizados para lograr una formación integral y pertinente.

Este estudio se sitúa en Baní, un municipio representativo de dichos desafíos, donde se observan prácticas educativas con rigidez y escasa actualización metodológica. Algunos docentes persisten en el uso de estrategias tradicionales o repetitivas, con una limitada vinculación escuela-familia-comunidad y sin adecuarlas a las características heterogéneas del estudiante, lo que limita el desarrollo pleno de sus competencias.

Este panorama evidencia la necesidad de una mirada contextualizada y detallada sobre la cultura profesional docente para identificar posibilidades de cambio, ya que el proceso de gestión del contexto educativo demanda un estudio pormenorizado. Por ello, el interés científico de la investigación radica en aportar, desde un enfoque cualitativo, conocimiento sobre cómo se interpretan e implementan las estrategias didácticas en la práctica docente en un contexto marcado por las reformas curriculares y diversidad social y cultural. En correspondencia, la investigación plantea la siguiente pregunta científica: ¿Cómo interpretan e implementan los docentes de Baní las estrategias didácticas para la formación de competencias fundamentales en el nivel secundario? El estudio se centra en las prácticas registradas durante el año académico 2024-2025 entre docentes y coordinadores de dos centros educativos de Baní.

Esta perspectiva holística supera la mera descripción para interpretar significados y prácticas, colaborando con la comprensión crítica y la mejora de la gestión pedagógica. El estudio se contextualiza en un municipio representativo de los desafíos educativos de la República Dominicana, lo que contribuye a superar la generalización de investigaciones previas. Esta comprensión detallada facilita la adaptación de métodos de enseñanza y el desarrollo de estrategias para superar los obstáculos identificados, con impacto directo en la mejora de la realidad educativa local.

Desde estas perspectivas, la investigación está dirigida a interpretar el significado atribuido a la aplicación de estrategias didácticas para la formación de competencias fundamentales, concebidas en el currículo del nivel secundario, en Baní, República Dominicana.

Revisión de la literatura

La implementación efectiva de un currículo por competencias depende de la articulación coherente de tres pilares conceptuales y prácticos: las estrategias didácticas, el diseño curricular y la gestión del contexto



educativo que lo hace viable. Esta revisión discute críticamente las interrelaciones, tensiones y los consensos teóricos que enmarcan la problemática de estudio.

Estrategias didácticas: concepciones generales

Las estrategias didácticas constituyen un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actúan como herramientas mediadoras que los docentes emplean para facilitar aprendizajes relevantes y significativos, con el propósito de formar estudiantes capaces de actuar como agentes de cambio. La conceptualización de este término ha sido abordada desde perspectivas complementarias que, aunque varían en su énfasis, coinciden en reconocer su carácter intencional y adaptativo.

Las discusiones sobre estrategias didácticas se organizan en torno a tres ejes complementarios: planificación, procedimiento y funcionalidad. Urresta-Paillacho et al. (2025) enfatizan la planificación sistemática, inclusión de dinámicas lúdicas, cooperativas, flexibles y reflexivas como ejes de la acción didáctica. En contraste, Díaz-Barriga & Hernández (2010) adoptan una visión procedural y adaptativa, definiendo las estrategias como procedimientos que articulan técnicas específicas a contextos y condiciones particulares, con el fin de mitigar problemas y responder a exigencias académicas. Hernández Arteaga et al. (2015) intentan conciliar ambos enfoques al proponer una visión funcional orientada a resultados concretos, que exige criterios evaluables sin renunciar a la flexibilidad. Esta perspectiva funcional actúa como un marco orientador y coordinador para alcanzar coherencia y sentido en las acciones educativas para la formación de competencias e implica la implementación de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación formativa, por ejemplo, rúbricas y portafolios.

Estas posturas no son mutuamente excluyentes; la evidencia empírica sugiere que la eficacia pedagógica depende de integrar planificación explícita (rúbricas, secuencias) con mecanismos de ajuste contextual (andamiaje, retroalimentación) y criterios de evaluación que permitan verificar resultados. Cada enfoque requiere condiciones operativas específicas; por ejemplo, tiempo institucional para planificación, formación docente continua y recursos materiales que determinan su viabilidad y alcance. En la práctica, la ausencia de cualquiera de estos elementos explica la variabilidad de los efectos observados en el aula.

El debate entre estas posturas encuentra un punto de síntesis en visiones más contemporáneas que integran dimensiones relacionales y críticas. Así, Zambrano-Sánchez & Gallego-Macías (2022) sostienen que estas estrategias favorecen la interacción comunicativa y potencian su pensamiento crítico, al integrar componentes cognitivos y actitudinales. Aunque esta perspectiva dialógica amplía el foco hacia la construcción colectiva del conocimiento, si la evaluación se limita a indicadores cognitivos tradicionales, las dimensiones comunicativas y actitudinales quedan invisibilizadas.

Más allá de sus diferencias de énfasis, estas concepciones entienden las estrategias didácticas como mediadoras intencionales entre docente, estudiante y contexto; su diseño e implementación exige planificación reflexiva y flexibilidad para responder a las dinámicas del aula. Esta tensión creativa entre estructura y adaptación constituye el núcleo del desafío docente en el marco de un currículo por competencias.

Díaz-Barriga & Hernández (2010) sostienen que las estrategias didácticas deben conducir a la adquisición de conocimientos, la interiorización razonada de valores y al aprendizaje complejo mediante la participación del estudiante en contextos educativos reales. Sin embargo, esta perspectiva se tensiona con enfoques que priorizan la estructura curricular y la evaluación sistémica como condiciones para favorecer la transferencia del aprendizaje.

Entre las estrategias didácticas recomendadas en la literatura figuran la indagación dialógica, la inserción en el entorno, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y los juegos cooperativos. Cada una se define por su potencial formativo, pero exige condiciones distintas para ser efectiva. Sin

Camargo & Useche (2015) defienden la indagación dialógica por su capacidad para promover el pensamiento reflexivo, crítico y creativo mediante la formulación de preguntas, aunque su impacto depende del andamiaje docente y de la evaluación formativa que acompaña las actividades de indagación. Álvaro & Garrido (2003) argumentan que la inserción en el entorno fortalece la interacción social y la influencia de las relaciones entre individuo y sociedad, pero sin una planificación que vincule objetivos de

aprendizaje y evaluación, la experiencia contextual puede quedar desvinculada de los resultados académicos esperados.

El ABP (Torres-Toukoumidis et al., 2020) sitúa al estudiante ante problemas reales e incentiva soluciones mediante actividades planificadas y articuladas en trabajo colaborativo, pero requiere planificación, rúbricas claras y mecanismos de evaluación para evitar resultados heterogéneos; los juegos cooperativos (Callado, 2004) fortalecen la cohesión social, facilitan la formación de competencias socioemocionales y al aprendizaje compartido, aunque su contribución a competencias académicas exige criterios de evaluación.

El MINERD (2016) incluye el debate y la dramatización como estrategias factibles en el nivel secundario; sin embargo, su eficacia está mediada por la formación docente y por la disponibilidad de tiempos y espacios adecuados para su implementación. En síntesis, la elección metodológica debe articularse con instrumentos evaluativos y condiciones institucionales; sin andamiaje, rúbricas y apoyo formativo, incluso las estrategias más prometedoras producen efectos limitados o desiguales.

A pesar de estas recomendaciones, estudios recientes, como el de Cuaspud-Meneses et al. (2024), documentan una débil correspondencia entre las políticas y las prácticas pedagógicas en el aula e identifican sus causas operativas. Así, la adopción efectiva de estrategias didácticas se ve limitada por la falta de motivación docentes, la insuficiente formación continua y las condiciones institucionales, factores que explican las variaciones en los resultados de aprendizaje. Estos estudios, aunque robustos, se apoyan mayoritariamente en fuentes indexadas y tratan de forma limitada investigaciones locales no indexadas y el impacto a largo plazo de las intervenciones.

En conjunto, la revisión muestra que las estrategias didácticas son necesarias, pero no suficientes. Su efectividad adquiere su pleno sentido cuando se articulan con un diseño curricular centrado en competencias que traduzca sus propósitos generales en objetivos instruccionales, criterios de evaluación y secuencias didácticas coherentes para cerrar la brecha entre intención y práctica.

Diseño curricular y currículo por competencias

El diseño curricular basado en competencias constituye un paradigma educativo que trasciende la mera acumulación de conocimientos y se orienta hacia la formación integral y contextualizada de capacidades aplicables en situaciones reales. Aunque múltiples perspectivas convergen en sus principios básicos, difieren en prioridades operativas (contextualización, evaluación, participación social). Esta revisión busca contrastar esas prioridades y mostrar cómo las tensiones teóricas se traducen en retos prácticos para la implementación.

Una premisa fundamental compartida por diversos autores es la centralidad del contexto en el diseño curricular. Tyler (1949) y Velásquez Barrenechea (2007) coinciden al reconocer que la pertinencia educativa depende de la capacidad del currículo para alinear las respuestas formativas con las demandas reales del entorno, sin embargo, difieren en el énfasis metodológico. Tyler plantea un diseño orientado a necesidades sociales generales, mientras que Velásquez insiste en procesos de contextualización participativa con agentes locales. La literatura muestra que reconocer el contexto no garantiza su incorporación efectiva, se requieren mecanismos operativos (diagnóstico contextual, participación comunitaria) para que la pertinencia deje de ser retórica y se convierta en práctica.

Zabalza Beraza (2012) sostiene que la construcción curricular debe orientarse desde una perspectiva socioformativa que responda a las necesidades más apremiantes del contexto y cuyo programa se defina con la participación de los diferentes actores sociales. Esta perspectiva democratizadora contrasta con enfoques tecnocráticos que privilegian la eficiencia y la estandarización. La construcción colectiva amplía legitimidad y persistencia, pero exige procesos participativos y tiempos institucionales.

El núcleo conceptual de este enfoque, la competencia, se define en dos dimensiones complementarias: integración de saberes y desempeño situado. Zabala & Arnau (2007) enfatizan la movilización integrada de componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales; en una línea similar, pero con distinto énfasis, Perrenoud (2008) subraya la capacidad de actuar eficazmente en situaciones concretas, subrayando su carácter aplicado y situado. Estas definiciones convergen en la idea de que la competencia exige tanto diseño curricular que integre saberes como instrumentos que permitan observar y evaluar desempeños en

contextos reales; la ausencia de dichos instrumentos convierte la definición en enunciado normativo sin traducción práctica.

Estas concepciones teóricas encuentran una expresión concreta en el marco normativo dominicano. El MINERD (2016), reconoce que la competencia implica la actuación eficaz y autónoma de las personas en distintos contextos, mediante la implementación de conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Esta perspectiva institucional sistematiza elementos de las concepciones académicas anteriores y establece una tipología tripartita: competencias fundamentales, específicas y laborales-profesionales; lo que estructura la implementación curricular en el país.



Figura 1. Competencias identificadas por el MINERD.

Fuente: MINERD (2016). Elaboración propia.

Al particularizar en las competencias fundamentales, Delors (1996) sostiene que la educación debe preparar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos en la práctica y contribuir a la sociedad. Señala, además, la importancia de "aprender a ser", es decir, de desarrollar la personalidad y los valores éticos de los estudiantes. Esta visión humanista converge con el enfoque del MINERD (2016), que articula un conjunto amplio de dimensiones: ética y la ciudadanía; relaciones sociales; valoración del entorno; reconocimiento histórico; ciudadanía y comunicación responsables; pensamiento lógico, creativo y crítico, que incluye el razonamiento estructurado y la formulación de conclusiones fundamentadas; resolución de problemas; científica y tecnológica, incluyendo el uso eficiente y responsable de las TIC; ambiental y de la salud; y desarrollo personal y espiritual.

No obstante, la amplitud normativa del MINERD plantea retos operativos. Mientras Delors ofrece la justificación filosófica para una educación integral, la política curricular dominicana traduce esa justificación en categorías concretas que deben ser operacionalizadas mediante objetivos instruccionales y secuencias didácticas. Esa traducción normativa a la práctica docente no se produce de forma automática.

La convergencia teórica entre Delors y el MINERD evidencia consenso sobre la naturaleza integral y contextualizada de las competencias fundamentales; sin embargo, existen estudios que muestran una brecha persistente entre formulación curricular y las prácticas en el aula. En este sentido, Caro (2020) sostiene que

el proceso de construcción de competencias requiere claridad pedagógica para promover el desarrollo de los estudiantes en todos los niveles. Por tanto, las estrategias didácticas deben entenderse como instrumentos que concretan las competencias en acciones evaluables, es decir, que traducen las dimensiones normativas en desempeños observables. La relación entre estrategias didácticas y competencias radica en centrar las primeras como el medio para concretar la formación de las segundas en la práctica pedagógica.

Gestión del contexto educativo

La gestión del contexto educativo es una dimensión crítica para la implementación efectiva del currículo por competencias, ya que media entre la intención normativa y las prácticas escolares. Más que administrar recursos, implica articular condiciones institucionales, sociales y comunitarias con objetivos pedagógicos. Esa articulación plantea tensiones operativas que deben analizarse para comprender por qué la implementación falla o tiene éxito en contextos concretos. Esta gestión opera en múltiples niveles y exige una comprensión compleja de las interacciones que configuran el contexto educativo.

En su fundamentación teórica, la gestión del contexto se apoya en perspectivas que enfatizan la naturaleza social del aprendizaje. Cloninger (2002) sostiene que la interacción social posibilita la creación de significados compartidos, mientras que Muñoz Agredo et al. (2014) profundizan en esta idea al señalar que la cultura configura el marco simbólico y los significados que los estudiantes atribuyen a los contenidos educativos. Desde el constructivismo social, Lit & Shek (2007) complementan esta visión al afirmar que la vida social se construye a través del lenguaje y que el conocimiento se fomenta tras un análisis cuidadoso de sus contextos culturales e históricos. En conjunto, estas perspectivas coinciden en que el sujeto no solo interioriza conocimientos, sino que modela su comportamiento, habilidades y modos de actuación en correspondencia con el desarrollo del entorno social en que actúa. La literatura muestra que no basta con reconocer la dimensión social, es necesario traducirla en diseños institucionales que potencien la formación de competencias.

Para el desarrollo del modelo educativo expresado en el currículo por competencias, el proceso de gestión involucra diversas acciones institucionales. En este estudio, entendemos la gestión del contexto educativo como marco general; la gestión pedagógica es el eje central del proceso de gestión, centrado en la práctica docente.

Panta-Raymundo (2024) concibe una dimensión instrumental en este proceso al describir la gestión pedagógica como la guía que provee herramientas, recursos y estrategias para adaptarse y responder eficazmente a las demandas y desafíos del ámbito educativo actual, atribuyendo al docente la responsabilidad del alcance de los objetivos enfocados a la formación de competencias fundamentales. Esta atribución plantea un riesgo: si la gestión institucional no garantiza condiciones, la responsabilidad recae desproporcionadamente en el docente, lo que limita la sostenibilidad y la equidad de las prácticas.

La gestión pedagógica efectiva implica la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la planificación ocupa un lugar protagónico. Flores-Solano et al. (2024), subrayan que las actividades de enseñanza deben facilitar el aprendizaje mediante dinámicas, metodologías y retroalimentación, puesto que estas prácticas fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mosquera Robles & Nevárez Barberán (2024) complementan esta visión al destacar el papel de los recursos materiales y didácticos como soportes curriculares que facilitan actividades conducentes a la formación de competencias, superando así su mera función instrumental. La falta de coherencia entre planificación, recursos y modelos educativos explica la desconexión entre intención curricular y resultados.

Tobón (2013) la redefine como un proceso contextualizado y auténtico que debe reflejar situaciones reales en las que los estudiantes demuestren la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta concepción contrasta con evaluaciones tradicionales descontextualizadas y se alinea coherentemente con el enfoque por competencias.

La evidencia indica que la falta de coherencia entre planificación, dotación de recursos y modelos educativos es la causa principal de la desconexión entre intención curricular y resultados. Existe una relación causal clara: la gestión del contexto educativo crea las condiciones que permiten que las estrategias didácticas se traduzcan en competencias observables. Cuando la gestión asegura planificación, recursos y acompañamiento docente, los resultados mejoran; cuando estas condiciones son insuficientes, los aprendizajes se fragmentan y pierden coherencia.



Un componente transversal y crítico de la gestión del contexto es la colaboración escuela-familia. Epstein (2011) sostiene que esta colaboración es esencial para el éxito académico y social de los estudiantes. Gonzalo Montesinos (2022) coincide al resaltar que la participación de la familia en actividades escolares favorece el logro social y escolar de su hijo. Aunque la colaboración escuela-familia aporta beneficios demostrados, su efectividad depende de estrategias institucionales que la hagan participativa y sostenida; sin protocolos claros, formación para familias y proyectos vinculados al currículo, la participación suele ser episódica y con impacto limitado. Esta perspectiva relacional amplía los límites tradicionales de la gestión educativa.

La sostenibilidad de esta gestión exige desarrollo profesional. Chim-Manzanero & Zapata-González (2022) advierten sobre la importancia de la formación docente en competencias digitales, mientras que Imbernón (2017) destaca el diálogo entre pares docentes como factor clave para el desarrollo profesional, la mejora continua y la innovación pedagógica. Sin embargo, la formación solo produce cambios cuando se articula con tiempo institucional, mentoría y evaluación de la práctica.

En consecuencia, la gestión del contexto requiere instrumentos operativos: diagnósticos institucionales, planes de formación docente con mentoría y protocolos de formación familiar vinculados a objetivos institucionales. Estas perspectivas teóricas configuran un marco conceptual sólido para prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y subrayan la importancia del aprendizaje socialmente mediado. En estos enfoques, el estudiante actúa como agente activo en la construcción de sus competencias, elemento esencial en su formación y desarrollo. Todo ello encuentra un fundamento filosófico en el aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (1938/2004).

Métodos

La investigación se adscribe al paradigma cualitativo con enfoque interpretativo. Se emplearon técnicas como la observación participante prolongada y las entrevistas en profundidad para lograr una comprensión densa del fenómeno. El alcance se centra en el análisis de prácticas docentes específicas más que en una descripción holística de la cultura. El estudio se organiza en categorías analíticas: estrategias didácticas; enfoque y desarrollo curricular por competencias; y gestión del contexto educativo. Estas categorías, se sustentan en concepciones teóricas clave que orientan la investigación.

El levantamiento de la información se realizó mediante técnicas que facilitaron el acercamiento a docentes y coordinadores para explorar las experiencias que caracterizan su desempeño. Entre los instrumentos utilizados figuran el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas a docentes y coordinadores, y la observación participante durante una jornada escolar completa por semana (seis horas), durante un período de tres meses (setenta y dos horas). Estas técnicas permitieron capturar las interacciones, el uso de estrategias y la dinámica del contexto en tiempo real.

Además, se asistió a reuniones docentes, actividades extracurriculares y se mantuvieron conversaciones informales con informantes clave fuera de las sesiones programadas. Estas actividades ampliaron la inmersión y facilitaron la identificación de rutinas y significados compartidos propios del contexto escolar. La triangulación de datos favoreció la validez de la información recopilada.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se emplearon herramientas tecnológicas, entre ellas el software ATLAS.ti, junto con el diario de campo, que permitió registrar las observaciones y reflexiones del investigador a lo largo del proceso. El análisis siguió un procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva. Se generaron códigos iniciales a partir de las transcripciones, se agruparon en categorías y se verificaron mediante triangulación metodológica entre documentos, entrevistas y observaciones. Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados en coherencia con el marco referencial y el contexto específico del estudio. La saturación y la coherencia entre fuentes sustentan la validez interpretativa de los hallazgos.

Se mantuvo un diario de campo para documentar decisiones, observaciones y posibles sesgos, adoptando una postura reflexiva. Se aplicó consentimiento informado a todos los participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos. La flexibilidad sistémica permitió identificar la posición del investigador y minimizar la influencia de su presencia en las prácticas observadas.

Población y Muestra

La población de la investigación estuvo conformada por coordinadores y docentes del nivel secundario del municipio de Baní, provincia Peravia, República Dominicana. Se empleó un muestreo intencional basado en el criterio de saturación, privilegiando la profundidad y riqueza informativa sobre la representatividad estadística. En consecuencia, se seleccionaron participantes capaces de aportar información detallada y relevante sobre el fenómeno estudiado. La muestra final estuvo compuesta por nueve informantes: dos coordinadores y siete docentes.

Los criterios de inclusión fueron: docentes activos con más de cinco años de ejercicio profesional, permanencia en los centros educativos y disponibilidad para participar en el estudio; coordinadores con experiencia previa como docentes en educación secundaria y con más de dos años en funciones de supervisión pedagógica. Se excluyó al personal en período de sustitución o con menos tiempo de servicio que el determinado en los criterios de inclusión. La selección final respondió al criterio de saturación temática, alcanzada cuando las entrevistas y observaciones dejaron de aportar categorías nuevas y las mismas unidades de significado se repetían en distintos contextos.

Resultados

Los instrumentos de investigación aplicados generaron una narrativa amplia desde dos enfoques complementarios. En primer lugar, las entrevistas semiestructuradas recogieron el discurso de los informantes clave, del que emergieron categorías, subcategorías y unidades de significado. En segundo lugar, la observación participante proporcionó registros desde la postura del investigador. Estos hallazgos se interpretan en la tensión entre planificación y adaptabilidad descrita en la literatura, de modo que la combinación de entrevistas y observación permite contrastar lo que el currículo prescribe con lo que realmente ocurre en el aula.

En la categoría Estrategias didácticas y su implementación en el enfoque por competencias, se constató que las estrategias implementadas se orientan hacia la formación de competencias para la vida. No obstante, se observó una limitada diversificación y una marcada necesidad de adaptación: las prácticas tienden a ser contextualizadas y participativas, sustentadas en la construcción conjunta del conocimiento y en el uso de medios didácticos. Sin embargo, se identificaron obstáculos que limitan su efectividad. Esta contrastación se explica teóricamente por la tensión entre la planificación sistemática y la respuesta contextualizada por Díaz-Barriga & Hernández (2010) y Urresta-Paillacho et al. (2025), quienes subrayan la necesidad de secuencias de andamiaje y la adaptabilidad; la ausencia simultánea de ambos elementos en la práctica explica la limitada diversificación observada.

En la categoría Enfoque y desarrollo curricular por competencias, se resaltó una amplia aceptación del currículo que reconoce al estudiante como centro del proceso. Sobresale el vínculo entre teoría y práctica, que favorece la coherencia entre las estrategias didácticas y las competencias fundamentales, fortalece la interacción social y pone de manifiesto oportunidades de mejora. Aunque el currículo es valorado por su enfoque integral (Delors, 1996; MINERD, 2016), la brecha entre formulación y práctica se relaciona con la falta de instrumentos operativos que traduzcan las competencias en desempeños observables, tal como advierten Caro (2020) y Zabala & Arnau (2007).

En la categoría Gestión del contexto educativo, los hallazgos evidencian una gestión que abarca desde la formación continua de los docentes, con cooperación y articulación de factores externos e internos, hasta el ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identificó el uso de recursos materiales; aunque se reconoce la importancia de los recursos tecnológicos, no se constató su uso sistemático. Asimismo, se observaron particularidades de la gestión pedagógica centradas en la planificación e implementación de estrategias contextualizadas y en la evaluación de las competencias estudiantiles, destacándose la aplicación de la autoevaluación. Este patrón coincide con Mosquera Robles & Nevárez Barberán (2024) y Tobón (2013). La evaluación contextualizada y los recursos didácticos contribuyen a la formación de competencias únicamente cuando la gestión pedagógica articula planificación, formación docente y dotación sostenida. La fragmentación observada revela fallas en esa articulación. Además, emergen retos para la mejora continua y se profundiza en los significados que los actores atribuyen a las estrategias didácticas aplicadas.



En consecuencia, a partir del análisis individual y con base en las categorías identificadas, se realizó la contrastación de los aspectos de interés compartidos entre los instrumentos. La contrastación evidencia convergencias en la intención normativa y divergencias en la implementación, atribuibles a factores institucionales que condicionan la transferencia del aprendizaje (Cuaspud-Meneses et al., 2024). (Tabla 1).

Tabla 1.

Contrastación de la información obtenida en los discursos de informantes y la observación participante

Aspecto de interés	Discursos informantes clave	Observación participante
Estrategias didácticas y su implementación en el enfoque por competencias		
Estrategias implementadas. Preferencias	Indagación dialógica; Inserción en el entorno; Juegos cooperativos; Aprendizaje basado en proyectos y Aprendizaje basado en problemas.	Inserción en el entorno; Juegos cooperativos y Aprendizaje basado en problemas (contextualizadas)
Propósitos	Formar competencias: Pensamiento crítico, autonomía, resolver problemas en su entorno, comunicación, colaboración, responsabilidad.	Formar competencias: pensamiento crítico, autonomía, resolución de problemas, comunicación, colaboración, vínculo de la teoría con la práctica, desarrollo socioemocional, respeto, solidaridad, identidad.
Obstáculos	Diversidad de ritmos de aprendizaje. Recursos limitados. Resistencia al cambio del docente. Implicación de la familia y su situación económica Capacitación del docente.	Limitada diversidad en la utilización de las estrategias.
Enfoque y desarrollo curricular por competencias		
Características del currículo	Guía. Centrado en la formación del estudiante. Flexibilidad para ser contextualizado. Direccionado a la formación de competencias para la vida. Concibe al estudiante como centro del proceso de enseñanza – aprendizaje.	Contextualizado, flexible. Dirigido a la formación de competencias. Estudiante como centro del proceso, activo y protagónico. Dirigido a la formación de competencias.
Competencias fundamentales del currículo	Científica y tecnológica; Comunicativa; Desarrollo personal y espiritual; Pensamiento lógico, creativo y crítico; Resolución de problemas; Ética y ciudadana; Ambiental y de salud.	Comunicativa; Desarrollo personal; Pensamiento lógico, creativo y crítico; Resolución de problemas; Ética y ciudadana; Ambiental.
Gestión del contexto educativo		
Articulación currículo-contexto	Adecuación curricular Aplicación de estrategias didácticas coherentes con el enfoque por competencias.	Planificación basada en competencias con ajuste según necesidades y diversidad.

Fuente: Elaboración propia

Discusión de los resultados

Las narrativas de docentes y coordinadores evidencian vivencias cotidianas, significados y experiencias que inciden en la comprensión y apropiación de conceptos vinculados a las estrategias didácticas y al desarrollo curricular por competencias.

Estrategias didácticas

Los relatos de los docentes y coordinadores muestran experiencias y percepciones que configuran su comprensión y apropiación de los conceptos asociados a las estrategias didácticas. Señalan que estas actúan como una táctica, herramienta, técnica o guía orientadora del recorrido pedagógico, permitiendo transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir los objetivos del currículo y desarrollar las competencias en los estudiantes.

Aunque coinciden en su carácter intencional, difieren en el énfasis operativo: Díaz-Barriga & Hernández (2010) subrayan la mediación y la construcción situada del aprendizaje, mientras que Hernández Arteaga et al. (2015) enfatizan la necesidad de traducir esa intención en criterios evaluables y procedimientos orientados a resultados. Esta tensión entre mediación situada y criterios evaluables explica

por qué la intención normativa no siempre se traduce en desempeños observables; sin instrumentos operativos la medición queda incompleta y la práctica tiende a soluciones adaptativas o reproductivas.

Las experiencias indican que no es posible utilizar estrategias sin considerar el contexto y las características propias de los estudiantes; de ahí la necesidad de ajuste (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). La literatura plantea una tensión operativa: la planificación sistemática de Urresta-Paillacho et al. (2025) exige secuencias, objetivos y andamiaje explícito (diagnóstico, evaluación formativa y retroalimentación continua), mientras que la adaptación contextual demanda flexibilidad docente. Esta tensión se manifiesta en la práctica como un equilibrio difícil: la planificación aporta estructura y coherencia, mientras que la adaptación asegura pertinencia y respuesta a la diversidad estudiantil. La implementación efectiva requiere combinar ambos elementos, para garantizar coherencia y atender la diversidad. La ausencia simultánea de ambos explica la limitada diversificación observada.

Entre las estrategias implementadas, la indagación dialógica es la más utilizada por su efecto motivacional y el impulso a la curiosidad, favoreciendo el pensamiento crítico (Camargo & Useche, 2015). No obstante, su eficacia depende del andamiaje docente y de la evaluación formativa. La inserción en el entorno permite que los estudiantes configuren sus relaciones sociales basándose en las experiencias vividas (Álvaro & Garrido, 2003); sin embargo, sin planificación que conecte objetivos y criterios de evaluación, la experiencia contextual puede quedar desvinculada de los resultados académicos esperados.

Asimismo, el vínculo con la cultura, la historia y la vida cotidiana influye en el aprendizaje significativo, dando lugar a una realidad social influenciada por sus interacciones (Cloninger, 2002), lo que exige secuencias didácticas que articulen objetivos, actividades y evidencias de logros. La evidencia empírica indica que estas estrategias requieren andamiaje docente y evaluación formativa para producir transferencias; sin estos instrumentos, la inserción contextual y la indagación pueden quedar desvinculadas de los resultados académicos esperados, a tono con Álvaro & Garrido (2003) y Camargo & Useche (2015).

Los docentes reconocen que los juegos cooperativos fomentan el aprendizaje colaborativo y la formación de normas de convivencia en el aula (Callado, 2004), mientras que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) sitúa a los estudiantes frente a problemas reales de su contexto de actuación para incentivar soluciones colaborativas (Torres-Toukoumidis et al., 2020). Estas ventajas, aunque coherentes con la literatura, requieren rúbricas claras, criterios de evaluación y diseño instruccional para evitar resultados heterogéneos (Camargo & Useche, 2015); sin esos instrumentos su impacto en la transferencia y equidad es limitado,

Se constata una limitada diversificación en el uso de las estrategias didácticas, lo que coincide con los hallazgos de Cuaspud-Meneses et al. (2024). Entre los obstáculos identificados figuran la insuficiente disponibilidad de recursos, la resistencia de los docentes al cambio y la diversidad de ritmos de aprendizaje de los estudiantes, factores que afectan la efectividad de la gestión pedagógica (Mosquera Robles & Nevárez Barberán, 2024; Urresta-Paillacho et al., 2025). A ello se suma la limitada implicación familiar, la inestabilidad o ausencia de apoyo y la falta de capacitación docente, que dificultan la aplicación coherente de estrategias y la formación de competencias de los estudiantes (Chim-Manzanero & Zapata-González, 2022; Epstein, 2011; Gonzalo Montesinos, 2022). En conjunto, estas condiciones institucionales y sociales condicionan la transferencia del aprendizaje y explican la brecha entre currículo prescrito y currículo en acción.

En consonancia con Imbernón (2017), la cooperación y el intercambio de buenas prácticas en los centros estudiados favorecen el desarrollo profesional, aunque solo reduce la brecha cuando se acompañan de tiempo institucional para el intercambio, apoyo formativo y reconocimiento administrativo. Las estrategias didácticas más empleadas en los centros del estudio fueron: indagación dialógica; inserción en el entorno; juegos cooperativos; y aprendizaje basado en proyectos.

Enfoque y desarrollo curricular por competencias

Los discursos muestran que la concepción del currículo se vincula a la realidad cultural y social del estudiante, en consonancia con Dewey (1938/2004), Tyler (1949) y Velásquez Barrenechea (2007). Esta coincidencia teórica subraya la expectativa normativa de un currículo contextualizado. Sin embargo, la literatura y la evidencia empírica advierten que esa conexión entre currículo y realidad cultural requiere



mecanismos operativos como la participación comunitaria, el diagnóstico contextual y adaptación curricular, para traducirse en prácticas efectivas en el aula.

En el enfoque por competencias se considera que las competencias fundamentales constituyen la preparación para la vida desde una perspectiva de formación integral, que permite al estudiante actuar eficazmente en situaciones concretas (Perrenoud, 2008). La interpretación revela el vínculo entre teoría y práctica en la integración de conocimientos, actitudes y valores, y destaca el papel de la educación en la preparación para la aplicación práctica de los conocimientos (Delors, 1996; Zabalza Beraza, 2012). Aunque se destacan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, su integración debe traducirse en desempeños observables mediante instrumentos concretos; de lo contrario, la concepción integradora corre el riesgo de quedar enunciada sin consolidarse en la práctica.

Los criterios aportados por los docentes confirman, conforme a Zabala & Arnau (2007), que el aprendizaje condiciona el desempeño futuro. Asimismo, acorde con Cloninger (2002) y Lit & Shek (2007), señalan que la interacción social constituye un sustento fundamental en la formación de competencias, lo que enfatiza la importancia de la contextualización. En la práctica observada, la interacción social y la contextualización se materializan únicamente cuando existen diseños que promueven tareas colaborativas y evaluación formativa.

Entre las competencias del currículo dominicano para el nivel secundario, la científica y tecnológica destaca por su relevancia. Su formación no se limita al uso de la tecnología, sino que incluye la realización de experimentos para la comprensión de fenómenos y la valoración de la ciencia (MINERD, 2016). La normativa del MINERD define la intención, pero la evidencia de campo indica que la carencia de infraestructura y capacitación de los docentes limita su implementación y reduce la posibilidad de una comprensión profunda de los fenómenos.

También se destaca la competencia comunicativa, asociada a la actuación eficaz en diferentes contextos, y la competencia de desarrollo personal y espiritual, vinculada a valores, autoconocimiento y autoestima (MINERD, 2016). Estas competencias requieren actividades específicas acompañadas de criterios de evaluación que valoren desempeños en contextos reales. La ausencia de rúbricas y evidencias de logro provoca valoraciones subjetivas y poco comparables entre docentes y centros.

El pensamiento lógico, creativo y crítico, constituye otra competencia reconocida como fundamental, motor impulsor de nuevas ideas mediante análisis y debates, y promotor de un pensamiento estructurado que conduce a conclusiones razonadas. La formulación de preguntas es una herramienta clave que requiere andamiaje docente y evaluación formativa para fortalecer la transferencia a situaciones complejas (Camargo & Useche, 2015; MINERD, 2016).

La competencia en resolución de problemas se vincula con la capacidad para enfrentar situaciones de la vida diaria (Perrenoud, 2008; Zabalza Beraza, 2012). Asociada a esta, la competencia ética y ciudadana subraya la importancia de desarrollar valores éticos y relaciones sociales basadas en el respeto, la responsabilidad y la justicia (Delors, 1996; MINERD, 2016). La formación de estas competencias exige tareas auténticas y criterios claros de evaluación que integren dilemas éticos y problemas reales. La competencia ambiental y de salud se orienta hacia el cuidado del entorno y el bienestar personal y colectivo, integrándose en una visión integral del desarrollo estudiantil (Caro, 2020; MINERD, 2016).

En general, las siete competencias fundamentales constituyen para los docentes y coordinadores el eje central del currículo, al ajustarse a los logros específicos de cada área y favorecer una concepción consciente, planificada y contextualizada de las estrategias didácticas, alineadas con los objetivos del currículo dominicano (Perrenoud, 2008). No obstante, la evidencia sugiere que la brecha entre currículo prescripto y currículo en acción se debe a la falta de instrumentos operativos y limitaciones institucionales. Superarla exige formación continua, diseño de instrumentos de evaluación y apoyo institucional sostenido. En términos causales, las limitaciones institucionales impiden que las competencias definidas en la normativa se traduzcan en desempeños observables, ampliando la brecha entre currículo prescripto y currículo en acción.

Gestión del contexto educativo

En relación con la coherencia entre estrategias didácticas y formación de competencia, los discursos destacan la importancia de la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la gestión pedagógica. Se enfatiza el uso de metodologías activas y retroalimentación contextualizada en la evaluación, en consonancia con Flores-Solano et al. (2024) y Tobón (2013). En la práctica observada, la ausencia de instrumentos operativos explica por qué la intención curricular no siempre se refleja en prácticas coherentes y sostenibles en el aula. Existe una relación causal clara: cuando la gestión pedagógica integra planificación, formación docente, recursos y evaluación formativa, las estrategias generan competencias observables; en ausencia de estos elementos, la implementación se fragmenta y la brecha se amplía.

Las percepciones docentes indican que las estrategias que incorporan recursos tecnológicos y actividades experimentales contribuyen a la formación de competencias científico-tecnológicas, mientras que las que promueven el análisis de situaciones, la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones fortalecen la resolución de problemas. Asimismo, el diálogo reflexivo y las actividades de autoconocimiento facilitan el desarrollo personal y espiritual de los estudiantes (Camargo & Useche, 2015). Los registros muestran que la falta de infraestructura tecnológica y de materiales para la experimentación, junto con carencias en la formación docente, limita la adquisición profunda de saberes y reduce la transferencia a contextos reales.

La organización de prácticas en clubes y centros de acondicionamiento físico promueve la interacción social entre estudiantes de diferentes contextos, lo que influye en la adquisición y fortalecimiento de conocimientos (Cloninger 2002). La vinculación con la cultura y la historia favorece aprendizajes contextualizados (Muñoz Agredo et al., 2014). Lo anterior contribuye a la formación de competencias comunicativas, éticas y ciudadanas (Zambrano-Sánchez & Gallego-Macías, 2022), aunque muchas actividades extracurriculares carecen de secuencias didácticas y evidencias de logro, generando impactos heterogéneos.

En coherencia con Mosquera Robles y Nevárez Barberán (2024), se valora el papel de los recursos materiales y didácticos como soportes curriculares y facilitadores de actividades orientadas a la formación de competencias. No obstante, la mera presencia de materiales sin acompañamiento formativo provoca que algunos recursos permanecen infráutilizados o se usen de forma instrumental, sin contribuir efectivamente a la formación de competencias.

El estudio permitió interpretar relaciones entre las categorías de análisis, las cuales se representan en la siguiente red conceptual.

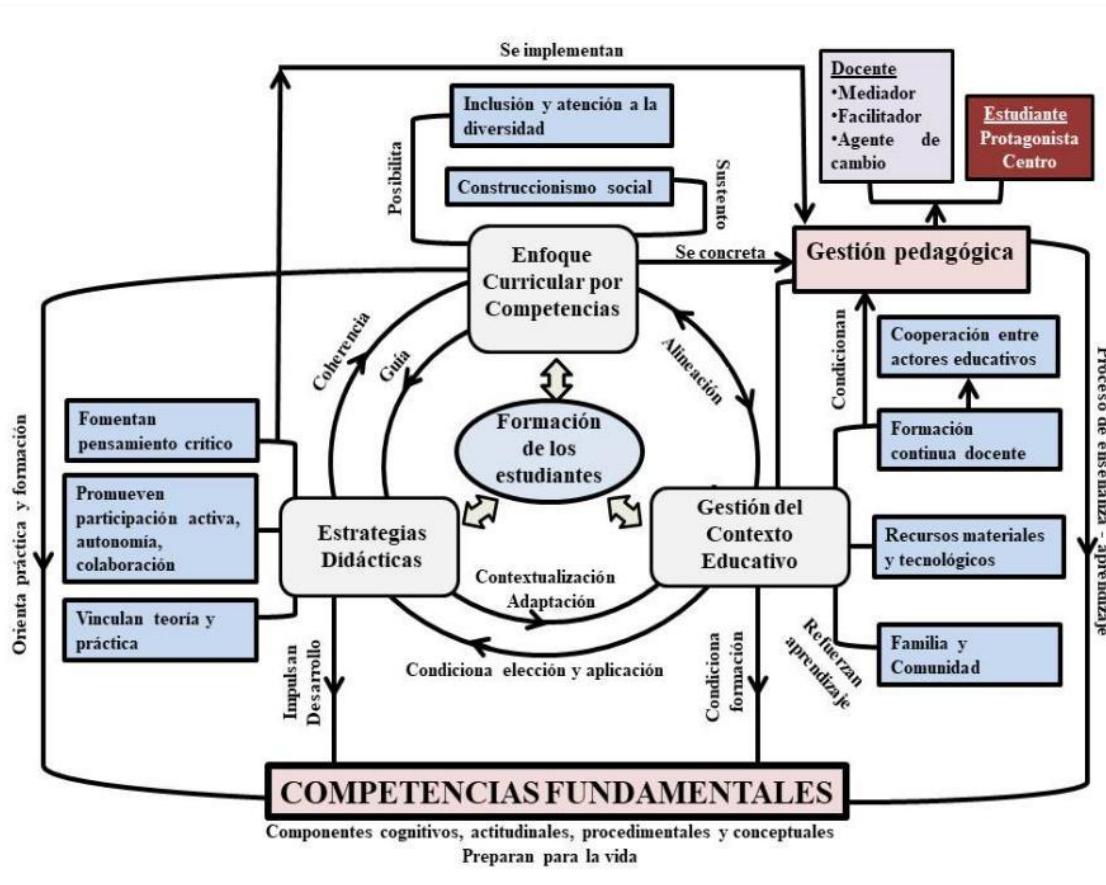


Figura 1. Relación conceptual y práctica de las categorías de análisis
Fuente: Elaboración propia

La gestión del contexto educativo actúa como mediadora entre la intención curricular y práctica. Su integración de planificación, formación docente, recursos articulados y mecanismos de evaluación formativa permite que las estrategias generen competencias observables; en ausencia de estos factores, la implementación se fragmenta y la brecha entre prescripción y práctica se amplía.

El análisis de las tres categorías confirma que las estrategias didácticas, el enfoque curricular por competencias y la gestión del contexto educativo son dimensiones interdependientes. Aunque existe aceptación normativa y coherencia teórica, la práctica cotidiana se ve condicionada por limitaciones institucionales, recursos insuficientes y carencias en formación docente.

En las estrategias didácticas, la tensión entre planificación y adaptación explica la limitada diversificación observada. En el enfoque curricular, la centralidad del estudiante y la integración de saberes requieren instrumentos evaluativos que aún son insuficientes. En la gestión del contexto, la articulación de planificación, formación docente, recursos y evaluación formativa es la condición causal que permite traducir competencias en desempeños observables; la ausencia amplía la brecha entre currículo prescripto y currículo en acción.

La brecha no responde a la falta de aceptación del modelo, sino a la ausencia de condiciones operativas e institucionales. Superarla exige formación continua, acompañamiento docente, recursos articulados y criterios de evaluación claros que fortalezcan la transferencia del aprendizaje.

A diferencia de estudios regionales que abordan la implementación del currículo por competencias desde una perspectiva macro, este trabajo aporta evidencia situada en Baní, República Dominicana, que revela tensiones específicas entre la normativa curricular y las prácticas docentes. Los hallazgos muestran la persistencia de estrategias tradicionales, la baja implicación familiar y la insuficiente atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, factores que limitan la efectividad del currículo por competencias en el contexto estudiado. Este

aporte permite comprender cómo las condiciones locales influyen en la implementación curricular y ofrece insumos para fortalecer la formación docente y promover programas de participación familiar.

Conclusiones

La implementación del currículo por competencias en Baní actúa como mediación entre el ideal formativo y las limitaciones del contexto real. Aunque la intención normativa existe, su traducción en prácticas sostenibles se ve condicionada por la falta de instrumentos pedagógicos operativos, tiempo institucional, formación continua y recursos adecuados. La prioridad es convertir los enunciados normativos en instrumentos operativos mediante objetivos instrucionales, secuencias didácticas y criterios evaluables que orienten la práctica docente.

Para reducir la brecha identificada se recomienda al MINERD priorizar la formación docente continua en diseño por competencias, evaluación formativa y uso pedagógico de TIC, acompañada de mentoría y acompañamiento; diseñar y difundir instrumentos operativos por competencias (rúbricas, ejemplos de tareas evaluables y evidencias de logro) junto con orientaciones pedagógicas y materiales de apoyo; y establecer mecanismos de dotación de recursos con pautas claras para su uso efectivo. Asimismo, se sugiere a los centros educativos institucionalizar tiempos y espacios para la planificación colaborativa; realizar sesiones de evaluación formativa entre pares y orientar el desarrollo profesional hacia la investigación de la propia práctica docente.

La vinculación familia-escuela debe transformarse de informativa a participativa, integrando a las familias en proyectos de aprendizaje que refuerzen la transferencia de saberes al entorno social y favorezcan la continuidad educativa fuera del centro. Las familias deben participar en tareas concretas y evaluables, con indicadores de transferencia al entorno social.

Para validar estas medidas se recomienda realizar intervenciones piloto en una muestra representativa de centros, con indicadores claros y una evaluación mixta que combine el enfoque cuantitativo para logros y el cualitativo para procesos. Los resultados de los pilotos deben informar esclarecimiento y ajustes normativos.

Los hallazgos aportan evidencias relevantes para orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y a los retos contextuales. No obstante, su aplicabilidad está condicionada por el alcance del estudio realizado, limitado a pocos centros e informantes. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, incluir mediciones antes y después de intervenciones formativas y emplear instrumentos estandarizados para evaluar impacto y sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, J.L., & Garrido, A. (2003). *Psicología social: Perspectivas Psicológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2023). *América Latina y el Caribe en PISA 2022: ¿cuántos tienen bajo desempeño?*. IDB. <https://doi.org/10.18235/0005316>
- Callado, C. V. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS*, 20(10), 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844565>
- Caro, N. (2020). *Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573971933008>
- Cloninger, S. C. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Cuaspud-Meneses, J. A., Meza-Castro, A. M., Villacís-Tagle, J. A., & Reigosa-Lara, A. (2024). Estrategias didácticas transversales en la educación secundaria: una revisión bibliográfica. 593. *Digital Publisher CEIT*, 9(6), 246-263. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2724>





- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y educación* [Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón]. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2.a ed.). New York: Routledge.
- Flores-Solano, L., Salazar-Lanche, T., Roca-Matías, K., & Quisirumbay Camacho, G. (2024). Rol docente en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1807-1823. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8426>
- Gonzalo Montesinos, C. (2022). Implicación familiar y éxito académico y social en un contexto de rentas medias-bajas. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 274-292. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4230>
- Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). (2025, mayo). *Resumen general informe anual de seguimiento y monitoreo año 2024 (Resumen)*. Santo Domingo, República Dominicana: IDEC. <http://www.idec.edu.do/uploads/publicaciones/final-web-idec-informe-anual-2024-resumen.pdf>
- Lit, S., & Shek, D.T.L. (2007). Application of social constructionist principles in field practice teaching in a Chinese context. *Social Work Education*, 26(4), 359-375. <https://doi.org/10.1080/02615470601081670>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: MINERD. Disponible en <https://bvearmb.do/handle/123456789/999>
- Mosquera Robles, E. A., & Nevárez Barberán, J. V. H. (2024). Los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes de noveno año educación general básica. *Maestro Y Sociedad*, 260-267. <https://maestrosysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6524>
- Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F., & Grisales, M. C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. *Plumilla Educativa*, 14(1), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920282.pdf>
- Panta-Raymundo, N. T. (2024). Gestión pedagógica oportuna en el desempeño del profesorado. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 353-365. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1276>
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México D.F.: Instituto CIFE.
- Torres-Toukoumidis, A., Caldeiro-Pedreira, M., & Maeots, M. (2020). Aprendizaje basado en la indagación en el contexto educativo español. *Luz*, 19(3), 3-18. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1056>
- Tyler, R. W. (1949). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Urresta-Paillacho, D. R., Lanchimba-Pineida, F. A., Villa-Alvarez, C. P., & Solórzano-Martínez, W. A. (2025). Estrategia didáctica para la enseñanza de la Cultura Física en educación básica. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 131-142. <https://doi.org/10.53877/910fb916>
- Velásquez Barrenechea, D. (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 31-46.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20(1), 5-32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>
- Zambrano-Sánchez, M. N., & Gallego-Macías, M. R. (2022). Estrategias didácticas que incluyen las Tics para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 5(9), 63-79. Disponible en: <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/190>