Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación / https://revistahorizontes.org
Volumen 10 / N° 41 / enero-marzo 2026 / ISSN: 2616-7964 / pp. 1 – 16
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1220

Research Article

Currículo, docencia y derechos humanos como impulsores de una interculturalidad crítica en educación primaria dominicana

Curriculum, Teaching, and Human Rights as Catalysts for Critical Interculturality in Dominican Primary Education

Rosa Ángel Roa Rodríguez
osa.roa@ufhec.edu.do ✉
Universidad Federico Henríquez y Carvajal, Santo Domingo, República Dominicana

Antonio Álvarez Baz
antxon@ugr.es
Universidad de Granada, Granada, España

Resumen

Contexto: El currículo, la práctica docente y el enfoque de derechos humanos constituyen ejes fundamentales para la construcción de una educación intercultural crítica en contextos escolares diversos. **Objetivo:** Analizar cómo se articulan el currículo, la docencia y los derechos humanos para promover un compromiso de asumir la interculturalidad crítica como orientación en el nivel primario de la República Dominicana. **Metodología:** Utilizando un enfoque mixto que combina entrevistas a 15 docentes, directores y 15 técnicos docentes. **Resultados:** Los resultados revelan que, si bien se valora la diversidad, existen limitaciones tanto de capacitación como organizativas para su implementación. Se plantea incorporar la competencia intercultural crítica como eje transversal del currículo, con énfasis en el respeto, la equidad y la justicia social. **Conclusión:** Aunque persiste una voluntad clara, se identifica una falta de articulación entre la formación docente, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales; por tanto, se requieren transformaciones urgentes garantizando una educación situada, equitativa e inclusiva.

Palabras clave: Derechos humanos; Diversidad cultural; Interculturalidad crítica; Educación primaria; Formación docente.

Abstract

Background: Curriculum design, teaching practice, and human rights frameworks are essential pillars for establishing critical intercultural education in diverse school settings. **Objective:** To analyze the articulation between curriculum, teaching, and human rights in promoting critical interculturality within the Dominican Republic's primary education level. **Methods:** A mixed-methods approach was employed, incorporating interviews with 15 teachers and principals and 15 instructional supervisors. **Results:** Findings reveal that although diversity is valued, training and organizational constraints hinder implementation. The study proposes integrating critical intercultural competence as a transversal axis focused on respect, equity, and social justice. **Conclusion:** A disconnect persists between teacher training, pedagogical practices, and institutional policies; therefore, systemic transformations are required to ensure situated, equitable, and inclusive education.

Keywords: human rights, cultural diversity, critical interculturality, primary education, teacher training.

Introducción

La realidad actual en temas de migración refleja no solo un aumento significativo en los desplazamientos humanos, sino también la profundización de desigualdades estructurales que estos conllevan en términos de acceso a derechos fundamentales como la educación. Según datos de la Organización Internacional para las Migraciones (2024), la población migrante internacional alcanzó la cifra récord de 304 millones de personas a nivel mundial, lo que representa un incremento sustancial respecto a años anteriores y pone de manifiesto la magnitud y complejidad del fenómeno migratorio contemporáneo. En este sentido, esta situación afecta particularmente a América Latina y el Caribe, región en la que los flujos migratorios intraregionales han experimentado transformaciones sustanciales en las últimas décadas, generando desafíos importantes para los sistemas educativos que deben responder a poblaciones estudiantiles cada vez más diversas en términos culturales, lingüísticos y nacionales.

En el ámbito de la educación, esta situación se manifiesta en aulas que, aunque profesan diversidad, reproducen con frecuencia prácticas pedagógicas excluyentes y muestran escasa sensibilidad hacia las diferencias culturales, perpetuando inequidades estructurales que deberían ser transformadas mediante políticas educativas pertinentes y contextualizadas. Asimismo, esta problemática ha sido documentada por investigadores especializados en interculturalidad educativa como Dietz (2012), quien analizó cómo el multiculturalismo en las escuelas se enfocó inicialmente en el rendimiento escolar de niños provenientes de minorías culturales sin problematizar las relaciones de poder subyacentes. Por tanto, estas dinámicas persisten en numerosos contextos educativos latinoamericanos y requieren intervenciones fundamentadas en un enfoque de interculturalidad crítica que trascienda el reconocimiento superficial de la diversidad.

La República Dominicana constituye un microcosmos de diversidad cultural donde la influencia de las comunidades taínas, europeas y, así como de flujos migratorios más recientes provenientes de Haití, Venezuela, Colombia y China, entre otros. Este entramado sociocultural configura un escenario educativo rico, pero complejo, que demanda respuestas pedagógicas sustentadas en principios de justicia social y respeto a la diferencia. De igual manera, tal como lo han señalado diversos estudios sobre la situación educativa dominicana en el contexto del Gran Caribe (Builes, 2023; Camargo, 2023), el país enfrenta desafíos específicos en la atención a la diversidad cultural que requieren abordajes diferenciados y contextualizados. Cabe destacar que la diversidad cultural se presenta como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, siempre que el sistema educativo genere las condiciones necesarias para traducir este reconocimiento en prácticas pedagógicas transformadoras.

Por otra parte, en la República Dominicana, la migración haitiana constituye un fenómeno demográfico significativo que ha sido documentado en diversos estudios sobre la materia (Instituto Nacional de Migración de la República Dominicana, 2024; Organización Internacional para las Migraciones, 2024). Esta realidad plantea desafíos específicos al sistema educativo, que debe reconocer la pluralidad cultural como un recurso para el aprendizaje y no como un obstáculo a superar.

En este contexto, el interculturalismo crítico se presenta como un enfoque indispensable, en tanto no se limita a promover la coexistencia cultural, sino que cuestiona y busca transformar las estructuras que reproducen la desigualdad en el ámbito educativo. Walsh (2009, 2019) define la interculturalidad crítica como un proceso que apunta a transformar las relaciones sociales, culturales y epistémicas dominantes desde una perspectiva decolonial, especialmente pertinente para analizar los desafíos de la educación dominicana. Asimismo, Holguín (2024), la interculturalidad crítica se presenta como una postura transformadora que demanda de un espacio para una reflexión profunda y una sensibilidad hacia el poder y la diversidad cultural, más allá de enfoques esencialistas o superficiales.

Desde la perspectiva normativa, la Ley General de Educación 66-97 establece que el plan de estudios debe ser flexible y adaptado a la realidad social y cultural del país. En consecuencia, el objetivo del Ministerio de Educación es formar estudiantes que valoren la diversidad y el patrimonio nacional, propósito reforzado mediante la Ordenanza 04-2023 para el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Preuniversitaria y el Plan Horizonte 2034. Estos instrumentos, se articulan con la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Congreso Nacional de la República Dominicana, 2012), que concibe la educación como un medio para construir una sociedad más justa, solidaria y cohesionada.

Asimismo, la política transversal de derechos humanos del Ministerio de Educación enfatiza la importancia de incluir un enfoque de derechos humanos en todos los niveles y procesos educativos, orientando la formación docente, los contenidos curriculares y las prácticas escolares en la creación de un entorno inclusivo y justo. Según este documento, el sistema educativo debe cultivar la enseñanza de los derechos humanos en tierra dominicana y la responsabilidad de crear los medios para garantizar su protección (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2025). Estas orientaciones se alinean con los principios establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO en su Estrategia Regional sobre Movilidad Humana para América Latina y el Caribe 2022-2025 (UNESCO, 2022).

No obstante, pese a la existencia de marcos normativos que respaldan la diversidad cultural, su implementación efectiva en el aula continúa siendo limitada, debido a la escasez de recursos didácticos especializados y a la insuficiente formación docente en competencias interculturales. En este sentido, Podestá, et al. (2022) Aravena y Quiroz (2024) destacan que la formación docente es esencial para la implementación de enfoques interculturales, ya que son los maestros quienes convierten las políticas en acciones concretas. Asimismo, en el contexto de la República Dominicana, múltiples investigadores han identificado brechas significativas entre el discurso normativo y la práctica pedagógica cotidiana, situación que demanda atención urgente mediante intervenciones específicas y contextualizadas. Por otra parte, la globalización, las migraciones y los cambios sociales han situado a la interculturalidad en un eje clave para la educación en América Latina y el Caribe.

En cuanto a esto, la UNESCO afirma que la interculturalidad busca garantizar una educación inclusiva y el respeto a los derechos humanos, concepto que ha evolucionado desde la simple promoción de la coexistencia cultural hasta la promoción del diálogo

activo y transformador. Cabe mencionar que Dietz (2012, 2017) ha documentado extensamente la trayectoria del concepto desde el multiculturalismo funcional hacia la interculturalidad crítica como herramienta analítica y propuesta educativa.

A diferencia del multiculturalismo, que se limita a reconocer la diversidad cultural, la intercultural promueve relaciones basadas en el diálogo, la igualdad y la transformación social. Hernández (2023) profundiza esta distinción en su análisis comparativo de los conceptos de multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. En consecuencia, en las aulas primarias dominicanas, donde confluyen estudiantes de múltiples orígenes y visiones del mundo, se hace urgente un enfoque pedagógico que vaya más allá de la simple tolerancia y el reconocimiento hacia la diferencia, requiriendo de la transformación de las prácticas docentes y el desarrollo de competencias específicas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad contribuye a comprender valorar al otro, reconociendo la diversidad como un recurso educativo. Según Dietz (2017), la interculturalidad en América Latina se remonta desde el siglo XX, cuando los antropólogos venezolanos y mexicanos comenzaron a referirse a la educación intercultural y a la salud intercultural como una nueva forma de interacción entre el estado y los pueblos no indígenas. Este enfoque ha sido posteriormente ampliado y profundizado por diversos investigadores latinoamericanos.

De igual manera, Álvarez Baz (2012), Alarcón y Márquez (2019), Nushi y Leka (2024) y Alfonzo y Clouet (2024) coinciden en que el desarrollo de la competencia intercultural requiere una didáctica transformadora, con docentes capacitados, metodologías participativas y enfoques inclusivos. Sin embargo, según diversos estudios, estas condiciones continúan siendo deficitarias en muchos contextos educativos latinoamericanos. En el caso de la República Dominicana, la formación docente inicial y continua no ha incorporado de manera sistemática competencias interculturales que permitan responder adecuadamente a la diversidad cultural característica del país. Frente a posiciones más funcionales, la actitud intercultural crítica no solo promueve la convivencia de culturas, sino que también cuestiona activamente las estructuras de poder que mantienen la desigualdad. En este marco, Grajales (2023) destaca su dimensión política y educativa, mientras que Jiménez y Abril (2024) actualizan el debate en relación con la migración y las políticas públicas educativas.

Desde el punto de vista conceptual, la interculturalidad crítica se consolida con los aportes de Walsh (2009), quien la define como un proceso que apunta a transformar las relaciones sociales, culturales y epistémicas dominantes. En el campo de la educación, Freire (1970) contribuye a esta perspectiva mediante la propuesta de una pedagogía liberadora basada en la conciencia crítica. Estos aportes resultan fundamentales para comprender la interculturalidad como práctica educativa transformadora. En esta línea, Holguín Vaca (2024) analiza su manifestación en contextos migratorios latinoamericanos.

En la República Dominicana, estudios recientes muestran que aún se está desarrollando una actitud intercultural crítica en el nivel primario, dado que prevalecen prácticas centradas en el reconocimiento superficial de la diversidad. Según Camargo (2023), analiza las tensiones y posibilidades educativas de la interculturalidad crítica en el Caribe, señalando los desafíos específicos que enfrenta la región. Por otra parte, el currículo es una vía clave para integrar la interculturalidad crítica, y según Grajales

(2023), este debe ir más allá de visibilizar la diversidad; debe cuestionar las estructuras de poder y garantizar una participación equitativa en el aula.

La interculturalidad crítica está estrechamente unida a los derechos humanos, y la educación debe ir más allá de impartir conocimientos garantizando la igualdad y la justicia social. Este propósito se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establecido por la Organización de las Naciones Unidas (2015), que promueve una educación inclusiva que valore la diversidad como forma de fortalecer el respeto, la ciudadanía global y la cohesión social. Asimismo, la UNESCO ha reforzado estos objetivos a través de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4 (UNESCO, 2016). En este sentido, España Palop (2025) y Peñas García (2021) aportan enfoques pedagógicos innovadores que integran la cultura, el aprendizaje colaborativo y la democracia educativa, los cuales pueden ser adaptados al contexto dominicano.

Desde esta perspectiva, integrar currículo, docencia y derechos humanos desde un enfoque de interculturalidad crítica implica no solo reconocer la diversidad cultural, sino también desafiar las desigualdades estructurales y promover el respeto como base del aprendizaje y la convivencia democrática Este propósito se articula con la hoja de ruta de la UNESCO para la educación hacia la paz en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020) y con los compromisos asumidos por la República Dominicana en materia de educación inclusiva y de calidad.

En este marco, la presente investigación tiene como propósito analizar las percepciones y prácticas de docentes, directores y técnicos docentes sobre la interculturalidad crítica en la educación primaria dominicana. Para ello, se busca identificar el nivel de conocimiento y las actitudes de los actores educativos, examinar las fortalezas y limitaciones del currículo vigente y las políticas institucionales, evaluar las necesidades de formación docente y proponer orientaciones estratégicas para la incorporación de la interculturalidad crítica como eje transversal del currículo educativo, en consonancia con las prioridades regionales establecidas por la UNESCO.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia y profunda del fenómeno estudiado. Esta combinación de enfoques permitió la triangulación de datos, técnicas y fuentes, lo que contribuyó a fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. Tal como señalan Creswell y Creswell (2021) y Flick (2022), el uso de diseños mixtos posibilita una aproximación más robusta al análisis de fenómenos educativos complejos. En coherencia con ello, el diseño de investigación fue de tipo descriptivo–correlacional, orientado tanto a caracterizar las prácticas y percepciones de los actores educativos como a identificar posibles relaciones entre las variables de interés. La triangulación metodológica se constituyó en una estrategia central para integrar perspectivas provenientes de distintos niveles del sistema educativo.

La población de estudio estuvo constituida por docentes, directores y técnicos docentes del nivel primario de centros educativos ubicados en la provincia de Santo Domingo, República Dominicana, seleccionándose participantes de diferentes niveles del sistema

educativo para garantizar la representatividad y diversidad de perspectivas. La muestra estuvo conformada por siete directores y equipos de gestión de centros educativos multiculturales, 15 docentes de los centros seleccionados, y 15 técnicos docentes del Ministerio de Educación y sus dependencias nacionales, regionales y distritales. Esta composición permitió obtener información relevante acerca del conocimiento sobre la interculturalidad, las competencias para trabajar la diversidad cultural en las aulas, los enfoques multidisciplinarios y la importancia de desarrollar una competencia intercultural en las aulas de clases del nivel primario.

Para recoger información, se utilizaron tres instrumentos principales para la recolección de información: entrevistas estructuradas diseñadas para cada grupo de participantes abordando temas relacionados con el conocimiento sobre interculturalidad, las prácticas pedagógicas implementadas, las barreras identificadas para su implementación y las necesidades de formación; cuestionarios aplicados a docentes y técnicos docentes para evaluar sus percepciones, conocimientos y actitudes hacia la interculturalidad crítica, los cuales fueron sometidos a validación de contenido mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach; y análisis documental de documentos oficiales del Ministerio de Educación, incluyendo la Adecuación Curricular del Nivel Primario (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022), la Ordenanza 05-2024 sobre educación inclusiva, el Plan Horizonte 2034 y otros documentos normativos relevantes para el estudio.

Por otro lado, la validez de contenido de los instrumentos fue evaluada mediante el coeficiente V de Aiken, que permite determinar el grado de acuerdo entre los expertos evaluadores considerando los criterios de relevancia, coherencia, claridad y precisión calificados en una escala ordinal de 1 a 4. Se obtuvo un coeficiente V global de 0.841 que indica una validez de contenido aceptable para los instrumentos utilizados. Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se empleó un proceso de codificación y categorización temática que permitió identificar patrones y categorías emergentes relacionados con las percepciones y prácticas sobre interculturalidad crítica. Para el análisis de los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios se utilizaron pruebas estadísticas que incluyeron Chi-cuadrado y análisis de varianza (ANOVA) para identificar diferencias significativas entre los grupos de actores consultados, procesándose los datos mediante el software IBM SPSS Statistics versión 25.

La investigación se condujo respetando los principios éticos de la investigación con seres humanos, informándose a todos los participantes sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de sus respuestas y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes previo a la aplicación de los instrumentos. La confidencialidad de los datos de los participantes fue protegida en todas las fases del estudio.

Resultados

La triangulación de fuentes, el análisis estadístico y la revisión documental permitieron identificar convergencias, tensiones y vacíos estructurales en las percepciones sobre la interculturalidad crítica en la educación primaria dominicana. En términos generales, todos los actores educativos consultados valoraron la diversidad cultural como un

elemento clave en la educación primaria de la provincia de Santo Domingo, reconociendo su importancia para la formación integral de los estudiantes y la necesidad de generar respuestas pedagógicas pertinentes. Los directores y equipos de gestión perciben la diversidad cultural como una condición habitual en los centros educativos; algunos la consideran incluso una ventaja institucional, mientras que otros enfatizan dificultades asociadas principalmente a las barreras lingüísticas, las cuales demandan estrategias sistemáticas de apoyo pedagógico y lingüístico.

Desde la perspectiva docente, se reconoce que la diversidad impacta el aula en aspectos como el idioma y la necesidad de adaptación curricular, aunque valoran su riqueza pedagógica como una oportunidad para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. En contraste, los técnicos del Ministerio de Educación señalan que el programa educativo nacional mantiene una estructura homogénea y carece de competencias claras para abordar el multiculturalismo, lo que refleja la falta de directrices educativas específicas y limita la implementación de una educación intercultural crítica en las aulas del nivel primario (Cernadas et al., 2013).

Tabla 1. *Análisis comparativo de percepciones de los actores educativos*

Actor	Percepciones principales	Documentos MINERD consultados	Convergencias	Discrepancias
Directores y equipos de gestión	Ven la diversidad cultural como convivencia normal; algunos la consideran ventaja, otros señalan dificultades de idioma	Plan Horizonte 2034; Ordenanza 05-2024 sobre inclusión educativa	Valoran la diversidad como principio de inclusión	Faltan mecanismos formales (gestión, sistemas de apoyo) para superar las barreras lingüísticas
Docentes	Reconocen que la diversidad impacta el aula (idioma, adaptación curricular), aunque valoran su riqueza pedagógica	Fascículos de Identidad Cultural	Coinciden en que la diversidad es enriquecedora	Persisten limitaciones de recursos y formación docente para atender la multiculturalidad
Técnicos docentes	Señalan que el currículo promueve homogeneidad y carece de competencias claras para la multiculturalidad	Ordenanza 05-2024; Plan Horizonte 2034	Reconocen la necesidad de una competencia intercultural en el currículo	Identifican una brecha entre el discurso normativo y la práctica curricular

Síntesis de los hallazgos

Los hallazgos indican una percepción convergente sobre la existencia de la diversidad cultural y la necesidad de gestionarla adecuadamente. La normativa oficial respalda el respeto a la diversidad y existe una coincidencia general de que la diversidad es un valor que debe promoverse en el sistema educativo. Sin embargo, los resultados evidencian una brecha significativa entre el marco normativo y su concreción en la práctica pedagógica, dado que las normas requieren ser operacionalizadas en prácticas concretas que trasciendan el ámbito declarativo.

El análisis estadístico realizado mediante pruebas de Chi-cuadrado y ANOVA, no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de actores consultados. En este sentido, los hallazgos refuerzan la idea de una percepción convergente y transversal sobre la importancia de la diversidad cultural en el ámbito educativo, independientemente del rol que ocupen los actores dentro del sistema. Cabe destacar que, la revisión documental reveló un marco normativo favorable para la implementación de la interculturalidad crítica; no obstante, se identificaron limitaciones en su operacionalización. La Adecuación Curricular del Nivel Primario contempla orientaciones generales para la atención a la diversidad, pero no incorpora de manera explícita competencias interculturales críticas. Por su parte, la Ordenanza 05-2024 sobre educación inclusiva y el Plan Horizonte 2034 establecen principios alineados con este enfoque, aunque su aplicación práctica continúa representando un desafío.

Tabla 2. *Coeficiente V de Aiken por criterio*

Criterio	V promedio
Relevancia	0.883
Claridad	0.810
Coherencia	0.839
Precisión	0.832
V global del instrumento	0.841

Estos resultados indican que el instrumento utilizado tiene alta calidad en todos los aspectos evaluados, con valores cercanos que confirman que es relevante, claro, coherente y preciso para medir las percepciones de los actores educativos sobre la interculturalidad crítica en el contexto de la educación primaria dominicana. La Tabla 3 presenta los modelos y estrategias de didáctica intercultural propuestos por diferentes autores, observándose la diversidad de enfoques y estrategias que pueden informar la práctica pedagógica en contextos de diversidad cultural.

Tabla 3. *Modelos y estrategias de didáctica intercultural*

Autor	Año	Modelo o enfoque	Ejes principales	Estrategias didácticas
Álvarez Baz	2012	Didáctica intercultural en enseñanza de	De lo cultural a lo intercultural; rol del docente	Actividades de análisis cultural, debates,

		lenguas	como mediador	resolución de malentendidos, dramatizaciones
Alarcón y Márquez,	2019	Competencias docentes interculturales en Chile	Convivencia y cooperación; igualdad académica; compromiso docente	Participación en actividades comunitarias, eventos escolares, atención a diversidad de estilos
Nushi y Leka	2024	Interculturalidad didáctica en la poesía de García Lorca	Literatura como herramienta cultural y crítica	Proyectos colaborativos virtuales y presenciales, interacción en plataformas digitales
Alfonzo y Clouet	2024	Colaboración a distancia intercultural	Conocimiento, actitudes, habilidades, conciencia	Tareas conjuntas, salas virtuales pequeñas, comunicación intercultural guiada

El análisis de las entrevistas mostró que la actitud intercultural crítica está presente a nivel discursivo entre los actores educativos, pero no se traduce de manera sistemática en prácticas docentes concretas, lo que confirma la existencia de una brecha entre el discurso y la acción educativa. Estos planteamientos coinciden con lo que plantean Grajales (2023) y España (2025), quienes advierten que la interacción intercultural no puede quedarse en declaraciones, sino que debe incorporarse activamente en el currículo y en la dinámica del aula. Asimismo, los hallazgos dialogan con las aportaciones de Walsh (2009) y Jiménez y Abril (2024) sobre la urgente necesidad de políticas educativas que promuevan la formación docente con un enfoque crítico y transformador.

Tabla 4. *Propuesta de implicaciones y direcciones para institucionalizar el interculturalismo crítico*

Dimensión	Cursos de acción recomendados	Objetivos formativos	Soporte regulatorio
Académica	Incluir competencias interculturales críticas como eje transversal	Desarrollar competencias profesionales críticas e inclusivas	Adecuación Curricular; Ordenanza 03-2013

Académica	Reformar programas de formación inicial docente	Preparar docentes capaces de transformar estructuras educativas	Ordenanza 03-2013
Académica	Establecer plan nacional de actualización continua en educación intercultural	Fortalecer competencias de docentes en servicio	Ordenanza 03-2013
Académica	Estimular investigación educativa sobre diversidad cultural	Generar conocimiento contextualmente relevante	Plan Estratégico 2024-2034
Académica	Elaborar materiales de aprendizaje contextualizados	Dotar de recursos didácticos pertinentes	Adecuación Curricular
Institucional	Reorientar proyectos educativos con metas transculturales	Promover cultura institucional basada en la igualdad	Ordenanza 05-2024
Institucional	Replantear apoyo educativo con enfoque reflexivo	Mejorar sistemas de apoyo a la diversidad	Ordenanza 05-2024
Institucional	Consolidar comunidades interculturales de práctica	Facilitar intercambio de experiencias	Plan Horizonte 2034
Institucional	Vincular programas con metas del plan Horizonte 2034	Asegurar alineación con políticas nacionales	Plan Horizonte 2034
Institucional	Crear mecanismos de articulación escuela-familia-sociedad	Fomentar participación democrática	Plan Horizonte 2034
Social y Ética	Formular política nacional de interculturalidad	Consolidar marco normativo	Estrategia Nacional 2030
Social y Ética	Desarrollar campañas contra racismo y xenofobia	Sensibilizar sobre respeto a la diversidad	Estrategia Nacional 2030

Social y Ética	Crear contenidos digitales sobre diversidad cultural	Dotar de recursos tecnológicos	Agenda 2030; ODS 4 y 10
Social y Ética	Integrar valores de justicia social en currículo	Fortalecer formación en derechos	Estrategia Nacional 2030
Social y Ética	Institucionalizar interculturalidad crítica como eje de política educativa	Consolidar transformaciones estructurales	Estrategia Nacional 2030

Esta propuesta constituye una hoja de ruta coherente y operativa para avanzar hacia una educación más inclusiva, situada y transformadora. Cada línea de acción se fundamenta en planes estratégicos y disposiciones regulatorias existentes, lo que facilita su implementación progresiva y sostenible. En conjunto, los resultados evidencian que la interculturalidad crítica constituye un desafío pendiente pero ineludible para el sistema educativo dominicano, cuya atención requiere decisiones curriculares, pedagógicas y políticas de carácter estructural.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una situación paradójica en la educación primaria dominicana caracterizada por un reconocimiento explícito de la importancia de la diversidad cultural y un marco normativo favorable para la interculturalidad crítica. Sin embargo, se identifican brechas significativas persistentes entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, las cuales requieren atención urgente mediante políticas específicas y contextualizadas. Esta realidad no es exclusiva de la República Dominicana, sino que refleja desafíos comunes en los sistemas educativos latinoamericanos documentados por diversos estudios regionales como los de Podestá, et al. (2022), Jiménez y Abril (2024) y Holguín Vaca (2024), quienes han analizado las tensiones existentes entre los marcos normativos y su implementación efectiva en las aulas.

La convergencia de percepciones entre directores, docentes y técnicos docentes sobre la importancia de la diversidad cultural constituye un hallazgo relevante en tanto revela un consenso transversal dentro del sistema educativo que podría convertirse en un punto de partida para procesos de mejora institucional. No obstante, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos también sugiere que las percepciones, aunque favorables, no se traducen necesariamente en prácticas transformadoras. Este resultado indica que el reconocimiento de la diversidad, por sí solo, resulta insuficiente, siendo necesarias condiciones estructurales, formación especializada y recursos didácticos pertinentes que permitan operacionalizar los principios de la interculturalidad crítica en el contexto educativo dominicano.

La brecha identificada entre el discurso normativo y la práctica curricular coincide con lo señalado por Camargo (2023), quien indica que en el contexto del Caribe la

interculturalidad crítica enfrenta tensiones y posibilidades educativas específicas que requieren abordajes contextualizados. La homogeneidad del currículo nacional, señalada por los técnicos docentes, representa un obstáculo estructural que limita la incorporación de perspectivas interculturales críticas. Esta situación contrasta con los planteamientos de Grajales (2023), quien argumenta que el currículo debe ir más allá de visibilizar la diversidad para cuestionar las estructuras de poder y garantizar una participación equitativa en el aula. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para la República Dominicana, donde persisten las inequidades estructurales continúan reproduciéndose a través de prácticas pedagógicas que no reconocen adecuadamente la diversidad cultural característica del país.

Las limitaciones de formación docente identificadas en el estudio son consistentes con lo documentado en la literatura especializada. Podestá, et al. (2022) subrayan que la formación docente constituye un factor clave para la implementación efectiva de enfoques interculturales, dado que el profesorado actúa como mediador entre las políticas educativas y la práctica escolar. En este sentido, el fortalecimiento de la formación inicial y continua del profesorado, con énfasis en diversidad cultural, derechos humanos e inclusión, se presenta como una prioridad ineludible para el sistema educativo de República Dominicana, donde persiste una brecha significativa entre las competencias docentes y las demandas educativas derivadas de contextos culturalmente diversos.

La propuesta de incorporar la competencia intercultural crítica como eje transversal del currículo se alinea con los planteamientos de Walsh (2009, 2019) sobre la necesidad de transformar las relaciones sociales, culturales y epistémicas dominantes desde una perspectiva decolonial. También es consistente con los principios de la pedagogía liberadora de Freire (1970), quien enfatizó la importancia de una educación basada en el desarrollo de una conciencia crítica como base para la transformación social. Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se configura no solo como un enfoque pedagógico, sino como un proyecto ético-político orientado a la justicia social y al reconocimiento pleno de la diversidad.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Entre ellas se resalta el alcance geográfico restringido a la provincia de Santo Domingo y la naturaleza autorreportada de parte de los datos recopilados, lo cual podría estar influido por sesgos de deseabilidad social. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí sugieren la necesidad de cautela en su generalización a otros contextos del país.

Las implicaciones prácticas de los resultados apuntan hacia la necesidad de transformaciones estructurales en el sistema educativo de dominicano, que incluyan la revisión y adecuación del currículo, el fortalecimiento de la formación docente inicial y continua, y el desarrollo de recursos didácticos contextualizados. Investigaciones futuras podrían expandir el territorio de estudio e incorporar técnicas observacionales que complementen las percepciones reportadas por los participantes, permitiendo así una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto de la República Dominicana y el diseño de intervenciones más efectivas para su promoción.

Conclusiones

El estudio revela que la República Dominicana presenta un escenario propicio para avanzar hacia una educación intercultural crítica, aunque persisten desafíos significativos que requieren atención prioritaria. Aunque el personal docente manifiesta alta sensibilidad hacia la diversidad cultural, esta disposición no siempre se traduce en prácticas pedagógicas transformadoras por falta de apoyo institucional, formación especializada y orientaciones curriculares explícitas. En este sentido, la incorporación de la competencia intercultural crítica como eje del currículo es imprescindible para fortalecer una educación humanista, descolonial y orientada al bien común, lo que requiere una articulación efectiva entre todos los actores del sistema educativo para superar las barreras estructurales.

Su implementación en primaria promovería una conciencia crítica en los estudiantes sobre sus identidades y las de los demás, desarrollando habilidades para la convivencia y colaboración en contextos interculturales con respeto y equidad. Esto es fundamental para eliminar las brechas de desigualdad y dar paso a un sistema pedagógico que valore la coexistencia de diferentes lenguas, creencias y tradiciones, fortaleciendo los lazos comunitarios y el respeto cultural como pilares de la convivencia social.

El marco normativo actual, que incluye la Adecuación Curricular del Nivel Primario, la Ordenanza 05-2024 y el Plan Horizonte 2034, es favorable, pero se necesita una mayor articulación entre currículo, formación docente y gestión institucional para consolidar una educación inclusiva y transformadora. La competencia intercultural crítica propuesta puede servir de referente para desarrollar estrategias pedagógicas que cierren la brecha entre el discurso normativo y la práctica educativa.

La efectiva implementación debe acompañarse de acciones concretas como la formación docente, el desarrollo de materiales didácticos contextualizados y el fortalecimiento de la gestión institucional. Las quince líneas de acción propuestas ofrecen una hoja de ruta operativa respaldada en la normativa vigente y los planes estratégicos del sistema educativo. Finalmente, se sugieren futuras líneas de investigación, incluyendo estudios longitudinales sobre el impacto de la formación docente en competencias interculturales, investigaciones comparativas regionales, estudios etnográficos de dinámicas en el aula y el desarrollo de instrumentos validados para medir competencias interculturales críticas en el contexto dominicano, a fin de profundizar el conocimiento de la interculturalidad crítica y sus implicaciones.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP indicarlo en formato
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1220

Historia del artículo: Artículo recibido 4 de noviembre 2025 | Aceptado 24 de diciembre 2025 | Publicado 5 de enero 2026

Cómo citar:
Roa Rodríguez, R. Ángel.; Álvarez Baz, A. (2026). Currículo, docencia y derechos humanos como impulsores de una interculturalidad crítica en educación primaria dominicana. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *10*(41), 486–505. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1220

Referencias

Alarcón Leiva, J.; Márquez Sánchez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios pedagógicos (Valdivia*), 45(2), 7-27. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007

Alfonzo, I.; Clouet, R. (2024). Analysis of intercultural competence in a post-pandemic telecollaborative context. *Revista de Lenguas y Literaturas*, 29(1), 45–66. Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.20528

Álvarez Baz., A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Editorial Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/23305

Aravena, M.; Quiroz, A. (2024). La formación docente y las competencias interculturales en el contexto de la diversidad cultural escolar chilena. *Revista Educación y Cultura*, 30(2), 200–215. https://doi.org/10.31672/2024.30.2.12

Builes, M. L. (2023). Desafíos interculturales en el Gran Caribe. En M. L. Builes Mejía (Ed.), Desafíos interculturales en el Gran Caribe (pp. 1-20). *Editorial Académica Colombiana*.
https://www.researchgate.net/publication/377890797_Desafios_interculturales_en_el_Gran_Caribe_CapituloBuilesMejia

Camargo Barliza, R. (2023). Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades. *Entretextos,* 17(32), 49–62.
https://doi.org/10.5281/zenodo.7867263

Cernadas Ríos, F. X.; Santos Rego, M. Á.; Lorenzo Moledo, M. del M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista De Investigación Educativa*, 31(2), 570.
https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391

Congreso Nacional de la República Dominicana (2012). Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12) Gaceta Oficial No. 10622.

https://share.google/SL7RQ6JEPgprU5pjJ

Creswell, J. W.; Creswell, J. D. (2021). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6.a ed.). SAGE Publications. https://share.google/yVBsBzLVWXNfAgNxl

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34(156), 192-207. https://www.torrossa.com/it/resources/an/6078921

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es

España Palop, E. (2025). Percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la interculturalidad mediante proyectos multimodales en Educación Superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–13. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1583

Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.a ed.). Morata. https://share.google/ISAH0bPihfSWBEm7E

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. *Siglo XXI Editores*. https://share.google/sZ0O7CVhYR0E27Zkc

Grajales, J. (2023). Un enfoque de la interculturalidad crítica y la educación. *Revista CIEG*, 62, 12–21. https://share.google/3HRrFzNPVl4gnQpXi

Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad: una aproximación a sus significados. *Revista inclusiones*, 11(1), 94–114. https://doi.org/10.58210/inclu3492

Holguín Vaca, D. P. (2024). Perspectivas docentes sobre la interculturalidad en la enseñanza de lenguas en contexto de migración. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature,* 17(4), 1–32. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1426

Instituto Nacional de Migración de la República Dominicana. (2024). *La interculturalidad como reto en la educación de inmigrantes.* https://inm.gob.do/la-interculturalidad-como-reto-en-la-educacion-de-inmigrantes/

Jiménez, M.; Abril, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 45–62. https://doi.org/10.14201/alh.31364

Ley General de Educación No. 66-97 (1997, 9 de abril). Congreso de la República. Gaceta Oficial de la República Dominicana. https://www.constitucion.gob.do/wp-content/uploads/2021/01/Ley-General-de-EducACION-No.-66-97.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). *Adecuación curricular del nivel primario. Dirección General de Currículo.* https://share.google/A7T5w4BPAV63InW9q

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). *Política transversal de derechos humanos para garantizar educación inclusiva en RD. Ministerio de Educación de la República Dominicana.*

https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/politica-transversal-en-derechos-humanos-del-minerd-entra-en-vigor

Nushi, A.; Leka, D. (2024). Intercultural didactics in the poetry of Federico García Lorca: Practical application in the classroom. *Journal of Language and Education Studies*, 12(3), 54–68. https://doi.org/10.46763/PALIM24918233n

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2016) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2022) *Estrategia Regional sobre Movilidad Humana para América Latina y el Caribe, 2022-2025.* UNESDOC Biblioteca Digital https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383674.locale=es

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020) Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024.* https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024

Peñas García, M. (2021). Un poeta en las aulas: aproximación a una didáctica lorquiana. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 27, 253–268. https://doi.org/10.30827/reugra.v27i0.18011

Podestá González, S. P.; Álvarez Valdivia, I. M.; Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. *Abya-Yala.* https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/

Walsh, C. (2019). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. *Abya-Yala*. https://share.google/HnKVSQXceRQwfK3HY