

08

VOCES

**DE ACTORES EDUCATIVOS DOMINICANOS SOBRE
RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES, 2024**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

VOCES

DE ACTORES EDUCATIVOS DOMINICANOS SOBRE RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES, 2024

VOICES OF DOMINICAN EDUCATIONAL ACTORS ON NATIONAL TEST RESULTS, 2024

Ana María Núñez-Manzueta¹

E-mail: anamarianunzm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-3830>

Luis César Ruiz-García²

E-mail: luisruiz0311@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2720-5607>

¹ Universidad Católica del Cibao. República Dominicana.

² Universidad Católica Nordestana. República Dominicana.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Núñez-Manzueta, A. M., & Ruiz-García, L. C. (2025). Voces de actores educativos dominicanos sobre resultados de pruebas nacionales, 2024. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 76-89.

Fecha de presentación: 22/06/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este estudio analiza las voces de actores dominicanos, sobre los resultados de las Pruebas Nacionales 2024. En un contexto donde la evaluación estandarizada adquiere un rol estratégico, se busca comprender cómo estos actores construyen explicaciones sobre el desempeño estudiantil y qué implicaciones atribuyen a los resultados en términos de calidad educativa. Se adoptó un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a estudiantes con resultados sobresalientes, docentes y coordinadores. El análisis se realizó mediante codificación abierta, articulando relatos individuales con contextos institucionales. Los estudiantes atribuyen su desempeño a estrategias de estudio, preparación emocional, apoyo docente y contexto socioeconómico. Los docentes destacan la influencia del acompañamiento pedagógico, la coherencia curricular y las condiciones institucionales. Por su parte los coordinadores subrayan la gestión educativa y la equidad como elementos clave. Las pruebas son valoradas como herramientas útiles si se contextualizan adecuadamente, pero existe preocupación por su uso reduccionista o descontextualizado. Se concluye que estas evaluaciones, más allá de su función certificadora, pueden orientar mejoras pedagógicas si se integran en procesos reflexivos. El estudio invita a repensar el sentido de la evaluación desde una mirada crítica e inclusiva, proponiendo futuras investigaciones sobre el vínculo entre evaluación, justicia educativa y toma de decisiones.

Palabras clave:

Evaluación, estandarización, educación, desempeño, estudiante de secundaria.

ABSTRACT

This study analyzes the voices of Dominican actors regarding the results of the National Tests 2024. In a context where standardized evaluation takes on a strategic role, the aim is to understand how these actors construct explanations about student performance and what implications they attribute to the results in terms of educational quality. An interpretative paradigm was adopted, a qualitative approach based on semi-structured interviews with outstanding students, teachers, and coordinators. The analysis was conducted through open coding, linking individual narratives with institutional contexts. Students attribute their performance to study strategies, emotional preparation, teacher support, and socioeconomic context. Teachers highlight the influence of pedagogical support, curricular coherence, and institutional conditions. Coordinators, on the other hand, emphasize educational management and equity as key elements. Tests are valued as useful tools if they are adequately contextualized, but there is concern about their reductionist or decontextualized use. It is concluded that these assessments, beyond their certifying function, can guide pedagogical improvements if integrated into reflective processes. The study invites a reconsideration of the purpose of assessment from a critical and inclusive perspective, proposing future research on the link between assessment, educational justice, and decision-making.

Keywords:

Evaluation, standardization, education, performance, high school student-

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa, según, es un componente esencial en la formación académica de los estudiantes, ya que no solo mide el aprendizaje y el desarrollo de competencias, sino que también orienta políticas y prácticas educativas (Vázquez-Pérez, 2023). En un mundo donde la calidad de la educación se convierte en un objetivo primordial, resulta pertinente examinar cómo distintos enfoques de evaluación, desde la continua hasta las pruebas estandarizadas, inciden en el desarrollo académico del alumnado y revelan aspectos de sus contextos personales y escolares. Este artículo se propone analizar las voces de estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos de República Dominicana sobre los resultados obtenidos en Pruebas Nacionales, en 2024.

Según Medina-Benavides (2024); Guadamud et al. (2024); y Parra (2024), en educación destacan dos tipos de evaluación: la continua y los exámenes generales. La evaluación continua permite un seguimiento constante del aprendizaje, favoreciendo procesos adaptativos y personalizados. En cambio, los exámenes generales certifican el dominio de contenidos y determinan si el estudiante puede avanzar de nivel. Ambas formas se complementan, ofreciendo una visión integral del desarrollo estudiantil, ya que validan tanto los conocimientos como las competencias requeridas para enfrentar situaciones reales en distintos contextos educativos.

A medida que los sistemas educativos evolucionan hacia mayor equidad y adaptabilidad, los enfoques competenciales cobran fuerza, superando las métricas tradicionales. Estudios como los de Martínez-Rosas (2023); Martínez (2024); Romero et al. (2025), muestran cómo los docentes adoptan nuevas formas de evaluación que trascienden los métodos convencionales, fomentando habilidades prácticas y cognitivas. Este giro destaca la necesidad de valorar no solo el conocimiento acumulado, sino también las competencias requeridas para enfrentar desafíos reales en contextos educativos dinámicos y cambiantes.

Asimismo, la evaluación estandarizada cobra relevancia como un mecanismo que permite medir de manera uniforme y objetiva la calidad educativa y el rendimiento académico en distintos contextos. Definida como un proceso sistemático, esta modalidad facilita la obtención de datos confiables, a partir de los cuales las instituciones educativas pueden tomar decisiones informadas para optimizar sus procesos y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez & Acuña, 2022; Castelblanco et al. 2023). Alonso-de-Castro (2025), subraya que los marcos de evaluación cumplen un rol clave en la garantía de la calidad educativa, ya que orientan los procesos de supervisión escolar; sin embargo, advierte que su efectividad depende de una adecuada contextualización y del fortalecimiento de la formación docente.

Desde la perspectiva de Demarchi (2020), las pruebas estandarizadas son evaluaciones comparativas que miden conocimientos conceptuales y habilidades procedimentales en estudiantes de grados equivalentes. Estas pruebas permiten analizar logros académicos bajo un marco común y comparar resultados entre contextos diversos. Además de evaluar el rendimiento, investigan factores contextuales que pueden influir en el aprendizaje, ofreciendo una visión integral de los procesos educativos y proporcionando datos valiosos para comprender las diferencias en los sistemas educativos a nivel global.

Esta tensión entre evaluación formativa y estandarizada no solo se manifiesta en el plano teórico, sino también en experiencias concretas implementadas en distintos países de la región. En contraste, Puppín Lopes et al. (2024), investigan el Programa de Evaluación de la Educación Básica (Paebes) en Brasil y el Examen de Certificación de Educación Media (Exeims) en México. Aunque ambos instrumentos buscan medir el desempeño académico, sus objetivos y enfoques reflejan diferentes formas de concebir la evaluación dentro de sistemas educativos diversos.

Dicha divergencia de objetivos conlleva implicaciones relevantes; mientras que el Paebes impulsa la transparencia en políticas educativas, el Exeims apoya la progresión académica de los estudiantes. Ambos exámenes, como parte de los sistemas de evaluación estandarizada, responden a un enfoque meritocrático que, si bien facilita la evaluación objetiva, también puede simplificar las complejidades del aprendizaje en contextos diversos.

Esta diferencia en objetivos y su impacto sobre los estudiantes refleja un fenómeno más amplio en los sistemas de evaluación estandarizada. De hecho, se evidencia una discrepancia significativa entre los procesos de evaluación formativa y las pruebas estandarizadas, que tienden a enfocarse en criterios sumativos. Este desajuste ha sido objeto de crítica por parte de diversos autores, al señalar que las comparaciones entre estudiantes se realizan sin considerar sus diversas realidades educativas. En esta línea, Pozuelo (2025), advierte que este tipo de evaluaciones tiende a excluir, simplificar o invisibilizar habilidades y aprendizajes significativos que no se capturan mediante ítems de opción múltiple o enfoques centrados únicamente en contenidos teóricos.

Según Lan-Mischne (2025), repensar el sentido de la educación ha llevado a una revisión profunda tanto del concepto de calidad educativa como de los enfoques evaluativos, subrayando la importancia de diferenciar entre igualdad y equidad en estos procesos. Esta evolución ha generado tensiones en los sistemas de evaluación, especialmente aquellos de carácter estandarizado, los cuales, como advierte Narváez Herrera (2023), terminan condicionando el financiamiento y las políticas públicas, funcionando más como instrumentos de control que como promotores de mejora. Así, surge un debate necesario

sobre la validez de lo que se mide y el papel de la evaluación, reconociendo que los aprendizajes significativos no siempre se reflejan en pruebas cuantitativas, ni en criterios desconectados de las condiciones socioculturales de los estudiantes.

En el caso de la República Dominicana, este proceso estandarizado se manifiesta en las Pruebas Nacionales, fundamentales no solo para la promoción de los estudiantes, sino también como un reflejo de la efectividad del sistema educativo. Desde su implementación, estas pruebas han evolucionado para adaptarse a las necesidades educativas del país, bajo un marco legal que garantiza su aplicación y relevancia. Así, que no solo cumplen una función evaluativa, sino que también ofrecen una herramienta para el desarrollo de políticas. La incorporación de las Pruebas Nacionales al sistema educativo dominicano fue formalizada con la promulgación de la Ordenanza 3-92, consolidando un proceso que se había iniciado de manera piloto en el año escolar 1991-1992. Inicialmente, estas evaluaciones adquirieron relevancia en la decisión de promoción para estudiantes del último grado de la educación Básica y del Tercer Ciclo de Educación de Adultos. Más adelante, en el ciclo escolar 1993-1994, su aplicación se extendió al último grado del Nivel Secundario,

En este marco, la Ley General de Educación 66-97 creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, cuyo objetivo principal es ofrecer un marco organizado y coherente para la evaluación del sistema educativo. Entre sus funciones más destacadas se encuentran: a) ofrecer información objetiva sobre el rendimiento escolar a nivel individual y general; b) instaurar evaluaciones sistemáticas y continuas, incluyendo pruebas nacionales periódicas en los niveles y ciclos que determine el Consejo Nacional de Educación; y c) evaluar de manera exhaustiva todos los factores que inciden en la calidad educativa.

De este modo, las Pruebas Nacionales se sostienen sobre un marco normativo que no solo incluye la Ley de Educación, sino también diversos acuerdos y planes de desarrollo educativo decenal. Este marco asegura su continuidad y refuerza su papel en la mejora de la calidad del sistema educativo dominicano. En consecuencia, en respuesta a las demandas del contexto actual, el contenido de estas pruebas ha evolucionado hacia un enfoque por competencias. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016, 2017, 2023, 2024), este nuevo formato busca evaluar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y competencias necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que los objetivos de aprendizaje estén en consonancia con las exigencias educativas contemporáneas.

En la República Dominicana, el sistema de Pruebas Nacionales se inscribe dentro de un marco normativo que busca garantizar la calidad de la educación mediante la evaluación del aprendizaje estudiantil. Este instrumento tiene su base legal en la Ley General de Educación

66-97, la cual establece que la calidad del sistema educativo debe medirse, entre otros factores, por los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (art. 59). Como parte de esta normativa, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, cuya función es proveer información objetiva sobre el rendimiento escolar individual y colectivo, mediante la aplicación de pruebas nacionales al final de determinados ciclos educativos.

Esta mirada sobre la evaluación ha sido igualmente respaldada en diversos marcos de planificación y política educativa, entre ellos el Plan Decenal de Educación 2008-2018) Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2008) y la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2012). Todos coinciden en la necesidad de establecer estándares de calidad y sistemas de monitoreo que sirvan tanto para certificar aprendizajes como para orientar la mejora continua del sistema educativo. La evaluación, por tanto, se configura como un mecanismo para la toma de decisiones basadas en evidencias y para la rendición de cuentas a la sociedad.

El desarrollo histórico de las Pruebas Nacionales refleja esta intención de mejora permanente. Desde su implementación inicial en el año lectivo 1991-1992 con pruebas en octavo grado, el sistema ha experimentado diversas reformas estructurales y curriculares. Uno de los hitos más importantes fue la promulgación de la Ordenanza 1-2016, que redefine las pruebas a la luz del nuevo currículo por competencias y de la organización educativa actual, conformada por tres niveles: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Este marco normativo establece que las pruebas deben aplicarse al final de cada ciclo educativo y tienen como propósito certificar logros individuales y aportar insumos diagnósticos al sistema educativo.

En su versión más reciente, las Pruebas Nacionales se aplican al finalizar el Segundo Ciclo del Nivel Secundario (sexto de secundaria), y evalúan competencias en cuatro áreas fundamentales: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Su formato estandarizado de selección múltiple busca asegurar objetividad y comparabilidad, mientras que su estructura metodológica se apoya en el enfoque de diseño centrado en evidencias (DCE), el cual permite inferir el nivel de competencia del estudiante a partir de su desempeño en tareas diseñadas para tal fin. Los resultados tienen un peso del 30% en la calificación final y son un requisito para la certificación del nivel educativo.

Más allá de su función certificadora, las Pruebas Nacionales cumplen una finalidad estratégica: proporcionar información útil para orientar las políticas públicas, rediseñar procesos pedagógicos y ajustar los programas de formación docente. También permiten monitorear la equidad del sistema al identificar brechas de logro entre distintos grupos sociales y territoriales. En este sentido, las pruebas no sólo son un instrumento técnico, sino

un componente estructural de la gobernanza educativa dominicana.

La Dirección Nacional de Evaluación de los Aprendizajes ha puesto en marcha la Estrategia de Familiarización con las Nuevas Pruebas Nacionales por Competencias, como parte de un proceso de transformación en la forma de evaluar los logros de los estudiantes. Esta iniciativa responde al tránsito de un enfoque centrado en contenidos hacia uno orientado al desarrollo de competencias, lo que implica valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo aplica ese conocimiento en situaciones reales. A partir del año 2023, las Pruebas Nacionales se aplicaron con un Diseño Centrado en Evidencias (DCE), el cual garantiza evaluaciones más pertinentes y equitativas, con base en el currículo del segundo ciclo del nivel secundario. Esta aplicación, de momento, se focaliza en el 6to grado de Secundaria en las modalidades Académica, Técnico Profesional y Artes, permitiendo una implementación gradual y contextualizada. Con esta estrategia, se busca preparar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes y estudiantes, para que comprendan las características y el formato de las nuevas pruebas.

Se han dispuesto materiales como presentaciones, cuadernillos de práctica y hojas de respuestas, que sirven como recursos clave para las sesiones de orientación y práctica en los centros educativos. Esta acción no solo permite familiarizarse con los tipos de ítems, sino que también fortalece la relación entre la enseñanza y la evaluación, promoviendo una experiencia más formativa. El compromiso del docente como mediador y facilitador del proceso es fundamental para garantizar que los estudiantes lleguen más seguros y preparados a la evaluación, reconociendo a la misma como una herramienta de mejora continua para la calidad educativa.

De acuerdo con el informe del Distrito Educativo 06-05 La Vega Este (2024), como parte del despliegue territorial de la Estrategia de Familiarización con las Nuevas Pruebas Nacionales por Competencias, se llevaron a cabo talleres dirigidos a los equipos de gestión de centros educativos públicos y privados. Estas jornadas incluyeron la presentación detallada de la estructura de las pruebas, la entrega de materiales y el acompañamiento técnico necesario. Esta acción interinstitucional refleja el compromiso por fortalecer capacidades locales y garantizar una preparación efectiva para docentes y estudiantes.

Partiendo de esta premisa, y en consonancia con las implicaciones discutidas sobre la estandarización en los sistemas educativos de la región, el presente artículo toma como referencia los estudiantes del distrito educativo 06-05 La Vega Este, que obtuvieron resultados sobresalientes de las pruebas nacionales. Se busca conocer las voces de los participantes alrededor de su participación en dichas evaluaciones. Este artículo se basa en las experiencias de actores pertenecientes a centros educativos con desempeños destacados en las Pruebas

Nacionales, con el objetivo de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo interpretan los actores educativos los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales?,
2. ¿Cuáles aspectos, según su experiencia, han influido en la manera en que estos actores construyen sus explicaciones sobre el desempeño estudiantil?
3. ¿Cuáles implicaciones atribuyen a dichos resultados en términos de calidad educativa y toma de decisiones en sus centros?

Este análisis busca identificar las construcciones sociales que influyen en la calidad de los aprendizajes y en las oportunidades educativas en ambos sectores. Los hallazgos de este análisis no solo permitirán comprender mejor las dinámicas del desempeño estudiantil en cada sector, sino que también ofrecerán información relevante para el desarrollo de políticas y estrategias educativas orientadas a reducir las brechas en la calidad educativa.

Es importante señalar que, según la disposición de la Dirección Nacional de Calidad de Educación del contexto dominicano (2023), las competencias se evalúan usando la metodología de Diseño Centrado en la Evidencia (DCE). Esta metodología permite realizar afirmaciones sobre el nivel de competencias desarrollado por el estudiante, basadas en las evidencias que se generan al responder a tareas específicas. Como paso previo, se analizó el diseño curricular vigente para seleccionar las competencias específicas en Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua Española y Ciencias de la Naturaleza, que son objeto de las pruebas nacionales.

Uno de los cambios más relevantes en las nuevas Pruebas Nacionales es la inclusión de estándares de desempeño, que permiten clasificar a los estudiantes en cuatro niveles según puntos de corte predefinidos. El nivel 1 representa el desempeño más bajo (0-45 puntos) y el nivel 4, el más alto (79-100 puntos). Cada nivel cuenta con descriptores específicos por asignatura, lo que facilita el análisis pedagógico. Para la interpretación de los resultados se utilizó el modelo de dos parámetros de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), complementado por la Teoría Clásica de los Test (TCT), con una escala de 100 puntos y desviación estándar de 14.

El uso de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) ha transformado los enfoques psicométricos en la evaluación educativa, al permitir un análisis más detallado de la calidad de los ítems. A diferencia de la Teoría Clásica de los Tests (TCT), la TRI posibilita examinar cómo responden los ítems en relación con distintos niveles de habilidad del estudiantado, lo que mejora significativamente la precisión en su validación. Abal et al. (2024), resaltan esta ventaja, señalando que dicho enfoque permite seleccionar ítems más adecuados, construir versiones abreviadas de alta calidad y asegurar una medición más confiable de las competencias evaluadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio adoptó un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, al partir de realidades múltiples construidas por los investigadores en interrelación con el objeto de estudio (Villalobos, 2024); se utiliza la observación y se analizan las experiencias y valoraciones de estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos del nivel secundario frente a los resultados de las Pruebas Nacionales 2024 en distrito educativo 06-05 La Vega Este, República Dominicana. La obtención de esas experiencias y valoraciones de estos actores ayudarán a comprender la realidad del objeto de estudio.

El carácter transversal del estudio se definió por el análisis de una única convocatoria, correspondiente al año escolar 2023-2024, lo que permitió capturar una visión situada y puntual del desempeño académico desde la perspectiva de los actores educativos involucrados.

Se optó por un diseño narrativo, de corte experiencial e inductivo, centrado en la reconstrucción de vivencias significativas mediante relatos personales (Gergen, 2007; Flick, 2015; Villalobos, 2017). Este diseño permitió explorar cómo los participantes interpretaron y resignificaron los resultados obtenidos, considerando sus contextos socioculturales, expectativas formativas y prácticas escolares cotidianas. Desde una perspectiva construccionista, se reconoció que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción y el lenguaje, elementos clave en la configuración del sentido.

La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos del Distrito Educativo 06-05 La Vega Este, seleccionado por su diversidad institucional y relevancia contextual en la comunidad educativa que conforma el distrito educativo. Las entrevistas permitieron profundizar en las distintas versiones sobre la preparación, desarrollo y resultados de las pruebas. Todas estas entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, con el consentimiento informado de los participantes, respetando principios éticos de confidencialidad, anonimato y derecho a la retirada voluntaria.

Para resguardar la identidad de los participantes durante el análisis, se asignaron códigos basados en su rol dentro del proceso educativo: una "E" para estudiantes, "D" para docentes y "C" para coordinadores pedagógicos, seguida de un número secuencial (por ejemplo, E1, D2, C3). Además, las transcripciones fueron organizadas con interlineado numerado, lo que facilitó la localización precisa

de fragmentos y la trazabilidad de las versiones a lo largo del análisis discursivo.

El análisis se llevó a cabo a partir del enfoque de las prácticas discursivas, lo cual facilitó la deconstrucción de los sentidos atribuidos por los actores educativos a los resultados obtenidos. Se empleó una codificación abierta como estrategia inicial para identificar temas emergentes, los cuales fueron luego interpretados a la luz de una perspectiva narrativa-discursiva, articulando tramas individuales con marcos institucionales. Asimismo, se aplicó triangulación de fuentes (estudiantes, docentes y coordinadores) para fortalecer la validez interpretativa del análisis. Esta estrategia permitió captar aprendizajes y propuestas en torno a la evaluación estandarizada.

De acuerdo con los planteamientos de Spink (2007), se parte de la premisa de que el significado de los discursos emerge en la interacción social, influenciado por los roles que se ocupan dentro de las instituciones, las dinámicas de poder y las posiciones desde las cuales se enuncia. Más allá del contenido explícito, se analizó cómo se enuncian las experiencias, desde qué lugar se hablaba y qué efectos producían dichas narrativas en la interpretación colectiva del proceso evaluativo. Esto permitió visibilizar posicionamientos, contradicciones y marcos simbólicos que configuran el juicio de los actores sobre el sistema de evaluación.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional, atendiendo a criterios de relevancia temática. Se incluyeron estudiantes que participaron directamente en las Pruebas Nacionales 2024, docentes que les impartieron clase y coordinadores pedagógicos responsables del acompañamiento académico. De una cantidad potencial de 79 estudiantes (49 del sector privado y 30 del sector público), 8 aceptaron participar voluntariamente. Asimismo, se incluyeron 5 docentes y 5 coordinadores pedagógicos vinculados directamente al proceso evaluativo. La selección no buscó representatividad estadística, sino diversidad de voces significativas para el análisis cualitativo.

La Tabla 1 muestra la distribución de estudiantes sobresalientes en las Pruebas Nacionales 2023 según el tipo de institución. De los 79 registrados, el 62 % (49) provino de centros privados mientras que el 38 % (30) procedían de centros públicos. Eugenio María de Hostos e Inmaculada Concepción encabezaron el sector privado con 15 estudiantes cada una, mientras que el Instituto Agronómico y Técnico Salesiano lideró el sector público con 18. Estos datos evidencian diferencias en el rendimiento destacado entre ambos tipos de instituciones.

Tabla 1. Instituciones Públicas y Privadas con Estudiantes Sobresalientes en las Pruebas Nacionales 2024, con Cantidad de Estudiantes.

Institución Privada	Cantidad de estudiantes	Instituciones Públicas	Cantidad de estudiantes
Eugenio María de Hostos	15	Instituto Agronómico y Técnico Salesiano	18
Inmaculada Concepción	15	Manuel Acevedo Serrano	6
Agustiniano	8	Juan Antonio Flores	2
Nubeluz	4	Federico García Godoy	1
Pequeños Gigantes	4	Dora Antonia Mejía	1
Experimental UNPHU	1	Ramón Florentino	1
Cardenal Sancha	1	Nuestra Señora de las Mercedes	1
Adventista Charles Murton	1		
Total	49 (62%)		30 (38%)

Esta sección expone los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos que participaron en el estudio. Los hallazgos se presentan mediante fragmentos de los discursos, los cuales permitieron comprender cómo estos actores educativos significaron sus experiencias en torno a las Pruebas Nacionales 2024. Para facilitar la comprensión y visualización de las interpretaciones emergentes, dichos fragmentos se organizan también en tablas y gráficos que resaltan patrones discursivos, posicionamientos y propuestas clave identificadas durante el análisis.

Para la mayoría de los estudiantes, los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales representan, en primer lugar, un logro individual vinculado al esfuerzo personal. Por ejemplo, E1 afirma: “Para mí, el resultado fue un reflejo del esfuerzo que hice todo el año”, (L. 7). Del mismo modo, E3 señala que lo vivió como una validación personal, aunque reconoce que generó presión adicional: “Ahora se espera que siempre rinda igual, y no siempre el aprendizaje funciona así”, (L.3).

No obstante, este reconocimiento positivo coexiste con una mirada crítica respecto a lo que realmente miden las pruebas. Varios estudiantes manifestaron que los resultados no reflejan de manera integral sus aprendizajes ni sus habilidades. Por ejemplo, E2 señaló que la evaluación se centró en el conocimiento teórico, mientras que E5 comentó: “Algunas habilidades no entran en ese tipo de pruebas. Creo que también deberían valorar otras habilidades que usamos en clases y en la vida diaria”, (L. 5). Esta crítica académica se ve reflejada en el trabajo de Pozuelo (2025).

En esta misma línea, E6 indicó que su preparación se orientó más a familiarizarse con el formato de la prueba que al aprendizaje significativo, lo que refuerza la percepción de que los resultados podrían estar más relacionados con la capacidad de adaptarse al instrumento evaluativo que con el dominio de competencias integrales. Esta crítica es coherente con lo planteado por Narváez

Herrera (2023), quien cuestiona la validez de estas pruebas para capturar la complejidad del aprendizaje en contextos reales.

Por otro lado, algunos estudiantes cuestionan la equidad del sistema evaluativo. E4 y E8 reconocen que sus condiciones personales y académicas influyeron positivamente en su desempeño, lo que no ocurre en todos los casos. Según E8: “no todos tienen las mismas oportunidades para prepararse, aunque el resultado parezca solo mérito propio”, (L. 4). El E1, por su parte, expresa dudas sobre la justicia del sistema al observar que compañeros igualmente comprometidos no obtuvieron los mismos resultados, a pesar de haber compartido experiencias de aprendizaje similares.

Por su parte, el E7 aporta una visión más institucional al reconocer que, si bien el resultado fue positivo, lo interpreta como una representación parcial de su desempeño, que no capta el proceso ni el esfuerzo invertido: “Es parcial, aunque importante en lo institucional. Aunque reflejan lo aprendido, no siempre muestran cómo me sentí o cuánto me costó lograrlo”, (L. 5-6). En esta línea, Lan-Mischne (2025), sostiene que avanzar hacia una transformación educativa implica repensar los conceptos de calidad y evaluación, colocándolos al servicio de la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad de contextos.

Desde la perspectiva docente, los resultados de las Pruebas Nacionales son valorados como una herramienta útil pero limitada, especialmente cuando se intenta comprender la complejidad del proceso educativo. D1, por ejemplo, los interpreta como una “fotografía parcial”, útil para conocer algo del estudiante, pero claramente insuficiente para capturar todo lo vivido durante el año escolar. En esta misma línea, D5 afirmó: “He aprendido a no sobrevalorar los resultados. Pueden ser útiles, pero si los tomamos como únicos indicadores de calidad, nos equivocamos”, (L.6). Esta postura crítica se acompaña del reconocimiento del valor de otras formas de evaluación

más cualitativas y cercanas a la realidad del aula, como la observación del pensamiento crítico y el compromiso.

Algunos docentes manifiestan inquietud respecto a la adecuación del formato de las evaluaciones en relación con los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado. D2 comenta que algunos alumnos brillantes obtuvieron calificaciones bajas, lo cual lo llevó a pensar que el formato no favorece todas las formas de aprender. En este sentido, D4 destaca que estas pruebas no siempre dialogan con las prácticas escolares cotidianas, aunque reconoce que pueden servir como punto de partida para mejorar la enseñanza.

D3 aporta una visión institucional más estructurada, afirmando que los resultados deben ser considerados como un insumo para la planificación pedagógica contextualizada: “Cada centro educativo debe tomarlo en cuenta para elaborar los planes de mejora a los fines de que se corresponda con cada realidad”, (L.12). Esta postura se alinea con las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017, 2023, 2024), que destacan la necesidad de utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales como base diagnóstica para la elaboración de planes de mejora institucional, adaptados a las particularidades de cada comunidad educativa.

Desde el rol de coordinación pedagógica, la interpretación de los resultados se ubica en un plano más técnico, institucional y estratégico. C1 valora los resultados como datos útiles, pero enfatiza la necesidad de analizarlos con criterios contextualizados para evitar interpretaciones erróneas sobre la calidad educativa. Además, destaca su uso en el acompañamiento docente. C3 adopta una visión más crítica al considerar que los resultados pueden convertirse en un discurso que organiza jerarquías escolares, estableciendo quién es considerado “bueno” y quién no, lo que puede condicionar el apoyo que reciben las escuelas: “En realidad son un discurso que organiza jerarquías escolares: quién es bueno, quién no, qué escuela merece apoyo, cuál no”, (L. 16).

En ese mismo orden de idea, C5 hace un llamado a una visión más holística del sistema educativo, alertando sobre el riesgo de reducir la evaluación a un solo indicador: “Nos falta, como sistema educativo, una visión más holística. No deberían ser la única referencia para evaluar a los actores educativos”, (L.28). De igual modo, C4 recuerda la necesidad de recuperar la dimensión formativa de estas pruebas, más allá del enfoque en los resultados numéricos. C2 introduce una reflexión sobre aspectos estructurales del sistema, cuestionando tanto el formato de las pruebas como la organización del currículo: “No todo se mide con una prueba. A veces me pregunto: qué tan acertado está el nuevo formato a mi práctica diaria, qué debo incorporar para que se correspondan”, (L. 23).

Los comentarios de los estudiantes abordan la construcción discursiva sobre su desempeño desde diversas perspectivas. Las experiencias individuales, emocionales, estructurales y contextuales son clave en sus explicaciones sobre su rendimiento en las pruebas. Los estudiantes construyen su discurso en torno a la interacción de múltiples elementos que van más allá del conocimiento académico y se centran en aspectos como la preparación, las condiciones externas y el apoyo emocional.

La Tabla 2 muestra las diferentes versiones de los estudiantes sobre los aspectos que influyeron al éxito en las pruebas nacionales 2024.

Tabla 2. Versiones de los estudiantes sobre los aspectos que influyeron en el éxito en las pruebas nacionales, 2024.

Estudiantes	Transcripción fiel de las versiones
E1	La preparación constante y la familiaridad con el tipo de preguntas fue clave. Pero también influye si tienes acceso a buenos materiales y apoyo fuera del aula. (L. 4)
E2	Yo entiendo que, no solo es estudiar, es saber cómo estudiar para ese examen. El tipo de entrenamiento que tengas hace la diferencia. (L. 3-4)
E3	El entorno donde yo estudio me ayuda a concentrarme, este influye: tener un ambiente tranquilo para estudiar, acceso a internet, profesores que te guían... todo eso importa mucho. (L.5)
E4	La motivación personal juega un papel fuerte, pero no podemos ignorar que hay desigualdades estructurales: escuelas con menos recursos, familias sin tiempo para apoyar. (L. 8)
E5	...Bueno, mi madre es psicóloga y ella me dice: mi hija, es importante desarrolles y cultives tu inteligencia emocional, ya que es clave para tu adaptación en cualquier ambiente. Es por eso por lo que para mí eso es muy importante. Saber controlar el estrés el día de la prueba fue, en mi caso, determinante. (L. 10-13)
E6	Las estrategias de estudio, como practicar con exámenes anteriores y trabajar en grupo, influyeron mucho en mi preparación. (L. 15)
E7	Las expectativas familiares también tienen un peso. En mi caso, sentí un compromiso con mi familia, y eso me impulsó. (L. 9)
E8	El acompañamiento docente marcó la diferencia. Tuve profesores que creían en mí, y eso me hizo confiar más en mis capacidades. También, me esforcé mucho. (L.7)

Los estudiantes reconocen que el tipo de preparación y las estrategias de estudio influyen notablemente en su desempeño. E1 y E2 coinciden en que la familiaridad con el formato de las pruebas y las estrategias específicas de estudio como conocer el tipo de preguntas. En la versión del E6 resalta que las estrategias de estudio, como practicar con exámenes anteriores o estudiar en grupo, jugaron

un rol fundamental en su preparación, lo cual denota una construcción discursiva que ve el desempeño como el resultado de un entrenamiento enfocado.

Las versiones de los estudiantes valoraron la preparación técnica y adaptativa como una de las condiciones más determinantes para su éxito. Los estudiantes también mencionan que el entorno y los recursos disponibles son fundamentales para su rendimiento en las pruebas. E1 y E3 indican que el acceso a buenos materiales, apoyo fuera del aula y un entorno adecuado para estudiar como el acceso a internet y un espacio tranquilo son elementos que influyen fuertemente en sus resultados.

Además, E4 también señala la desigualdad estructural, mencionando que las escuelas con menos recursos y familias con limitaciones afectan el rendimiento de los estudiantes, lo que hace hincapié en las diferencias socioeconómicas. Los estudiantes construyen su explicación del desempeño como el resultado de aspectos externos que van más allá de su propio esfuerzo. Este discurso refleja una comprensión de las desigualdades estructurales que influyen en el acceso a las oportunidades.

Los aspectos emocionales y psicológicos también son recurrentes en las explicaciones sobre el desempeño. En ese orden de ideas, E5 destacó la importancia de saber controlar el estrés durante el día de la prueba como una dimensión importante en su desempeño, lo que refleja una dimensión emocional del éxito académico. Para E7 menciona que las expectativas familiares y el compromiso con su familia jugaron un rol importante en su motivación, lo que subraya cómo el entorno emocional y social también afecta la forma en que los estudiantes se presentan a las pruebas.

El apoyo de los docentes es otro aspecto clave que algunos estudiantes mencionan.

E8 destaca que el acompañamiento y la confianza brindada por los profesores fueron determinantes en su desempeño, indicando que la relación docente-estudiante también forma parte de la construcción discursiva de los estudiantes sobre su rendimiento. La concepción de que los docentes creen en sus capacidades fomenta una mayor autoconfianza. Se construye la idea de que el apoyo emocional y académico de los docentes tiene un impacto directo en cómo los estudiantes interpretan y viven su desempeño.

La Tabla 3 muestra la perspectiva de los docentes sobre los aspectos que influyen en el éxito académico en las pruebas nacionales. Según esta tabla, D1 destaca cómo el entorno del estudiante influye directamente en su desempeño: El entorno familiar, la estabilidad emocional y los recursos materiales son factores que influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes. Este comentario subraya la relevancia del contexto personal, emocional y económico del estudiante como base para comprender sus logros o dificultades escolares.

Tabla 3. Perspectiva de los docentes sobre los aspectos que influyen en el éxito académico en las pruebas nacionales.

Docentes	Transcripción
D1	El entorno familiar, la estabilidad emocional y los recursos materiales son factores que influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes. (L. 21)
D2	Mucho depende del acompañamiento docente, pero también del tipo de entrenamiento que reciba el estudiante respecto al formato de la prueba. (L. 17)
D3	Las condiciones de la escuela, la carga horaria, el acceso a tecnología y el número de estudiantes por aula son elementos que impactan fuertemente. (L. 18)
D4	Hay una brecha entre lo que enseñamos y lo que se evalúa. A veces el currículo y las pruebas van por caminos distintos. (L. 22)
D5	También influye la cultura escolar que se genera alrededor de la evaluación. En algunas instituciones se trabaja más con evaluaciones formativas que con estandarizadas. (L. 27)

En cuanto a las dimensiones que incidieron en el éxito académico de los estudiantes, D1 reconoce “que la calidad de la enseñanza depende de la preparación constante que tengo como docente. Si no me capacito, no puedo ofrecer lo mejor a mis estudiantes. La formación continua y el acceso a materiales actualizados son fundamentales”, (L. 8-11).

En mi caso, trato de aplicar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, y también suelo integrar tecnología para hacer las clases más dinámicas.

Esto permite que los estudiantes no solo se preparen para la prueba, sino que desarrollen competencias más profundas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son muy valorados en las evaluaciones nacionales (D3, L. 21-26)

Desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos se plantean diversas opiniones. Por ejemplo, C3 señala que: “Es fundamental que los docentes estén al día con las metodologías pedagógicas actuales. Pero, a menudo, los recursos para la capacitación docente son limitados, lo que reduce el impacto de su enseñanza”, (L. 3-4). Esta visión coincide con la de Alonso-de-Castro (2025), quien afirma que las evaluaciones deben adaptarse a los contextos locales y que es necesario fortalecer la formación docente para maximizar su efectividad.

Desde las perspectivas de los coordinadores pedagógicos se destacan condiciones estructurales y contextuales; por ejemplo, C1 destaca el contexto socioeconómico como una condición determinante para el rendimiento. C3 señala la comprensión lectora como un aspecto estructural heredado desde la educación primaria. Así mismo, C4 agrega la priorización institucional como un

elemento desigual que también incide, al expresar: “cada institución prioriza la preparación para estas pruebas. Hay centros que lo trabajan sistemáticamente; otros apenas lo abordan”, (L.26).

Desde la perspectiva de C2, una gestión educativa efectiva requiere comprender la relación entre distintas dimensiones, como la alineación del currículo, la permanencia del equipo docente y un acompañamiento pedagógico continuo. En este marco, se enfatiza que la dinámica del aula está intrínsecamente ligada a las formas de organización institucional. En ese mismo orden, C4 aporta una visión complementaria al señalar diferencias entre instituciones según cómo gestionan la preparación para pruebas. “Un elemento poco hablado es la formación docente. Si el maestro no domina el enfoque que se evalúa, difícilmente puede preparar a los estudiantes para ello”, (L. 26-27). Martínez-Rosas (2023); Martínez (2024); y Romero et al. (2025), evidencian que los docentes promueven evaluaciones innovadoras que desarrollan competencias prácticas y cognitivas en contextos educativos cambiantes.

En los discursos de los estudiantes se configura una visión crítica pero constructiva sobre el uso de los resultados de evaluaciones estandarizadas. Lejos de rechazarlos, los participantes reconocen su valor potencial, siempre que se orienten a la mejora pedagógica e institucional. Como afirma E1: “Creo que los resultados deberían usarse para mejorar los procesos, no solo para clasificar estudiantes o escuelas. A veces se quedan en lo cuantitativo”, (L. 29-30), tal como argumentan los estudios de Gutiérrez & Acuña (2022); Castelblanco et al. (2023); y Alonso-de-Castro (2025). La evaluación estandarizada permite tomar decisiones informadas para mejorar el aprendizaje, pero requiere adaptación contextual y fortalecimiento docente.

Una preocupación central es el riesgo de emplear estos resultados con fines de estigmatización institucional. E2 lo expresa con claridad: “Sirven como una alerta institucional, pero si se interpretan sin contexto, pueden llevar a decisiones injustas, como etiquetar a escuelas como ‘malas’ sin mirar las causas”, (L. 31-32). Esta postura crítica es compartida por E7, quien advierte: “La toma de decisiones debe basarse en análisis integrales. Los resultados pueden ayudar, pero no deben convertirse en el único parámetro.” (L. 33-34), puntos de vistas alineados con La Ley 66-97 al establecer un sistema nacional que garantiza evaluaciones objetivas, continuas y orientadas a mejorar la calidad educativa.

Varios estudiantes coinciden en que estos instrumentos deberían ser utilizados para ajustar y mejorar las estrategias de enseñanza. Como lo plantea E3: “Se debería usar para ajustar metodologías. Si hay áreas donde muchos fallan, eso dice algo sobre cómo se está enseñando”, (L. 40-43). En esta línea, E5 agrega que los datos pueden orientar decisiones más estructurales: “Estos resultados pueden influir en decisiones como asignación de

recursos, pero deberían acompañarse de evaluaciones cualitativas internas”, (L. 42-43).

También emergen advertencias sobre los efectos pedagógicos negativos de una focalización exclusiva en la prueba. E6 señala: “Lo preocupante es cuando las escuelas comienzan a enseñar solo para la prueba, dejando de lado habilidades más amplias como el pensamiento crítico”, (L. 36-38). En sintonía, E8 advierte sobre la posibilidad de ampliar brechas: “Bien utilizados, pueden ayudar a reducir brechas. Pero si se aplican sin criterio, pueden aumentarlas”, (L. 39-41).

En síntesis, los discursos analizados invitan a repensar el sentido y los usos de las evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva ética, pedagógica y contextualizada. Los estudiantes no se oponen a la evaluación en sí, pero entienden que esta se integre a una mirada compleja, orientada a mejorar procesos y no a simplificar realidades educativas diversas. La Tabla 4 muestra una transcripción de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta de investigación 3.

Tabla 4. Implicaciones pedagógicas y de gestión desde las voces docentes frente a los resultados de evaluación.

Docentes	Transcripción
D1	Los resultados pueden orientar decisiones si se contextualizan. Usados sin análisis, terminan reforzando desigualdades. (L. 51)
D2	Se ha creado una cultura de rendición de cuentas numérica, y eso afecta la planificación. Nos presiona a enseñar para la prueba, no para el aprendizaje real. (L. 58)
D3	En algunas escuelas, los resultados definen políticas de refuerzo, asignación de docentes y distribución de recursos. Pero no siempre son usados pedagógicamente. (L. 63)
D4	Idealmente, deberían guiar mejoras en la enseñanza, pero en la práctica suelen ser más un mecanismo de control que de aprendizaje institucional. (L. 72)
D5	Necesitamos combinar los datos de las pruebas con evaluaciones internas, observación en el aula y diálogo pedagógico para tomar decisiones con sentido. (L. 76)

Las voces docentes destacan la necesidad de contextualizar los resultados de evaluación para que orienten decisiones significativas. D1 advierte que, sin análisis, pueden reforzar desigualdades. D4 señala que, aunque deberían mejorar la enseñanza, en la práctica funcionan más como mecanismos de control. Esta valoración se vincula con una cultura de evaluación centrada en la rendición de cuentas, lo que, según D2, presiona a enseñar para la prueba, limitando el aprendizaje real y desplazando el sentido pedagógico de la evaluación.

Desde una perspectiva de gestión, los docentes reconocen que los resultados inciden en políticas escolares, como asignación de recursos o refuerzo, pero alertan que

no siempre se traducen en mejoras pedagógicas (D3). En este marco, D2 cuestiona que la presión numérica afecta la planificación docente. Como alternativa, D5 propone articular los datos con evaluaciones internas, observación en el aula y diálogo pedagógico. Esta mirada sugiere que una toma de decisiones más integral podría fortalecer el sentido formativo de la evaluación (Medina-Benavides, 2024; Guadamud et al., 2024; Parra, 2024).

La Tabla 5 presenta la transcripción de las respuestas ofrecidas por los coordinadores pedagógicos respecto a las implicaciones de las Pruebas Nacionales en el contexto educativo. Sus testimonios permiten identificar puntos de vistas, sus perspectivas y desafíos relacionados con la implementación y el uso de estos instrumentos de evaluación estandarizada. Además, las respuestas recabadas revelan cómo dichas pruebas inciden en la planificación curricular, la práctica docente y las estrategias institucionales orientadas a la mejora del rendimiento estudiantil, reflejando tanto impactos pedagógicos como administrativos.

Es importante señalar que, estas voces ofrecen una mirada crítica y contextualizada que enriquece la comprensión del alcance real de las Pruebas Nacionales en la dinámica escolar. Dichos testimonios representan una mirada interesante que visibiliza sus experiencias, permitiendo comprender cómo las pruebas nacionales afectan su quehacer cotidiano y revelan las tensiones entre las exigencias externas y la realidad escolar.

Tabla 5. Versiones de los coordinadores pedagógicos sobre las implicaciones de las pruebas nacionales.

Coordinadores pedagógicos	Transcripción
C1	Para mí, los resultados se han convertido en una herramienta de gestión. Pero si no se leen con mirada pedagógica, pueden reforzar lógicas de castigo en lugar de mejora. (L. 42)
C2	Desde nuestra experiencia, los resultados nos ayudan a identificar brechas, pero deben complementarse con procesos cualitativos: observación, autoevaluación institucional, diálogo docente. Por eso oriento para que los docentes trabajen por proyectos. (L. 37-40)
C3	Entiendo que, son útiles para ajustar planes de mejora, asignar recursos, orientar formación docente, pero todo depende de cómo se interpreten los datos. (L.37)
C4	A mí me preocupa los efectos secundarios: escuelas que comienzan a planificar solo en función de la prueba, olvidando otras dimensiones y competencias del desarrollo integral. (L. 36-37)

C5	La toma de decisiones debe estar guiada por múltiples fuentes. Las Pruebas Nacionales son solo una pieza del rompecabezas de la calidad educativa. (L.40-41)
----	--

Las respuestas de los coordinadores pedagógicos reflejan una postura crítica pero también constructiva sobre el uso de los resultados de evaluación en la gestión educativa. En general, coinciden en que estos resultados pueden ser herramientas valiosas para la mejora, siempre y cuando se interpreten y utilicen de manera pedagógica y contextualizada. Por ejemplo, C1 destaca que, aunque los resultados se han convertido en herramientas de gestión, su lectura sin un enfoque pedagógico puede derivar en castigo, lo que va en contra de los objetivos de mejora que se deberían perseguir. El nuevo formato de evaluación promovido por el Ministerio de Educación (2016, 2017, 2023, 2024) busca valorar tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas y competencias, alineándose con los desafíos actuales de la educación integral.

Por otro lado, C2 subraya la importancia de complementar los resultados con procesos cualitativos, como la observación, la autoevaluación institucional y el diálogo docente, lo que refuerza la idea de que los datos cuantitativos deben ser integrados en un análisis más amplio. Al orientar a los docentes a trabajar por proyectos, C2 también resalta un enfoque pedagógico que va más allá de la prueba, promoviendo una enseñanza centrada en el proceso y el desarrollo de competencias complejas.

C3 refuerza esta perspectiva al señalar que los resultados pueden ser útiles para ajustar planes de mejora, asignar recursos y orientar la formación docente, pero recalca que todo depende de cómo se interpretan los datos. Este comentario enfatiza la flexibilidad interpretativa y la importancia de evitar lecturas rígidas de los resultados que puedan limitar la creatividad y la respuesta educativa frente a las necesidades de los estudiantes.

La preocupación expresada por C4 resalta un efecto negativo que puede surgir cuando las escuelas planifican únicamente en función de los resultados de las pruebas. Según C4, esto puede generar un enfoque limitado que descuide otras áreas del desarrollo educativo, como el pensamiento crítico o las habilidades socioemocionales, esenciales para una formación integral. Este comentario alerta sobre la reducción curricular y la homogeneización de la enseñanza, centrada únicamente en lo evaluado en las pruebas.

Para concluir, C5 enfatiza la necesidad de una toma de decisiones integral que considere múltiples fuentes de información. Aquí, las Pruebas Nacionales son descritas como solo una parte del rompecabezas en la construcción de la calidad educativa, lo que refleja una postura más holística de la evaluación y la gestión educativa, pues es responsabilidad del Ministerio de educación crear las

condiciones para garantizar una educación secundaria equitativa, inclusiva y de calidad (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2025).

En otro orden de ideas, los docentes destacan el papel fundamental del apoyo del distrito educativo en el éxito académico de los estudiantes, especialmente en la preparación para las pruebas nacionales. A través de la capacitación continua, los educadores se mantienen actualizados sobre nuevas metodologías pedagógicas, lo que se refleja en una mejora en la calidad de la enseñanza. Como mencionan algunos coordinadores, “recibimos recursos didácticos que facilitan la preparación de los estudiantes, como material de lectura adicional y herramientas tecnológicas”, lo que, según indican, impacta directamente en el rendimiento de los estudiantes durante las evaluaciones. Respaldo en el informe Distrito 0605 La Vega Este (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2024).

Los coordinadores pedagógicos señalan que el distrito no solo proporciona material de capacitación, sino que también organiza talleres y sesiones centradas en las pruebas nacionales, lo que permite a los docentes conocer de antemano las características y contenidos evaluados. Esta preparación incluye el acceso a pruebas de simulacro y ejemplos de preguntas que simulan el formato real, lo que asegura que los estudiantes estén lo mejor preparados posibles. Además, se menciona la relevancia de los asesoramientos especializados que ayudan a abordar las áreas rezagadas, una estrategia esencial para mejorar las competencias antes de la evaluación final. De esta manera, el apoyo institucional se configura como un pilar clave en el fortalecimiento pedagógico y la mejora del rendimiento de los estudiantes en las pruebas.

En sentido general, las versiones de los coordinadores se refieren a que implementan una serie de estrategias de evaluación formativa durante todo el año, no solo para preparar a los estudiantes para la prueba, sino también para identificar áreas en las que necesiten refuerzo. Además, trabajan con los docentes en la implementación de planes de mejora basados en los resultados obtenidos en evaluaciones previas.

CONCLUSIONES

Los resultados de las Pruebas Nacionales son interpretados de manera diversa por los estudiantes y docentes. Para muchos estudiantes, representan un logro personal basado en el esfuerzo individual, pero también surgen críticas sobre lo que realmente miden, en especial respecto a la capacidad de reflejar habilidades prácticas y el conocimiento integral. Algunos argumentan que la prueba evalúa principalmente el conocimiento teórico, dejando de lado otras competencias importantes para su desarrollo, como las habilidades de pensamiento crítico y los aspectos socioemocionales.

Los docentes, por su parte, reconocen el valor de los resultados como herramientas útiles para la evaluación educativa, aunque limitadas. Varias voces destacan que estas pruebas no capturan toda la complejidad del proceso de aprendizaje y sugieren que deben ser complementadas con evaluaciones cualitativas que consideren el contexto del aula. Además, la preocupación por la equidad emerge de ambas partes, ya que se observa que las condiciones personales de los estudiantes influyen en su rendimiento, lo que pone en duda la justicia del sistema evaluativo.

Desde el rol de coordinadores pedagógicos, se hace un llamado a una visión más holística y contextualizada de los resultados, reconociendo su utilidad en la planificación institucional, pero también advirtiendo sobre el riesgo de jerarquizar a las escuelas o a los estudiantes únicamente por los resultados obtenidos. Esta crítica invita a repensar el sistema evaluativo y a reconocer que los resultados numéricos no deben ser el único indicador de la calidad educativa. Es necesario integrar diversas formas de evaluación que reflejen la diversidad de aprendizajes y competencias de los estudiantes.

Las explicaciones que los estudiantes ofrecen sobre su desempeño en las Pruebas Nacionales revelan una comprensión amplia e interconectada entre lo académico, lo emocional y lo contextual. Reconocen que el éxito no depende solo del estudio, sino también de factores como las estrategias específicas de preparación, el entorno de estudio, el acompañamiento docente y el apoyo familiar. Esta visión muestra que el rendimiento se construye como resultado de condiciones integradas que exceden el esfuerzo individual, evidenciando una conciencia crítica sobre las oportunidades desiguales entre pares.

Desde las voces docentes y coordinadoras, se refuerza la idea de que el desempeño estudiantil está mediado por condiciones estructurales y prácticas institucionales. Aspectos como la preparación del cuerpo docente, la continuidad en la gestión institucional, la disponibilidad de recursos y la coherencia entre currículo y evaluación adquieren un papel central en la comprensión del fenómeno estudiado. A su vez, se advierte que los resultados deben leerse de forma contextualizada, ya que su uso desarticulado puede reforzar brechas. Esto sugiere la necesidad de integrar los resultados a una planificación pedagógica situada, sensible a las realidades escolares.

Respecto a las implicaciones de los resultados, estudiantes y docentes coinciden en la importancia de usarlos como insumos para mejorar procesos, y no como instrumentos punitivos o simplificadores. Se señala que, si bien las pruebas pueden orientar decisiones, deben complementarse con evaluaciones cualitativas internas para capturar la complejidad del aprendizaje. Además, se alerta sobre efectos negativos como la enseñanza centrada solo en la prueba. En conjunto, los discursos apelan

a una lectura crítica, ética y formativa de los resultados, centrada en el desarrollo integral del estudiantado.

En síntesis, las voces de estudiantes, docentes y coordinadores convergen en una visión compleja y contextualizada del rendimiento académico y del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales. Lejos de reducir el desempeño a una métrica única, los actores educativos reconocen la interacción entre condiciones estructurales, prácticas pedagógicas, recursos institucionales y dimensiones emocionales. Este enfoque multidimensional exige repensar los sistemas de evaluación desde una perspectiva formativa e inclusiva, que no solo mida, sino que oriente mejoras reales, respete la diversidad de trayectorias y promueva una educación más justa y significativa.

A partir de los hallazgos presentados, se sugiere profundizar en estudios que examinen cómo las condiciones socioemocionales, institucionales y curriculares interactúan en la construcción del desempeño estudiantil en contextos de evaluación estandarizada. Sería valioso explorar más a fondo las prácticas de acompañamiento docente, las estrategias institucionales de preparación y las percepciones estudiantiles en distintos distritos y niveles educativos. Además, se plantea la necesidad de investigar enfoques de evaluación alternativos que integren dimensiones cualitativas, permitiendo comprender el aprendizaje como un proceso complejo, situado y socialmente condicionado.

Más allá de los hallazgos inmediatos, esta reflexión invita a repensar el papel de las evaluaciones estandarizadas en la política educativa, la práctica docente y la cultura institucional. Se vuelve urgente avanzar hacia modelos de evaluación más integrales, que consideren la diversidad de contextos y trayectorias, evitando juicios simplificados que perpetúan desigualdades. Para ello, es clave fortalecer la formación docente en evaluación formativa, promover procesos pedagógicos contextualizados y garantizar que las decisiones escolares se basen en un análisis ético, crítico y situado de los resultados, en lugar de una lógica meramente punitiva o comparativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, F. J., Sánchez-González, J. F., & Attorresi, H. F. (2024). Big Five Inventory abreviado desde la Teoría de Respuesta al Ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(2), 57–74. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.4>
- Alonso-de-Castro, M. G. (2025). El valor de los marcos de evaluación y la inspección educativa. *Revista de Educación e Inspección* 21, 75(75). <https://doi.org/10.52149/Sp21/75.3>
- Castelblanco Marcelo, Y. B., Bravo Buitrago, C. C., Jara Hernández, B., Puentes Valbuena, S. A., Cuevas Mendoza, M. L., Calderón Rodríguez, C. F., Rivera Trujillo, J. J., & Calderón Rodríguez, J. A. (2023). *Subsistema de evaluación de estudiantes*. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co>
- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107–133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aporte para el debate y la práctica*. Universidad de Los Andes.
- Guadamud Muñoz, J. D., Chiriboga Palacios, I. A., Zumba Juela, J. M., Briceño Salazar, R., Jiménez Vargas, J. J., & Palma Candelario, Ángel L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 1724 – 1733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2157>
- Gutiérrez Benítez, J. G., & Acuña Gamboa, L. A. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 1–25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2800>
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2025). *Informe anual de seguimiento y monitoreo año 2024*. IDEC-Ministerio de la Presidencia. <https://idec.edu.do/publicaciones>
- Lan-Mischne, S. M. (2025). De la Educación Tradicional a la Moderna, Cambio de Paradigma. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 1274–1294. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.912>
- Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: Análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 57–85. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004>
- Martínez-Rosas, M. V. (2023). El papel de la evaluación de los aprendizajes en la dimensión formativa a través de los procesos de retroalimentación. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 2(2), 20–26. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.44>
- Medina-Benavides, J. R. (2024). Métodos efectivos de evaluación formativa para mejorar el rendimiento estudiantil en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45493. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)493](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)493)

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). *Informe del Área de Evaluación de los Aprendizajes sobre desarrollo de las pruebas nacionales del año escolar 2023–2024*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-estadistico-pruebas-nacionales>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008–2018*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/plan-estrategico/plan-decenal.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Ordenanza No. 22-2017 establece el proceso de validación del diseño curricular revisado y actualizado y el sistema de evaluación de la modalidad académica del nivel secundario para la educación pública y privada*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-media/vibZ-ordenanza-22-2017pdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Ordenanza No. 03-2023. Currículo adecuado para los niveles Inicial, Primario y Secundario de educación pública y privada a partir del año escolar 2023–2024*. <https://educando.edu.do/wp-content/uploads/2023/09/Ordenanza-03-2023.pdf>
- Narváez Herrera, W. J. (2023). Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Multi-Ensayos*, 9(17), 31–44. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v9i17.15739>
- Parra Rodríguez, D. Y. (2024). *La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pozuelo Andrés, Y. (2025). Os problemas educacionais estão na avaliação: A solução está em sua eliminação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 34(1). <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18310>
- Puppin Lopes, I., Stieg, R., & Santos, W. dos. (2024). Evaluaciones educativas a gran escala en los estados de Espírito Santo y Baja California: Especificidades y aproximaciones entre Paebes y Exeims-BC. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 124–141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2349>
- República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo al 2023*. https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12_LEY_ORGANICA_DE_LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.pdf
- Romero Casalliglla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J., & Aules Aules, R. P. (2024). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592>
- Spink, M. (2007). *Processos educativos e práticas discursivas: repensando saberes e práticas*. Unidades.
- Vázquez-Pérez, J. P. (2023). El assessment y la medición en la evaluación del aprendizaje estudiantil. *Boletín Informativo*, 18(1), 1–12. <https://ineva.uprrp.edu/boletin/v0018n0001.pdf>
- Villalobos, L. R. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Ágora.
- Villalobos, L. R. (2024). *Integrar para investigar: Doce directrices teóricas*. ABYAD.