



De la intención curricular a la acción pedagógica: el papel de los recursos para el aprendizaje




Irena Isabel Carrasco Rijo

 <https://orcid.org/0000-0002-2879-8726>







 Ireisa1019@gmail.com

Universidad Católica Santo Domingo
República Dominicana

 <https://doi.or.16.66136/2tvrat54>

De la intención curricular a la acción pedagógica: el papel de los recursos para el aprendizaje

From curricular intention to pedagogical action: the role of learning resources

	Irena Isabel Carrasco Rijo
	https://orcid.org/0000-0002-2879-8726
	ireisa1019@gmail.com
	Universidad Católica Santo Domingo
	República Dominicana
	https://doi.org/10.66136/2tvrat54

Resumen

La adopción del enfoque por competencias en América Latina plantea una transformación curricular que no siempre se concreta en la práctica docente. Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la brecha entre el currículo prescrito y el currículo implementado, destacando el papel del equipo de gestión como mediador pedagógico. Se desarrolla una revisión teórica integradora basada en literatura indexada publicada entre 2021 y 2024 en bases de datos académicas internacionales. Los resultados del análisis evidencian que factores contextuales, culturales y organizacionales influyen en la persistencia de prácticas tradicionales, especialmente en entornos vulnerables. Se concluye que el liderazgo pedagógico, la formación situada y la articulación escuela-familia son determinantes para consolidar el enfoque por competencias y promover innovación sostenible en los centros educativos.

Palabras clave: currículo; enfoque por competencias; gestión escolar; liderazgo pedagógico; transformación educativa.

Received: 20/03/2026
Accepted: 21/03/2026
Published: 27/03/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología
<https://www.riceso.org>

editor@riceso.org

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract

The adoption of the competency-based approach in Latin America promotes curricular transformation that does not always materialize in classroom practice. This article aims to critically analyze the gap between the prescribed curriculum and the implemented curriculum, emphasizing the role of school leadership as a pedagogical mediator. An integrative theoretical review was conducted based on indexed literature published between 2021 and 2024 in international academic databases. The findings indicate that contextual, cultural, and organizational factors contribute to the persistence of traditional practices, particularly in vulnerable settings. It is concluded that pedagogical leadership, situated professional development, and school-family articulation are key determinants in consolidating competency-based education and fostering sustainable innovation in schools.

Keywords: competency-based education; curriculum; educational transformation; pedagogical leadership; school management.

Introducción

En los últimos años, los sistemas educativos de América Latina han incorporado formalmente el enfoque por competencias como eje orientador del currículo, sustentado en el paradigma constructivista que concibe al estudiante como protagonista activo del aprendizaje. Este enfoque busca desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan a los sujetos actuar de manera pertinente en contextos complejos y cambiantes, promoviendo la movilización integrada de saberes para la resolución de problemas reales (Tobón, 2021; UNESCO, 2021).

No obstante, diversas investigaciones evidencian que, en la práctica cotidiana de muchos centros escolares persisten rasgos del modelo tradicional, caracterizado por la centralidad del docente, la transmisión de contenidos y la pasividad del estudiante, lo que genera una brecha entre el currículo prescrito y el currículo implementado (Fullan, 2020; Bolívar, 2022).

Esta contradicción representa un desafío significativo para la gestión escolar, ya que la transformación pedagógica no depende únicamente del diseño curricular, sino de las condiciones institucionales que favorezcan su apropiación por parte del profesorado. En este sentido, según Murillo y Krichesky (2021) el equipo de gestión se configura como actor estratégico para cerrar dicha brecha al liderar procesos de formación docente, acompañamiento pedagógico y supervisión reflexiva que permitan traducir el enfoque por competencias en prácticas concretas de aula.

Desde esta perspectiva, Rodríguez y compañeros (2023) sostienen que las secuencias didácticas adquieren un papel central como herramientas de mediación pedagógica, pues, cuando se diseñan desde metodologías activas y contextualizadas facilitan la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias, alineando la práctica docente con el modelo educativo institucional.

En la República Dominicana, el currículo educativo impulsado por el Ministerio de Educación se fundamenta en el enfoque por competencias, orientado al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de aprendizajes significativos. Sin embargo, en la práctica educativa persisten enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la

memorización y la pasividad del estudiante, lo cual evidencia una brecha entre la intención curricular y la acción pedagógica (MINERD, 2016; actualización 2022). En este contexto, el equipo de gestión escolar asume un rol estratégico para dinamizar la transformación pedagógica, promoviendo prácticas coherentes con las políticas educativas de calidad y equidad.

La metodología implementada en este estudio corresponde a una revisión teórica integradora de carácter narrativo-crítico. Se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas indexadas como Scopus, Web of Science, Redalyc, SciELO y ERIC, considerando publicaciones entre 2021 y 2024. Los criterios de inclusión fueron: (a) estudios relacionados con liderazgo pedagógico, gestión curricular y enfoque por competencias; (b) investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos o comparables; y (c) artículos revisados por pares o libros académicos con respaldo editorial reconocido. Se excluyeron documentos sin arbitraje académico o publicaciones anteriores al periodo establecido, salvo textos clásicos necesarios para la fundamentación conceptual. El análisis se realizó mediante categorización temática, identificando patrones recurrentes entorno a liderazgo institucional, cultura escolar, vulnerabilidad social y prácticas pedagógicas.

Brecha entre currículo prescrito e implementado en América Latina y República

Dominicana

El currículo oficial promueve la autonomía del estudiante y la construcción activa del conocimiento. Sin embargo, en muchos centros las secuencias didácticas se aplican como un requisito formal, sin que los alumnos participen activamente. Esto genera una distancia entre lo que se plantea en el papel y lo que ocurre en el aula. Crespo-Cabuto et al. (2021) advierten que la gestión curricular debe ser holística, articulando teoría y práctica para que el enfoque por competencias no se reduzca a un discurso vacío. En su estudio, señalan que la falta de acompañamiento institucional provoca que los docentes reproduzcan prácticas tradicionales, incluso cuando se les exige trabajar por competencias.

Este desfase no es exclusivo de un país o región, Tapia Peralta et al. (2023) muestran que, en diversos contextos, el modelo constructivista sociocrítico ofrece mayores oportunidades de

participación, pero su implementación requiere un liderazgo institucional fuerte, sin ese liderazgo, los docentes tienden a replicar lo que conocen: el modelo transmisivo.

En las últimas dos décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han adoptado formalmente el enfoque por competencias como paradigma curricular dominante. Este modelo, sustentado en perspectivas constructivistas y socioformativas, propone que el aprendizaje debe centrarse en la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones complejas (Tobón, 2021; UNESCO, 2021). Sin embargo, múltiples estudios recientes coinciden en señalar que la incorporación normativa del enfoque no garantiza su implementación efectiva en el aula.

Según Bolívar (2022) uno de los principales desafíos de la reforma educativa contemporánea radica en la distancia entre el diseño curricular y la cultura escolar instalada. De manera similar, Murillo y Krichesky (2021) argumentan que la mejora escolar no ocurre por decreto normativo, sino mediante procesos sostenidos de liderazgo pedagógico y construcción colectiva de sentido.

En el contexto de la República Dominicana, el Ministerio de Educación (2016; actualización 2022) ha impulsado un currículo fundamentado en el enfoque por competencias, orientado al desarrollo integral del estudiantado mediante la articulación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este modelo curricular promueve el aprendizaje activo, la contextualización de los contenidos en situaciones reales y la evaluación formativa como proceso continuo que retroalimenta la enseñanza y favorece la mejora de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el currículo dominicano plantea una transformación significativa del rol docente, pasando de un transmisor de contenidos a un mediador pedagógico que diseña experiencias de aprendizaje significativas, fomenta el pensamiento crítico y promueve la participación del estudiante. Asimismo, se enfatiza la importancia de integrar estrategias didácticas innovadoras, el uso pertinente de recursos educativos y la atención a la diversidad, en coherencia con los principios de inclusión y equidad educativa.

No obstante, a pesar de estos avances en el plano normativo y curricular, diversas investigaciones nacionales evidencian una brecha entre la intención curricular y la práctica pedagógica en el aula. Estudios como los de Turbí (2021), Corrales Félix y González Castro (2023) señalan que la práctica docente en muchos centros educativos continúa caracterizándose por metodologías tradicionales, centradas en la exposición del docente, la transmisión unidireccional del conocimiento y el cumplimiento de programas extensos.

En este sentido, persiste un énfasis en la cobertura de contenidos por encima de la profundización de los aprendizajes, lo cual limita el desarrollo de competencias y reduce las oportunidades para el aprendizaje significativo, por lo tanto, la evaluación sigue siendo predominantemente memorística y sumativa, enfocada en la reproducción de información más que en la aplicación, el análisis o la resolución de problemas, lo que contradice los principios de la evaluación formativa establecidos en el currículo.

Esta tensión entre el discurso curricular y la práctica real puede explicarse por diversos factores estructurales y culturales, entre ellos: la insuficiente formación docente en el enfoque por competencias, la sobrecarga administrativa, la presión por cumplir con programas extensos, las limitaciones en recursos didácticos y tecnológicos, y la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales arraigados en la cultura escolar.

En consecuencia, se hace necesario fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico, la formación continua docente y la reflexión crítica sobre la práctica educativa, de modo que se favorezca una verdadera apropiación del enfoque por competencias. Solo así será posible avanzar hacia una coherencia efectiva entre la intención curricular del MINERD y las prácticas pedagógicas, garantizando aprendizajes pertinentes, significativos e inclusivos en el sistema educativo dominicano.

Este fenómeno no representa una contradicción aislada, sino una tensión estructural propia de los procesos de cambio educativo. Fullan (2020) advierte que las reformas curriculares fracasan cuando no se acompañan de transformación cultural institucional. En contextos como el dominicano, donde coexisten escuelas urbanas, rurales y de alta vulnerabilidad social,

dicha transformación enfrenta obstáculos adicionales vinculados a desigualdad estructural y limitaciones formativas.

Factores externos: vulnerabilidad social y entorno familiar en el contexto dominicano

El entorno familiar y social influye directamente en la manera en que los estudiantes enfrentan el aprendizaje. En comunidades donde los padres no acompañan el proceso educativo y los niños pasan gran parte del tiempo frente a pantallas o en la calle, los estudiantes llegan al aula con menos hábitos de estudio y menor motivación.

Según Medina (2021), el enfoque por competencias solo puede prosperar si se reconoce la influencia del entorno y se diseñan estrategias que compensen esas carencias. En este sentido, el docente se ve obligado a asumir un rol más directivo, reforzando el modelo tradicional. El problema no es únicamente pedagógico, sino también social: la falta de intervención de las familias limita la posibilidad de aplicar metodologías constructivistas que requieren autonomía e intervención constante.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento familiar continúa siendo un factor protector clave para el logro académico. Sin embargo, cuando los estudiantes pasan largos periodos frente a pantallas, en la calle o sin supervisión educativa sistemática, se debilitan procesos como la lectura autónoma, la responsabilidad escolar y la persistencia ante la dificultad. Estudios recientes evidencian que la limitada participación familiar en contextos vulnerables no responde necesariamente a desinterés, sino a condiciones socioeconómicas, baja escolaridad de los cuidadores y dinámicas de sobrevivencia que reducen el tiempo y los recursos disponibles para apoyar la educación formal (Murillo & Duk, 2023; OEI, 2023).

En coherencia con lo anterior, el enfoque por competencias y las metodologías constructivistas enfrentan tensiones en contextos de alta vulnerabilidad social. Aunque promueven autonomía, pensamiento crítico y aprendizaje significativo, su efectividad depende de la existencia de condiciones mínimas de acompañamiento y estimulación fuera del aula.

La literatura reciente señala que en estos escenarios el docente asume un rol híbrido: combina estrategias activas con prácticas más directivas orientadas a modelar hábitos, estructurar el

aprendizaje y ofrecer apoyo socioemocional, sin que esto signifique un retroceso pedagógico, sino una respuesta adaptativa a la realidad del contexto (Echeita, 2023; Coll, 2024).

En República Dominicana, los centros educativos ubicados en sectores de alta vulnerabilidad enfrentan dinámicas familiares caracterizados por empleo informal, baja escolaridad parental y escaso acompañamiento académico en el hogar. Según la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2023), una proporción significativa de hogares dominicanos presenta condiciones de precariedad laboral que inciden directamente en el seguimiento escolar. En centros ubicados en zonas vulnerables, la inclusión educativa y el enfoque por competencias requieren acciones integrales que articulen escuela, familia y políticas sociales, reconociendo que la mejora del aprendizaje está estrechamente vinculada a la justicia social y a la reducción de desigualdades (UNESCO, 2023; CEPAL, 2024).

En consecuencia, la persistencia de prácticas tradicionales en aulas dominicanas puede interpretarse no solo como resistencia docente, sino como respuesta adaptativa ante estudiantes con escasa autonomía académica previa. Coll (2024) argumenta que la enseñanza en sociedades digitalizadas y desiguales exige flexibilidad metodológica y liderazgo institucional sensible al contexto

Factores internos: cultura escolar, formación docente e identidad profesional

Además del entorno social, los factores organizacionales desempeñan un papel determinante. Vaillant y Cardini (2023) subrayan que la identidad profesional docente se configura en interacción con la cultura institucional. En centros donde predominan narrativas de desgaste, presión evaluativa y cumplimiento burocrático, los docentes noveles tienden a reproducir prácticas tradicionales como mecanismo de integración grupal.

En la dinámica institucional se puede evidenciar que el acomodamiento docente no solo responde a la falta de formación metodológica, sino también a la influencia de la cultura organizacional. La presencia de docentes de reciente ingreso que se integran a equipos consolidados, pero marcados por discursos de desgaste profesional y quejas acumuladas, genera un proceso de socialización pedagógica donde las prácticas tradicionales se legitiman

como “las que funcionan”. En este sentido, los maestros noveles, en lugar de introducir innovaciones metodológicas, tienden a replicar enfoques transmisivos como mecanismo de adaptación y aceptación dentro del colectivo docente. La literatura reciente sostiene que la cultura escolar y las creencias compartidas influyen significativamente en la construcción de la identidad profesional del docente principiante, condicionando sus decisiones pedagógicas y su disposición al cambio (Vaillant & Cardini, 2023; Hargreaves & O’Connor, 2024).

Tapia Peralta et al. (2023) destacan que la implementación del constructivismo sociocrítico requiere capacitación constante y liderazgo institucional. Sin estos elementos, los docentes se sienten inseguros y prefieren mantenerse en la comodidad del modelo tradicional. Por otro lado, Flores-Flores (2021) subraya que la gestión escolar es un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. Si el equipo de gestión no impulsa procesos de formación y acompañamiento, los docentes difícilmente podrán transformar sus prácticas.

Este fenómeno se intensifica en contextos vulnerables, donde las condiciones del alumnado —bajos hábitos de estudio, limitada participación familiar y necesidades socioemocionales— generan en el profesorado percepciones de complejidad y desgaste. Como resultado, algunos docentes experimentados transmiten narrativas centradas en la dificultad del contexto, lo que puede reforzar en los nuevos maestros una visión de baja expectativa sobre el potencial de innovación pedagógica. Investigaciones recientes advierten que las culturas escolares basadas en el pesimismo pedagógico limitan la implementación de enfoques constructivistas y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, debilitando la mejora institucional (Echeita, 2023; Bolívar, 2023).

A ello se suma la insuficiente formación situada y el escaso acompañamiento pedagógico durante el proceso de inserción laboral. Aunque los docentes nuevos poseen, en muchos casos, formación inicial alineada con metodologías en curso y enfoque por competencias, la ausencia de mentoría estructurada y espacios de reflexión sobre la práctica dificulta la transferencia de estos saberes al aula real. Estudios recientes destacan que la inducción docente debe incluir acompañamiento entre pares, observación colaborativa y retroalimentación formativa para evitar la reproducción acrítica de prácticas tradicionales y favorecer la innovación contextualizada (Imbernón, 2023; Darling-Hammond, 2024).

Asimismo, la presión institucional por el cumplimiento curricular y la obtención de resultados evaluativos inmediatos refuerza la tendencia al control pedagógico mediante estrategias transmisivas. En el centro, esta situación se manifiesta en la priorización de la cobertura de contenidos y la preparación para evaluaciones, lo que reduce el tiempo disponible para el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la diferenciación pedagógica. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) señala que las culturas evaluativas centradas en el rendimiento cuantitativo limitan la innovación y generan en el profesorado una percepción de riesgo frente al cambio metodológico.

Liderazgo pedagógico como variable mediadora

Frente a estas tensiones, la literatura converge en señalar que el liderazgo pedagógico constituye el principal factor de articulación entre currículo y práctica (Bolívar, 2023; Murillo & Krichesky, 2021).

El liderazgo pedagógico implica orientar la planificación didáctica hacia el desarrollo de competencias, promover formación docente contextualizada, supervisar prácticas desde enfoque formativo, fomentar cultura colaborativa y articular escuela, familia y comunidad.

En el contexto dominicano, el rol del equipo de gestión adquiere especial relevancia debido a la diversidad territorial y a las brechas socioeducativas existentes. Corrales Félix y González Castro (2023) evidencian que la gestión escolar incide significativamente en los resultados académicos cuando prioriza acompañamiento pedagógico sobre funciones meramente administrativas. Asimismo, estudios regionales indican que las escuelas con liderazgo distribuido muestran mayor coherencia entre currículo y práctica, incluso en contextos vulnerables (CEPAL, 2024).

El equipo de gestión y la transformación de la práctica pedagógica

El equipo de gestión tiene la responsabilidad de liderar procesos pedagógicos que permitan la implementación efectiva del currículo. Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), el docente debe facilitar aprendizajes activos, contextualizados y

orientados al desarrollo de competencias, lo cual requiere una práctica reflexiva y transformadora.

En este sentido, el liderazgo pedagógico del equipo de gestión resulta determinante. De acuerdo con el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2022), las escuelas con mejores resultados de aprendizaje son aquellas donde el equipo directivo asume un rol activo en la orientación pedagógica, el monitoreo de la práctica docente y la promoción de comunidades de aprendizaje.

El equipo de gestión escolar tiene la responsabilidad de ser mediador entre currículo y práctica. Sus funciones clave incluyen capacitación docente continua para garantizar que los maestros dominen estrategias constructivistas y comprendan cómo aplicar el enfoque por competencias, la supervisión pedagógica para acompañar y evaluar la práctica docente y así asegurar que las secuencias didácticas se usen como herramientas de construcción, también la promoción de proyectos innovadores: impulsar iniciativas que permitan a los estudiantes aprender de manera activa incluso en contextos familiares poco favorables, por último, la articulación con la comunidad para establecer vínculos con las familias y la comunidad y así fortalecer el entorno educativo.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (2021) enfatiza que la gestión curricular debe garantizar aprendizajes de calidad mediante la planificación, implementación y evaluación del currículo. De este modo, el equipo directivo no solo administra recursos, sino que actúa como agente de transformación cultural. Sin liderazgo pedagógico, el enfoque por competencias corre el riesgo de permanecer como declaración normativa sin concreción didáctica.

De la intención curricular a la acción pedagógica: el papel de los recursos para el aprendizaje

Uno de los principales retos del sistema educativo dominicano es traducir la intención curricular en experiencias de aprendizaje concretas. En este proceso, los recursos para el aprendizaje constituyen un elemento clave. El MINERD (2022) establece que los recursos

educativos deben ser utilizados de manera pertinente para favorecer el desarrollo de competencias, promoviendo la participación constante del estudiante y el aprendizaje significativo.

Sin embargo, en muchos contextos escolares, los recursos se utilizan de manera limitada o tradicional, sin aprovechar su potencial pedagógico. Según el IDEICE (2022), el uso efectivo de recursos didácticos y tecnológicos está directamente relacionado con mejores resultados de aprendizaje, siempre que exista una mediación pedagógica adecuada.

Por tanto, el equipo de gestión debe garantizar el acceso a recursos educativos pertinentes, la formación docente en el uso pedagógico de los recursos, la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y valuación del impacto de los recursos en los aprendizajes, de modo que, de esta manera, se pueda fortalecer el tránsito de prácticas tradicionales hacia metodologías activas e inclusivas.

El logro de una práctica pedagógica coherente con el currículo por competencias en la República Dominicana depende en gran medida del liderazgo del equipo de gestión. La transformación de la enseñanza no ocurre de manera espontánea, sino que requiere procesos sistemáticos de acompañamiento, seguimiento y formación continua. Las coordinadoras pedagógicas desempeñan un papel clave en este proceso, al mediar entre las políticas educativas y la práctica docente. Asimismo, el uso estratégico de los recursos para el aprendizaje permite concretar la intención curricular en experiencias significativas.

Por tal razón, avanzar hacia una educación de calidad y equidad implica superar progresivamente las prácticas tradicionales y consolidar una cultura pedagógica centrada en el estudiante, el aprendizaje y la inclusión.

Conclusión

El análisis desarrollado confirma que la brecha entre el currículo prescrito y la práctica docente constituye una tensión estructural presente tanto en América Latina como en República Dominicana. Este desfase no puede atribuirse de manera simplista al entorno familiar ni al supuesto acomodamiento del profesorado, sino que responde a la interacción compleja entre factores sociales, culturales e institucionales. Las condiciones de vulnerabilidad social, la limitada participación familiar y las presiones evaluativas conviven con debilidades en los procesos de formación situada y acompañamiento pedagógico, configurando un escenario donde el enfoque por competencias enfrenta dificultades para materializarse plenamente en el aula.

No obstante, la revisión de la literatura evidencia que el liderazgo pedagógico ejercido por el equipo de gestión escolar emerge como la variable mediadora clave para reducir dicha brecha. Cuando la dirección asume un rol formativo, promueve comunidades profesionales de aprendizaje y articula acompañamiento sistemático, el currículo deja de ser un documento normativo para convertirse en práctica pedagógica contextualizada. En el caso dominicano, donde coexisten realidades territoriales diversas y marcadas desigualdades socioeducativas, la autonomía institucional y la capacidad de contextualización del liderazgo directivo resultan determinantes.

En consecuencia, la gestión escolar no debe concebirse como una función administrativa complementaria, sino como el eje transformador de la cultura pedagógica. Solo mediante un liderazgo pedagógico coherente, reflexivo y sostenido es posible transitar del discurso curricular a la práctica efectiva, garantizando aprendizajes significativos, inclusión y mejora continua en escenarios educativos caracterizados por alta complejidad social.

Finalmente, este estudio reconoce como limitación su carácter teórico y su dependencia de literatura reciente, lo que abre la posibilidad de futuras investigaciones empíricas que analicen cómo los equipos de gestión en contextos dominicanos específicos implementan estrategias concretas para consolidar el enfoque por competencias en sus centros educativos.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2022). *Liderazgo pedagógico y mejora de la escuela*. Narcea.

Bolívar, A. (2023). *Liderazgo pedagógico y mejora escolar: Fundamentos y prácticas*. Narcea.

CEPAL. (2024). *Panorama social de América Latina 2023*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Coll, C. (2024). *Psicología de la educación y prácticas pedagógicas en la sociedad digital*. Graó.

Corrales Félix, G. L., & González Castro, J. C. A. (2023). La importancia de la gestión educativa para lograr una educación de calidad: Una revisión sistemática. *Latam*, 4(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1268>

Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., & Herrera-Meza, S. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio. *Formación Universitaria*, 14(4). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400103>

Darling-Hammond, L. (2024). *Powerful teacher education: Lessons for policy and practice*. Jossey-Bass.

Echeita, G. (2023). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro

Flores-Flores, J. (2021). Impacto de la gestión escolar en el rendimiento académico: Una revisión empírica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.3456>

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2024). *Collaborative professionalism and educational change*. Routledge.

- Imbernón, F. (2023). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en el siglo XXI*. Graó.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). (2021). *Acompañamiento pedagógico y su impacto en el desempeño docente*.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2022). *Factores asociados al logro de los aprendizajes en la República Dominicana*. IDEICE.
- Medina, R. (2021). Vulnerabilidad social y desempeño académico en contextos educativos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 123–140.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016/2022). *Diseño curricular del nivel primario: Actualización curricular por competencias*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño curricular del nivel primario*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2021). *Lineamientos para el acompañamiento pedagógico*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Actualización del currículo por competencias en la República Dominicana*. MINERD.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Inclusión y equidad en la educación latinoamericana: Desafíos y perspectivas actuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15–34. <https://doi.org/10.35362/rie9215678>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2021). Mejora escolar y liderazgo para el aprendizaje: Perspectivas actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 7–23.

- Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2023). *Encuesta nacional de hogares de propósitos múltiples 2023*. ONE. <https://www.one.gob.do>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). *Evaluación educativa y desarrollo de competencias en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int>
- Rodríguez, P., Sánchez, D., & Molina, J. (2023). Metodologías activas y desarrollo de competencias en educación básica. *Educación XX1*, 26(2), 115–134.
- Tapia Peralta, S. R., et al. (2023). Análisis comparativo de los modelos curriculares: Tradicionalista – constructivista socio crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2).
- Tobón, S. (2021). *Socioformación y enfoque por competencias en la educación actual*. CIFE.
- Turbi Dipré, A. (2021). Prácticas pedagógicas y enfoque por competencias en el contexto dominicano. *Revista Educación y Sociedad*, 19(2), 45–60.
- Turbí Dipré, C. (2021). Prácticas docentes y desafíos del currículo por competencias en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 67–82.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQA8608>
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). (2021). *Gestión curricular y calidad educativa en la educación superior dominicana*. UASD.
- Vaillant, D., & Cardini, A. (2023). *Profesión docente y políticas educativas en América Latina*. IPE-UNESCO.