

Revista ID EST  
Investigación Desarrollo Educativo Servicio  
Trabajo

**Editado por**  
FUNDES  
Fundación Universitaria de Estudios Superiores  
Mons. Abraham Escudero

**Autor de correspondencia.**  
Rosa Ángel Roa Rodríguez  
Rosa.roa@ufhec.edu.do

#### **Autores**

1. Máster Universitario en Formación del  
Profesorado de Educación Secundaria en la  
Especialidad de la Enseñanza de Lengua  
Castellana y Literatura.  
Universidad Federico Henríquez y Carvajal  
(UFHEC) Rosa.roa@ufhec.edu.do  
<https://orcid.org/0009-0003-6430-3422>

2. Doctor en Lingüística Aplicada. Formador  
de Profesores ELE.  
Universidad de Granada antxon@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1955-0232>

#### **Citación.**

Roa, R., Álvarez, A. (2026) Currículo, docencia  
y derechos humanos como impulsores de una  
interculturalidad crítica en la educación  
primaria dominicana. *ID EST - Revista  
Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y  
Trabajo*, 6(1), 119-136

#### **Copyright**

Esta obra está bajo una licencia  
internacional Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0.  
Esta revista ofrece acceso gratuito a su  
contenido a través de su sitio web siguiendo el  
principio de que poner la investigación a  
disposición del público de forma gratuita  
favorece un mayor intercambio de  
conocimiento global.  
El contenido de la web de la revista se  
distribuye bajo una licencia Attribution-  
NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

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

## Curriculum, Teaching, and Human Rights as Drivers of Critical Interculturality in Dominican Primary Education

Rosa Ángel Roa Rodríguez<sup>1</sup>, Antonio Álvarez Baz<sup>2</sup>

### Resumen

Esta investigación explora cómo se pueden articular 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. En un contexto caracterizado por una rica diversidad cultural, se propone ir más allá de enfoques exclusivamente inclusivos para adoptar un modelo de educación que desafíe las desigualdades estructurales. Utilizando un enfoque de método mixto que combina entrevistas a docentes, directores y técnicos docentes, por medio de una triangulación de datos, se confirma 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. Además, se plantean quince líneas de acción académicas, institucionales y éticas para consolidar este enfoque transformador. En 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, demostrando en la práctica lo que predica.

**Palabras clave:** Interculturalidad crítica; educación primaria; diversidad cultural; formación de docente; Derechos humanos.

## Abstract

This research explores how curriculum, teaching, and human rights can be articulated to foster a commitment to critical interculturality as a guiding principle at the primary level in the Dominican Republic. In a context characterized by rich cultural diversity, the study proposes to move beyond exclusively inclusive approaches and adopt an educational model that challenges structural inequalities. Using a mixed-method approach that combines interviews with teachers, principals, and educational technicians, and applying data triangulation, the study confirms that although diversity is valued, there are limitations in both continuing professional education and organizational structures for its implementation. It proposes to incorporate critical intercultural competence as a transversal axis of the curriculum, emphasizing respect, equity, and social justice. In addition, fifteen academic, institutional, and ethical lines of action are suggested to consolidate this transformative approach. In conclusion, although there is a clear will, a lack of articulation between teacher training, pedagogical practices, and institutional policies is identified; therefore, urgent transformations are required to guarantee situated, equitable, and inclusive education, demonstrating in practice what is preached.

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

## Introducción

La realidad actual en temas de migración, refleja no solo un aumento en los desplazamientos humanos, sino también las profundas desigualdades que estos conllevan. Hoy, más de 281 millones de personas viven fuera de sus países de origen (OIM, 2024), muchas de ellas enfrentando situaciones de discriminación, exclusión y vulneración de derechos. En el ámbito de educación, esta situación se manifiesta en aulas que, aunque profesan diversidad, repiten prácticas excluyentes y no son especialmente sensibles a las diferencias culturales. Un país como República Dominicana, que es un microcosmos de diversidad cultural. La influencia de las comunidades taínas, europeas, africanas y, más recientemente, de otras comunidades de inmigrantes, incluidas las haitianas, venezolanas, colombianas, chinas entre otras, han creado un entorno rico, pero también complejo. En este contexto, la diversidad cultural se presenta como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa, el desarrollo y crecimiento de los estudiantes. El interculturalismo crítico se presenta como un enfoque indispensable, pues no se limita a promover la convivencia de culturas, sino que cuestiona y busca transformar las estructuras que reproducen la desigualdad en el ámbito educativo. Según Holguín (2024), "la interculturalidad crítica se presenta como una postura transformadora que requiere de un espacio para una reflexión profunda y una sensibilidad hacia el poder y la diversidad cultural que

vaya más allá de un enfoque esencialista o superficial” (p. 21). Desde esta perspectiva, la política transversal de derechos humanos del Ministerio de Educación (2025) 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. Como se señala en este documento, el sistema educativo debe “cultivar la enseñanza de los derechos humanos en tierra dominicana y la responsabilidad de crear los medios necesarios para garantizar su protección” (Ministerio de Educación, 2025, p. 3).

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. Según el MINERD (2023), su objetivo es formar estudiantes que valoren la diversidad y el patrimonio nacional. La Ordenanza 04-2023 y el Plan Horizonte 2034 refuerzan la necesidad de entornos inclusivos y democráticos, alineadas con los objetivos de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12), que establece a la educación como un medio para construir una sociedad más justa, solidaria y cohesionada.

Sin embargo, a pesar de normativas que respaldan esta integridad cultural, su aplicación en el aula sigue limitada por falta de recursos didácticos y la formación docente. Por lo que se plantea la necesidad de investigar la interculturalidad crítica en, en Santo Domingo, con el propósito de garantizar que no solo se reconozca la diversidad, sino que se transformen las desigualdades estructurales. Impulsar este enfoque en la escuela primaria permitiría a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica, habilidades de convivencia y respeto, así como promover una educación más justa, inclusiva y culturalmente enriquecedora. Este estudio utiliza un enfoque mixto con un diseño descriptivo y correlacional para analizar percepciones y prácticas en las escuelas primarias de Santo Domingo. Se utilizó la triangulación metodológica a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos del MINERD, complementados con pruebas estadísticas (Chi-cuadrado y ANOVA) y revisión regulatoria (Orden 05-2024, Fundamentos de Identidad Cultural y Plan Horizonte 2034). El estudio se basa en una revisión de la normativa vigente que sustenta el reconocimiento de la diversidad cultural y en evidencia empírica que revela inconsistencias en su implementación. Se pone especial énfasis en la interacción intercultural crítica, conceptualizada como un marco que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, promoviendo prácticas educativas que desafían las estructuras existentes de poder y desigualdad.

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. La UNESCO afirma que la interculturalidad busca garantizar una educación inclusiva y el respeto a los derechos humanos. Este concepto ha evolucionado desde la simple promoción de la coexistencia cultural hasta la promoción del diálogo activo y transformador. La globalización y la migración han aumentado la diversidad de las sociedades. Europa registró más de 385.000 inmigrantes ilegales y 3,7 millones de inmigrantes legales en 2023, mientras que el número de inmigrantes en América Latina aumentó de 8,3 a 14,8 millones entre 2010 y 2020. En República Dominicana, el 87% de los inmigrantes son de origen haitiano. A diferencia del multiculturalismo, que se limita a reconocer la existencia de diferentes culturas, las relaciones interculturales ofrecen relaciones basadas en el diálogo, la igualdad y la transformación social (Hernández, 2023). 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.

La interculturalidad se presenta como un enfoque que ayuda a entender, comprender y respetar al otro, valorando la diversidad como un recurso y no como una restricción. En este contexto global de cambios constantes, la interacción entre culturas es hoy una parte fundamental y esencial de la vida social. Según Diezt (2017):

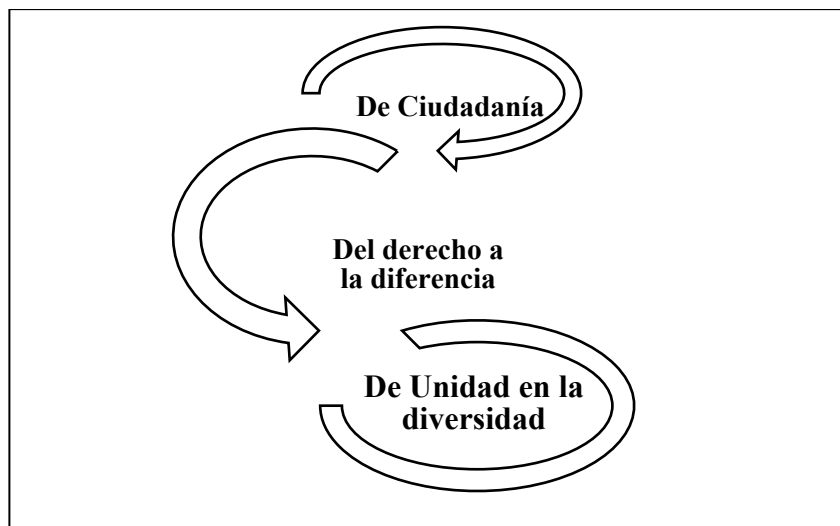
La interculturalidad en América Latina se remonta desde el siglo XX, cuando los antropólogos venezolanos y mexicanos comenzaron a referirse a la educación intercultural y a la salud intercultural como nuevas formas de interacción entre la integración nacional por el estado y los actores no indígenas. (p.196)

Esto indica que la interculturalidad se afianza en valorar y enriquecer la igualdad de condiciones y el respeto a las diferentes culturas de cada pueblo. Desde un enfoque teórico se basa en el reconocimiento del diálogo como un proceso que fomenta la comprensión mutua y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales. Es decir, al dialogar, las personas pueden entender mejor las ideas, valores y tradiciones de quienes son diferentes a ellas, lo que ayuda a construir una convivencia pacífica y respetuosa.

No obstante, la interculturalidad se afianza en tres principios fundamentales para que se puede facilitar la cooperación y la libre convivencia entre todos los actores involucrados (Kremer, 2019). En la figura 1 evidenciamos como la misma se integra a través de tales principios.

**Figura 1.**

### Principios Fundamentales de la interculturalidad



Nota. Elaboración a partir de Kremer (2019)

En esta línea sería implementar una didáctica intercultural, que se refiere a ese conjunto de enfoque, métodos, técnicas y recursos que orientan y hacen posible que se pueda aprender en entornos donde las diferentes culturas convergen. Su finalidad siempre será que los procesos educativos promuevan la no discriminación, por medio del diálogo, el respeto y la cooperación entre todos los actores, aunque provengan de diversas culturas.

En referencia a lo expuesto, los aportes de Álvarez Baz (2012), Leiva (2019), Nushi y Leka (2024) y Alfonzo de Tovar y Clouet (2024) coinciden en que el desarrollo de la competencia intercultural requiere una didáctica transformadora, con docentes capacitados, metodologías participativas, y enfoques inclusivos que promuevan el respeto, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad en contextos educativos.

**Tabla 1**

*Tabla comparativa: Modelos y estrategias de didáctica intercultural*

| <b>Autor / Año</b>                    | <b>Modelo o Enfoque</b>                                        | <b>Ejes principales</b>                                                                                        | <b>Estrategias didácticas propuestas</b>                                                                                                                             |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Álvarez Baz (2012)                    | Didáctica intercultural en enseñanza de lenguas.               | De lo cultural a lo intercultural; rol del docente como mediador y del alumnado como agente social y autónomo. | Actividades de análisis cultural, debates, resolución de malentendidos, dramatizaciones, uso de inventarios del MCER y PCIC.                                         |
| Leiva (2019)                          | Competencias docentes interculturales en Chile.                | Convivencia y cooperación; igualdad académica; compromiso docente en contextos multiculturales.                | Participación en actividades comunitarias, organización de eventos escolares, atención a diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.                              |
| Nushi y Leka (2024)                   | Interculturalidad didáctica en la poesía de García Lorca.      | Literatura como herramienta cultural y crítica; sensibilidad intercultural a través de textos literarios.      | Lectura individual, discusión grupal, contextualización cultural, análisis estilístico, comparación entre culturas, producción creativa.                             |
| Alfonzo de Tovar y Clouet (2024, UPV) | Colaboración a distancia intercultural después de la pandemia. | Modelo basado en Fantini & Tirmizi (2006): conocimiento, actitudes, habilidades, conciencia.                   | Proyectos colaborativos virtuales/presenciales, interacción en plataformas digitales, tareas conjuntas, salas virtuales pequeñas, comunicación intercultural guiada. |

Nota. Elaboración propia a partir de Álvarez Baz (2012), Leiva (2019), Nushi & Leka (2024), y Alfonzo de Tovar & Clouet (2024).

En referencia a lo anterior, la actitud intercultural crítica, frente a posiciones más funcionales, no sólo promueve la convivencia de culturas, sino que también cuestiona activamente las estructuras de poder que mantienen la desigualdad (Grajales, 2023). Este enfoque implica un compromiso político y educativo con una enseñanza que

valore la diversidad como fuente de aprendizaje y al mismo tiempo enfrente prácticas discriminatorias y de exclusión histórica. El concepto de interculturalidad crítica se fortalece a partir del aporte 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) ha contribuido a esta perspectiva al enfatizar la importancia de una pedagogía liberadora basada en la conciencia crítica. Recientemente, autores como Holguín Vaca (2024) y Jiménez Morales & Abril Hervás (2024) han actualizado el debate y resaltado cómo una actitud intercultural crítica se manifiesta en el contexto de la migración y en las políticas públicas educativas latinoamericanas. En República Dominicana, estudios recientes muestran que aún se desarrolla una actitud intercultural crítica en el nivel primario, dado que prevalecen prácticas centradas en el reconocimiento superficial de la diversidad (Lora, 2020; Reyes, 2020). Sin embargo, los centros educativos deben incorporar una perspectiva intercultural crítica que trascienda el reconocimiento superficial de las diferencias. Según Aguilar Bobadilla (2024), es clave cuestionar las relaciones de poder que generan desigualdad y promover un currículo que valore saberes e identidades del alumnado. El interculturalismo crítico se presenta como una respuesta política, didáctica y basada en el conocimiento a relaciones culturales que históricamente han estado marcadas por intrusiones y caracterizadas por la desigualdad.

Esta definición involucra la creencia de múltiples formas de ser, pensar y conocer el mundo, y se hace visible en prácticas educativas que susciten la justicia social, el respeto recíproco y el diálogo horizontal entre saberes. A pesar de esto, desde diversas investigaciones se indica que no todas las formas de interculturalidad contribuyen al cambio estructural necesario. Por esta razón se diferencia entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica.

Comprender la diferencia entre una interculturalidad funcional y una crítica es clave para transformar las desigualdades educativas. Esto incluye revisar la formación docente y el plan de estudios para incluir la diversidad cultural como motor de cambio, inclusión y ciudadanía democrática.

El currículo es una vía clave para integrar la interculturalidad crítica en el sistema educativo. 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. Aravena y Quiroz (2024) destacan que la formación docente es esencial, ya que son los maestros quienes convierten las políticas en acciones concretas. Sin embargo, como señalan varios estudios (Santos & Méndez, 2022; Rodríguez &

Morillo, 2021), muchos docentes no están suficientemente preparados para enfrentar la diversidad cultural desde un enfoque crítico. Aunque las reformas del MINERD (2022, 2024) han avanzado en temas de inclusión, aún falta una aplicación más clara y efectiva en cuanto al manejo de la diversidad en las aulas. La formación docente en República Dominicana aún presenta brechas importantes. Muchos maestros no están suficientemente preparados para responder a las demandas del currículo por competencias ni para atender la diversidad cultural. Aunque existen programas de actualización, su alcance es limitado en un área intercultural crítica. Se recomienda fortalecer la educación superior centrándose en la diversidad, los derechos humanos y la inclusión para mejorar la calidad de la educación en todo el país.

La interculturalidad crítica está estrechamente unida a los derechos humanos. La educación debe ir más allá de impartir conocimientos, garantizando la igualdad y la justicia social (Santos & Méndez, 2022). Según el ODS 4 se promueve una educación inclusiva que valore la diversidad como forma de fortalecer el respeto, la ciudadanía global y la cohesión social (ONU-CEPAL, 2022). Autores como España Palop (2025) y Delcheva (2024) ofrecen enfoques pedagógicos innovadores que integran la cultura y promueven el aprendizaje colaborativo y democrático. El análisis del marco teórico muestra que la interacción intercultural crítica es la clave para la educación inclusiva en las aulas de primaria en la República Dominicana. Este enfoque propone integrar el currículo, la formación docente y los derechos humanos desde una perspectiva transformadora que no sólo reconozca la diversidad cultural, sino que también desafíe las desigualdades estructurales y promueva el respeto por la diferencia como base para el aprendizaje y la convivencia democrática.

## Metodología

El estudio utilizó un enfoque cualitativo basado en la triangulación de fuentes, es decir, en la integración de diferentes perspectivas para fortalecer la validez de los resultados (Flick, 2022). Se realizaron entrevistas estructuradas a docentes, directores y técnicos educativos. Esta estrategia permitió comparar visiones desde distintos niveles del sistema educativo, lo que enriqueció el análisis e interpretación de los resultados (Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2022).

Para ello se llevó a cabo una triangulación exhaustiva de las entrevistas realizadas a diversos actores clave del sistema educativo, con el fin de garantizar la validez y la coherencia de los hallazgos. Organizamos y analizamos en profundidad, las



entrevistas a los 7 directores y equipos de gestión de los centros educativos, 15 docentes de los centros multiculturales, así como a 15 Técnicos Docentes del Ministerio de Educación y sus dependencias nacionales, regionales y distritales. El objetivo fue obtener información relevante acerca del conocimiento sobre la intercultural, las diferentes competencias para trabajar estas diversidades culturales en las aulas, los enfoques multidisciplinarios y la importancia de desarrollar una competencia intercultural en las aulas de clases en el nivel primario.

En este sentido se empleó una triangulación estadística donde en primera instancia se procedió a calcular la confiabilidad de los instrumentos por medio del alfa de Crombach señalando una confiabilidad aceptable para los cuestionarios aplicados a los docentes y técnicos docentes de las escuelas de nivel primario. En cambio, el coeficiente de V de Aiken fue empleado como una medida estadística fundamental para evaluar la consistencia y la validez de los juicios realizados por los expertos. Dado que los criterios de Relevancia, Coherencia, Claridad y Precisión fueron calificados en una escala ordinal de 1 a 4, era esencial determinar en qué grado estos juicios reflejaban un acuerdo confiable entre los evaluadores y, por ende, la validez de los instrumentos o criterios utilizados. Del mismo se obtuvo un coeficiente V de Aiken global de 0.841, lo que indica una validez de contenido aceptable.

## Resultados

La triangulación de fuentes, análisis estadísticos y revisión documental reveló puntos en común, tensiones y carencias. Todos los actores valoraron la diversidad cultural como clave en la educación primaria de la provincia de Santo Domingo. Los participantes del sector educativo como directores, docentes y técnicos docentes, reconocen la diversidad cultural como una realidad actual y valiosa en los centros educativos. Sin embargo, la diversidad se valora positivamente; Tanto docentes como directores admiten que no se sienten preparados para integrarlo efectivamente en su práctica. Identifican barreras como la falta de lenguaje y estrategias de adaptación curricular. Técnicos del MINERD señalan que el programa educativo nacional mantiene una estructura homogénea y carece de competencias claras para abordar el multiculturalismo. Esto refleja la falta de directrices educativas específicas y limita la implementación de una educación intercultural crítica. Estos resultados coinciden con estudios recientes que enfatizan la necesidad de fortalecer la formación docente en un aspecto intercultural crítico (Jiménez Morales & Abril Hervás, 2024; Holguín Vaca, 2024). Utilizando pruebas estadísticas que incluyen Chi cuadrado y Anova, los

resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de actores consultados. Esto muestra que las percepciones sobre la importancia de la diversidad cultural en la práctica educativa son coherentes y convergentes en todos los niveles y entre todos los actores, lo que refuerza la idea de que existe un consenso general sobre la importancia de la gestión de la diversidad en el entorno escolar. Se utilizó el coeficiente V de Aiken para evaluar la validez de contenido del cuestionario utilizando el software IBM SPSS Statistics v25; esto reflejó un coeficiente V global de Aiken de 0,841, lo que indica una validez de contenido aceptable.

**Tabla 2.**

*Resumen de V de Aiken por criterio*

| Criterio                 | V<br>promedio |
|--------------------------|---------------|
| Relevancia               | 0.883         |
| Claridad                 | 0.810         |
| Coherencia               | 0.839         |
| Precisión                | 0.832         |
| V global del instrumento | 0.841         |

*Nota.* Interpretación:  $V \geq 0.90$  = excelente;  $0.70 \leq V < 0.90$  = aceptable;  $V < 0.70$  = insuficiente (Aiken, 1980).

Estos resultados indican que el instrumento tiene alta calidad en todos estos aspectos con valores cercanos que indican que es relevante, claro, coherente y preciso.

Del mismo modo los resultados obtenidos por las percepciones de los diferentes actores educativos muestran que existe una diversidad cultural en los centros educativos, pero la misma debe ser gestionada ya que persiste una brecha en la ejecución efectiva de estrategias y prácticas que traduzcan estas directrices en acciones concretas y homogéneas.

**Tabla 3.**

*Percepciones de los diferentes actores educativos.*

| Actor                           | Percepciones principales                                                                                                 | Documentos MINERD recientes                                                  | 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 (MINERD, 2025); Ordenanza 05-2024 (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 (Educando, 2024).                           | 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 203.                                       | Reconocen la necesidad de una competencia intercultural en el currículo. | Identifican una brecha entre el discurso normativo y la práctica curricular.                    |
| Síntesis                        | Percepción convergente: la diversidad existe y debe gestionarse.                                                         | Normativa oficial respalda el respeto a la diversidad cultural.              | Coincidencia general: la diversidad es un valor educativo.               | Falta de implementación: las reglas necesitan ser traducidas                                    |

Nota. Elaboración propia, a partir de la triangulación de datos.

El uso de entrevistas estructuradas con docentes, directores y técnicos permitió la triangulación de fuentes, lo que proporcionó estabilidad a los resultados. Esta metodología, respaldada por investigaciones educativas actuales (Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2022), reveló que las actitudes interculturales críticas, aunque reconocidas en el discurso, aún no se reflejan en la práctica cotidiana. En este contexto, se recomienda fortalecer la formación docente inicial y en servicio, revisar los planes de estudio y desarrollar políticas educativas que integren competencias interculturales relacionadas con los derechos humanos.

El análisis de las entrevistas mostró que la actitud intercultural crítica está presente en el discurso de los participantes educativos, pero no se traduce sistemáticamente en la práctica docente. Esta brecha entre lo que se dice y lo que se hace coincide con lo que plantean Grajales (2023) y España Palop (2025), quienes advierten que la interacción intercultural no puede quedarse en declaraciones, sino que debe integrarse activamente en el aula. También confirma la actualización de Walsh (2009) y Jiménez Morales y Abril Hervás (2024) sobre la urgente necesidad de políticas educativas que promuevan la formación docente con un enfoque crítico y transformador.

## Conclusiones

El estudio muestra que la República Dominicana es un terreno fértil para avanzar hacia una educación intercultural crítica. El personal docente tiene una alta sensibilidad ética y emocional, pero necesita apoyo institucional y capacitación especializada para traducir esta sensibilidad en una práctica transformadora. La inclusión de la competencia intercultural crítica como eje del currículum no sólo es imprescindible sino también necesaria para fortalecer una educación humanista, descolonial y orientada al bien común.

En este contexto, implementar este enfoque en la educación primaria tendría un significado importante hacia la promoción de una conciencia crítica en los estudiantes sobre sus propias identidades y las de sus semejantes, así como el desarrollo de habilidades para saber convivir y colaborar en los contextos interculturales bajo respeto y equidad.

Además, garantizar una educación orientada al desarrollo de la interculturalidad crítica sería necesario para eliminar las brechas de la desigualdad y darle paso a un nuevo sistema pedagógico que vele por la coexistencia de diferentes lenguas, creencias y tradiciones. Esto no sólo favorecería el desarrollo integral de cada

estudiante, sino que se vería integrado los lazos comunitarios, el respeto y la valoración cultural.

La Adecuación Curricular del Nivel Primario, junto a la Ordenanza 04-2023 y el Plan Horizonte 2034, proporciona un marco normativo favorable. No obstante, aún falta la articulación necesaria entre currículo, formación docente y gestión institucional para consolidar una educación intercultural crítica, inclusiva y transformadora, que reconozca en realidad los derechos humanos.

En atención a los desafíos identificados en la Adecuación Curricular del Nivel Primario (MINERD, 2023), se presenta una propuesta de competencia transversal que responde a la necesidad de fortalecer una educación inclusiva, pertinente y centrada en el respeto a la diversidad cultural, lingüística, étnica y religiosa del estudiantado dominicano.

Con el propósito de visibilizar la interculturalidad crítica como eje transversal del currículo primario, promoviendo estrategias didácticas que favorezcan la convivencia democrática, el diálogo intercultural, la equidad y la justicia social, desde todas las áreas del conocimiento presenta los siguientes objetivos:

- Desarrollar en del estudiantado habilidades para convivir con respeto, dialogar y comprender otras culturas.
- Proporcionar a los profesores directrices claras para aplicar un enfoque intercultural crítico en la práctica cotidiana.
- Enriquecer el currículo nacional con una visión crítica, que integre los saberes locales, la diversidad global y los principios de equidad social.

En esta línea se propone la siguiente Competencia Intercultural Crítica:

Convive, comunica y aprende de forma reflexiva y respetuosa en contextos diversos, valorando la pluralidad cultural como fuente de conocimiento y actuando con empatía, justicia y equidad social.

Según el informe de la OEI y al libro La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias (OEI, 2021) los pilares de mejora del sistema educativo son la formación docente, la calidad curricular y la equidad. El mismo documento advierte que aún existen deficiencias en la preparación del profesorado para atender la diversidad, lo que justifica la necesidad de una competencia que aborde esta dimensión desde un enfoque crítico e integrador.

A partir de los resultados obtenidos durante la investigación, se proponen quince orientaciones de acción, formuladas en tres dimensiones estratégicas: académica, institucional y social/ética. El objetivo de estas es promover la inclusión efectiva del aspecto crítico intercultural como eje transversal en el programa de educación primaria de la República Dominicana. Desde el ámbito académico, se enfatiza la necesidad de integrar esta competencia en el desarrollo de los planes de estudio, renovar la formación docente y promover la creación de materiales contextualizados. A nivel institucional se proponen cambios en la gestión educativa, el apoyo al aprendizaje y la participación comunitaria. Finalmente, en el ámbito social y ético, se fomenta el desarrollo de políticas públicas, materiales y actividades culturales que promuevan la igualdad, la justicia social y el respeto a la diversidad cultural. Cada línea de acción se apoya en la normativa y planes estratégicos existentes, como la adecuación de los programas de educación del nivel primario (MINERD, 2023), el Decreto 03-2013 sobre formación docente de calidad, el plan Horizonte 2034 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 10). La tabla que sigue representa una hoja de ruta coherente y operativa para avanzar hacia una educación más inclusiva, situada y transformadora, en consonancia con los desafíos culturales del sistema educativo dominicano.

## Referencias

- Aguilar Bobadilla, M. del R. (2024). *La construcción de la interculturalidad crítica en y desde la práctica educativa*. Educación en movimiento, 3(33), 5–9. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).
- Alarcón Puentes, J., Fernández Soto, Z., Leal Jerez, M. (2020). La Interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38 (100), 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
- Alfonzo de Tovar, I., & Clouet, R. (2024). Analysis of intercultural competence in a post-pandemic telecollaborative context. *Revista de Lenguas y Literaturas (RdLyLA)*, 29(1), 45–66. Universidad Politécnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/rdlyla.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. ISBN: 978-84-9028-242-7.
- 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://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000200205&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000200205&script=sci_arttext)
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2012). *Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 1-12)*. Gaceta Oficial No. 10622
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Delcheva, A. (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.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Revista investigación Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso)
- 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>
- 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.
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Grajales, J. (2023). Un enfoque de la interculturalidad crítica y la educación. *Revista CIEG*, 62, 12-21. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Ed.6212-21-Grajales.pdf>
- Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, Multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados. *Revista inclusiones*, 11 (1), 94-114. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3492/3635>
- Holguín Vaca, D. P. (2024). "Son palabras que se ponen de moda". Perspectivas docentes sobre la interculturalidad en la enseñanza de lenguas a adultos en contexto de migración. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17 (4), 1-32. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v17-n4-holguin2>
- 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.
- Holguín Vaca, M. (2024). *Prácticas docentes e interculturalidad crítica en la formación del profesorado latinoamericano*. *Revista Andina de Educación*, 7(3), 45–62.
- Jiménez Morales, M., & Abril Hervás, 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.
- Jiménez Morales, M., & Abril Hervás, 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.
- Kremer, M. (2019). *Educación inclusiva y diversidad cultural: Enfoques para la práctica docente*. Editorial Narcea.
- Leiva, J. A. (2019). *Competencias docentes interculturales: Multiculturalidad y perfil docente*. *Revista de Multiculturalidad Educativa*, (2), 7–28. Recuperado de SciELO Chile
- Ley General de Educación 66-97, de 9 de abril de 1997. Gaceta Oficial de la República Dominicana.



- Ley No. 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Gaceta Oficial No. 10667. República Dominicana.
- Lora, M. (2020). La interculturalidad crítica en el Caribe: tensiones y posibilidades educativas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 14(2), 115–129.
- Méndez Reyes, J., & González Rivera, L. (2025). *Pedagogía activa y decolonial en clave transdisciplinar*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://pure.ups.edu.ec/es/publications/pedagog%C3%ADa-activa-y-decolonial-en-clave-transdisciplinar>
- Méndez Reyes, J., & González Rivera, M. (2025). *Pedagogía decolonial activa y saberes patrimoniales en la educación latinoamericana*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Adecuación curricular del nivel primario*. Dirección General de Currículo. <https://minerd.gob.do/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2023). *Memoria Institucional 2023*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2023). *Ordenanza 04-2023 para el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Preuniversitaria*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2024). *Ordenanza 05-2024 sobre educación inclusiva*. Santo Domingo, República Dominicana.
- N Digital. (2025, 18 de febrero). *MINERD presenta política transversal de derechos humanos para garantizar educación inclusiva en RD*. <https://m.n.com.do/2025/02/18/minerd-presenta-politica-transversal-de-derechos-humanos-para-garantizar-educacion-inclusiva-en-rd/>
- OEI. (2021). *La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/la-educacion-dominicana-al-2021>

Ordenanza 05-2024 sobre Educación Inclusiva y Plan Horizonte 2034. Santo Domingo.

Organización Internacional Para la Migración [OIM]. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo durante el 2022*. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES#:~:text=Europa%20y%20Asia%20acogían%20en,mundial%20total%20de%20migrantes%20internacionales>.

Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Informe mundial sobre la migración 2024* [versión interactiva]. OIM. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/?lang=ES>

Parlamento Europeo (18, Julio 2019). Asilo y migración en la UE: cifras y hechos. *Europarl*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20170629STO78630/asilo-y-migracion-en-la-ue-cifras-y-hechos>

*Plan Horizonte 2034: Política educativa para el desarrollo integral del estudiantado*. Santo Domingo, República Dominicana.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. París: UNESCO.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.