

Currículo dominicano, valores y Formación Integral Humana y Religiosa

Dominican Curriculum, Values and Integral Human and Religious Formation

Juan Gabriel Belén Reinoso

Universidad Católica Tecnológica Del Cibao, La Vega, República Dominicana

20224101@miucateci.edu.do; <https://orcid.org/0000-0001-5808-994X>

Recepción: 10 de febrero de 2025

Aceptado: 15 de abril de 2025

Publicado: 30 de junio de 2025

Cita sugerida: Belén Reinoso, J. G. (2025). Currículo dominicano, valores y Formación Integral Humana y Religiosa. *Reflexio Et Ratio*, 2(1), 57-73. <https://doi.org/10.69821/rer.v2i1.22>

Copyright: © 2025 Juan Gabriel Belén Reinoso; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

RESUMEN

Este ensayo analiza los principales fundamentos teóricos que sustentan el currículo dominicano y su vinculación con la formación en valores y actitudes promovida desde el área de Formación Integral Humana y Religiosa en el nivel secundario. El análisis parte de la perspectiva constructivista que orienta la adecuación curricular, con énfasis en los enfoques histórico-cultural, socio-crítico y por competencias. A partir de este marco, se examinan los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel para comprender la construcción del aprendizaje desde la mediación, el desarrollo cognitivo y la significatividad de la experiencia escolar. Luego, se abordan las contribuciones de Kohlberg, Schwartz, Freire, Scheler, Frankl y Juan Pablo II, en relación con el desarrollo moral, la formación axiológica, la conciencia crítica, la dignidad humana y la búsqueda de sentido. El ensayo sostiene que la Formación Integral Humana y Religiosa constituye un espacio curricular relevante para fortalecer la reflexión ética, la convivencia democrática, la responsabilidad social y la construcción de proyectos de vida con sentido, dentro de una propuesta educativa centrada en la formación integral del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: currículo dominicano, constructivismo, formación en valores, educación moral, Formación Integral Humana y Religiosa, ciudadanía.

ABSTRACT

This essay analyzes the main theoretical foundations that underpin the Dominican curriculum and its connection to values and attitudes education promoted within the area of Integral Human and Religious Formation at the secondary level. The analysis begins with the constructivist perspective that guides curriculum adaptation, emphasizing the historical-cultural, socio-critical, and competency-based approaches. Within this framework, the contributions of Vygotsky, Piaget, and Ausubel are examined to understand the construction of learning through mediation, cognitive development, and the meaningfulness of the school experience. Subsequently, the contributions of Kohlberg, Schwartz, Freire, Scheler, Frankl, and John Paul II are addressed in relation to moral development, axiological formation, critical consciousness, human dignity, and the search for meaning. The essay argues that Integral Human and Religious Formation constitutes a relevant curricular space to strengthen ethical reflection, democratic coexistence, social responsibility, and the construction of meaningful life projects, within an educational proposal centered on the integral formation of students.

KEYWORDS: Dominican curriculum, constructivism, values education, moral education, integral human and religious formation, citizenship.

INTRODUCCIÓN

La educación dominicana contemporánea se encuentra vinculada a una concepción curricular que orienta el proceso formativo hacia el desarrollo integral del estudiantado. En el nivel secundario, esta orientación adquiere particular relevancia debido a que coincide con una etapa del ciclo vital caracterizada por la consolidación de la identidad, la maduración del juicio moral y la construcción de referentes axiológicos que inciden de manera profunda en la vida personal y social. En este contexto, el currículo del sistema educativo dominicano se apoya en una perspectiva constructivista articulada con los enfoques histórico-cultural, socio-crítico y por competencias, desde los cuales el aprendizaje se comprende como un proceso situado, mediado por la interacción social, la experiencia y la reflexión (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023; Vygotsky, 1978).

Desde esta base, la educación en valores y actitudes ocupa un lugar estratégico dentro de la propuesta curricular, dado que responde a la necesidad de formar sujetos capaces de comprender su realidad, deliberar éticamente y orientar su conducta conforme a principios vinculados con la dignidad humana, la convivencia democrática y el bien común. Esta perspectiva encuentra sustento en aportes teóricos diversos. Piaget (1977), explica que durante la adolescencia se amplían las posibilidades del pensamiento abstracto y del razonamiento moral; Ausubel (1968), plantea que el aprendizaje alcanza profundidad cuando los nuevos contenidos establecen vínculos sustantivos con los saberes previos y las vivencias del sujeto; Vygotsky (1978), destaca el valor de la mediación cultural y del lenguaje en la construcción del conocimiento. En conjunto, estas contribuciones permiten comprender que la formación en valores requiere experiencias pedagógicas contextualizadas, reflexivas y coherentes con la realidad del estudiantado.

Dentro de este marco, el área de Formación Integral Humana y Religiosa constituye un espacio curricular de especial interés para el análisis educativo, en razón de su orientación hacia dimensiones éticas, axiológicas, espirituales y trascendentes. Su presencia en el currículo dominicano se relaciona con la intención de fortalecer la conciencia moral, el sentido de responsabilidad, la apertura al otro y la elaboración de proyectos de vida con significado. Este horizonte formativo puede enriquecerse mediante los aportes de Kohlberg (1984), quien vincula el desarrollo moral con la capacidad de argumentar frente a dilemas éticos; de Schwartz (1992, 2012), cuya teoría permite identificar sistemas de valores que orientan la conducta; y de Freire (1970), quien sitúa la educación en el terreno de la conciencia crítica y la transformación de la realidad. A estas perspectivas se suman las contribuciones de Scheler, Frankl y Juan Pablo II, cuyos planteamientos amplían la reflexión hacia la jerarquía de los valores, la búsqueda de sentido y la centralidad de la dignidad humana en el proceso formativo.

En consecuencia, analizar el impacto de la educación en valores y actitudes promovidos desde la Formación Integral Humana y Religiosa en estudiantes de secundaria del sistema educativo dominicano exige una lectura teórica integradora. Tal lectura debe considerar dimensiones psicológicas, cognitivas, sociales, morales, críticas y axiológicas, con el fin de comprender de qué manera estos fundamentos contribuyen al currículo nacional y a la formación del estudiantado. A partir de esta perspectiva, el presente ensayo examina los principales pilares teóricos que sustentan el currículo dominicano y la Formación Integral Humana y Religiosa, con atención particular a su aporte en la construcción de valores y actitudes en el contexto de la educación secundaria.

DESARROLLO

Fundamentos constructivistas del currículo dominicano

El currículo dominicano del nivel secundario se inscribe en una perspectiva constructivista que

organiza el proceso educativo a partir de la articulación de los enfoques histórico-cultural, socio-crítico y por competencias. Esta orientación curricular responde a una comprensión del aprendizaje como proceso situado, mediado por la experiencia, la interacción social y la reflexión sobre la realidad, lo que desplaza la centralidad de la enseñanza entendida como transmisión lineal de contenidos hacia una visión formativa de carácter integral (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023). En este marco, la educación adquiere sentido en la medida en que favorece el desarrollo cognitivo, ético, social y ciudadano del estudiantado, en coherencia con las exigencias del contexto contemporáneo y con los fines humanistas del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, el constructivismo constituye una base teórica clave para comprender la organización del currículo dominicano. En términos generales, este enfoque sostiene que el conocimiento no se incorpora de manera mecánica, sino que se construye a través de procesos de elaboración interna que dependen de los saberes previos, de las mediaciones culturales y de las experiencias concretas del sujeto. Esta concepción encuentra respaldo en diversas tradiciones teóricas que, aunque presentan matices distintos, convergen en la idea de que aprender implica transformar estructuras de pensamiento, reinterpretar la experiencia y producir significados en relación con el entorno (Ausubel, 1968; Piaget, 1977; Vygotsky, 1978).

En el caso dominicano, la adecuación curricular del nivel secundario expresa de forma explícita esta orientación al asumir que el aprendizaje debe promover la comprensión, la reflexión crítica y la movilización de competencias vinculadas con la vida personal y social del estudiante (MINERD, 2023). De igual manera, diversos estudios sobre el nuevo currículo en República Dominicana han señalado que esta propuesta demanda una reorganización de la práctica pedagógica, dado que exige mayor coherencia entre los fundamentos epistemológicos del currículo, los procesos didácticos y la formación del profesorado (Cavani, 2021, 2022). Tal exigencia adquiere particular relevancia cuando se analiza la educación en valores y actitudes, pues esta dimensión requiere experiencias pedagógicas capaces de vincular conocimiento, juicio ético y realidad social.

Una de las contribuciones más influyentes en esta base constructivista proviene de Lev Vygotsky, cuya perspectiva histórico-cultural permite comprender el aprendizaje como un proceso profundamente mediado por el contexto social y por las herramientas simbólicas construidas por la cultura. Para Vygotsky (1978), las funciones psicológicas superiores se originan en el plano interpsicológico y, posteriormente, se interiorizan en el plano intrapsicológico. Esta formulación confiere al lenguaje, al diálogo y a la mediación docente un valor estructurante dentro del proceso educativo. En relación con el currículo dominicano, este planteamiento resulta especialmente pertinente, ya que el enfoque histórico-cultural reconoce que el desarrollo del estudiante está estrechamente vinculado con las interacciones que establece en su comunidad escolar, familiar y social (MINERD, 2023). Bajo esta lógica, la formación en valores se construye en prácticas de convivencia, deliberación, escucha y contraste de perspectivas, mediadas por referentes culturales e institucionales.

A esta base se incorpora el aporte de Jean Piaget, cuya teoría del desarrollo cognitivo ofrece criterios para comprender las posibilidades intelectuales y morales del estudiantado adolescente. Piaget (1977), sostiene que en esta etapa emerge con mayor solidez el pensamiento formal, capacidad que permite formular hipótesis, establecer relaciones abstractas, analizar principios y examinar normas desde una postura reflexiva. Esta contribución resulta significativa para el currículo dominicano del nivel secundario, ya que brinda sustento a una enseñanza orientada a la argumentación, al análisis de problemas y a la construcción progresiva de autonomía intelectual y moral. En materia de valores y actitudes, este enfoque permite afirmar que el desarrollo ético no puede reducirse a la repetición de reglas, pues implica comprensión, juicio y elaboración personal de criterios que orienten la conducta.

Desde otra vertiente complementaria, David Ausubel (1968), aporta una noción decisiva para el desarrollo curricular: el aprendizaje significativo. Su planteamiento establece que los nuevos conocimientos adquieren estabilidad y sentido cuando logran relacionarse de forma sustantiva con la estructura cognitiva previa del estudiante. Esta idea posee una relevancia particular en la educación en valores, ya que permite entender que las actitudes éticas y los principios axiológicos difícilmente se consolidan cuando se presentan como fórmulas abstractas, desligadas de la experiencia concreta del alumnado. En el marco del currículo dominicano, esta perspectiva respalda la necesidad de vincular los contenidos escolares con la realidad vital de los estudiantes, sus problemáticas cotidianas y sus referencias socioculturales (MINERD, 2023). De este modo, la enseñanza de valores encuentra mayores posibilidades de apropiación cuando se conecta con situaciones reales, con dilemas cercanos y con experiencias que movilicen comprensión y reflexión.

La convergencia entre Vygotsky, Piaget y Ausubel permite advertir que el enfoque constructivista del currículo dominicano descansa en una visión compleja del desarrollo humano. En ella, el aprendizaje se configura como un proceso cognitivo, relacional y contextual, lo que exige una práctica pedagógica capaz de atender las condiciones concretas en las que se desenvuelve el estudiantado. Esta exigencia cobra especial importancia en contextos marcados por desigualdades sociales y educativas, como ha sido documentado en investigaciones sobre sectores vulnerables de República Dominicana, donde las brechas de acceso, las condiciones del entorno y las trayectorias escolares inciden de manera directa en las oportunidades de aprendizaje (Oliver-Barceló, 2014; Santos et al., 2021; Moronta Díaz, 2024). En consecuencia, la aplicación de los fundamentos constructivistas requiere una mediación pedagógica sensible al contexto y atenta a las diferencias socioculturales presentes en las aulas.

Junto con ello, el enfoque por competencias adoptado por el currículo dominicano refuerza esta orientación al proponer que el aprendizaje debe expresarse en desempeños integrados, vinculados con la resolución de situaciones, la toma de decisiones y la actuación responsable en diversos ámbitos de la vida (MINERD, 2023). Esta perspectiva resulta afín al constructivismo en la medida en que reconoce que saber implica comprender, aplicar, valorar y actuar en contextos concretos. Desde el punto de vista de la formación en valores y actitudes, esta articulación adquiere un peso decisivo, pues permite que los contenidos éticos y ciudadanos dejen de percibirse como enunciados aislados y pasen a formar parte de procesos formativos orientados al discernimiento, la convivencia y la responsabilidad social.

En el plano pedagógico, la implementación de este enfoque demanda condiciones institucionales y profesionales consistentes con su complejidad. Estudios recientes sobre formación docente en República Dominicana y América Latina han advertido que las políticas de desarrollo profesional deben fortalecer la dimensión ética, reflexiva y didáctica del profesorado para que el currículo logre concretarse con mayor coherencia en la práctica escolar (Marcelo & López, 2021; Cano Quintero & Ordoñez, 2021). De igual manera, se ha señalado que los espacios colectivos de reflexión pedagógica enfrentan limitaciones metodológicas que restringen su impacto en la formación en valores y en la apropiación de enfoques curriculares contemporáneos (Bórquez Hernández & Murillo Estepa, 2022). Estos hallazgos permiten sostener que los fundamentos constructivistas del currículo dominicano poseen solidez conceptual, aunque su efectividad depende en buena medida de las mediaciones institucionales, didácticas y contextuales que acompañan su desarrollo.

En síntesis, los fundamentos constructivistas del currículo dominicano se estructuran sobre una comprensión del aprendizaje como proceso de construcción de significados en interacción con la cultura, el contexto y la experiencia del sujeto. Los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel ofrecen un andamiaje teórico que permite explicar la centralidad del lenguaje, la mediación, el desarrollo cognitivo y la significatividad de los aprendizajes dentro de la propuesta curricular. Esta base resulta particularmente

relevante para la educación en valores y actitudes, dado que sitúa la formación ética dentro de experiencias de comprensión, reflexión y vínculo con la realidad. A partir de esta perspectiva, se hace posible avanzar hacia el análisis de las dimensiones moral, axiológica y crítica que amplían el horizonte del currículo dominicano y de la Formación Integral Humana y Religiosa.

Esta articulación teórica puede observarse con mayor claridad en la Tabla 1, donde se sintetizan los principales fundamentos constructivistas del currículo dominicano y su aporte a la formación en valores y actitudes.

Tabla 1

Principales fundamentos constructivistas del currículo dominicano y sus aportes

Autor	Enfoque teórico	Dimensión predominante	Aporte al currículo dominicano	Vinculación con la formación en valores y actitudes
Lev Vygotsky	Histórico-cultural	Psicológica y social	Explica el aprendizaje como proceso mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción social	Favorece la construcción de valores en contextos de diálogo, convivencia y mediación pedagógica
Jean Piaget	Constructivismo cognitivo	Cognitiva y moral	Sustenta una enseñanza ajustada al desarrollo del pensamiento formal y del juicio autónomo	Permite comprender la formación ética como proceso de elaboración reflexiva de normas y principios
David Ausubel	Aprendizaje significativo	Cognitiva	Fundamenta la relación entre saberes previos y nuevos aprendizajes	Ayuda a vincular valores y actitudes con experiencias concretas y significativas del estudiantado
MINERD (2023)	Currículo por competencias	Curricular e integradora	Articula los enfoques histórico-cultural, socio-crítico y por competencias en el nivel secundario	Integra la formación ética, ciudadana y social en los procesos de aprendizaje

Dimensión moral, axiológica y crítica en la formación en valores

La formación en valores dentro del currículo dominicano exige una comprensión que trascienda el plano estrictamente cognitivo y atienda las dimensiones moral, axiológica y crítica del desarrollo

humano. En el nivel secundario, esta exigencia adquiere una relevancia particular, dado que la adolescencia constituye una etapa en la que se intensifica la elaboración de criterios personales, la revisión de normas sociales y la búsqueda de referentes que orienten la conducta y el proyecto de vida. En este contexto, la educación en valores requiere fundamentos teóricos capaces de explicar cómo se configura el juicio moral, de qué manera se organizan los sistemas de valores y qué papel cumple la conciencia crítica en la lectura ética de la realidad.

En esta dirección, la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg ofrece un marco de gran utilidad para el análisis educativo. Kohlberg (1984), plantea que el razonamiento moral evoluciona a través de estadios progresivos en los que el sujeto avanza desde una comprensión heterónoma de las normas hacia formas más complejas de deliberación basadas en principios de justicia, reciprocidad y responsabilidad. Este planteamiento reviste especial importancia para el currículo dominicano, ya que permite comprender que la educación ética en la secundaria debe orientarse al fortalecimiento del juicio argumentado y de la capacidad de examinar situaciones morales con mayor profundidad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de valores se vincula con experiencias pedagógicas que promuevan la discusión de dilemas, la toma de postura fundamentada y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones.

La literatura reciente en educación moral respalda la vigencia de esta perspectiva. La revisión sistemática realizada por Reyes-Ruiz et al. (2021), evidencia que los contextos educativos influyen de manera significativa en el desarrollo moral del estudiantado, especialmente cuando incorporan estrategias centradas en la deliberación, la argumentación y el análisis ético de situaciones concretas. En una línea afín, Gozávez y Jover (2015), sostienen que la educación moral contemporánea requiere articular la justicia con el cuidado, lo que amplía la comprensión de la ética escolar hacia relaciones más sensibles al contexto, a la vulnerabilidad y a la dignidad humana. Tales aportes resultan pertinentes para el caso dominicano, donde la formación en valores debe responder a realidades sociales complejas y a desafíos vinculados con la convivencia, la equidad y la ciudadanía democrática.

En el plano axiológico, la teoría de Shalom Schwartz aporta una base conceptual relevante para comprender la estructura de los valores humanos y su incidencia en la conducta. Schwartz (1992, 2012), sostiene que los valores constituyen metas deseables que orientan la acción y expresan motivaciones fundamentales compartidas en diferentes contextos culturales. Entre ellas se encuentran la autodirección, la benevolencia, el universalismo, la conformidad y la seguridad, organizadas en una estructura dinámica que permite analizar tensiones, prioridades y orientaciones de vida. Esta perspectiva ofrece herramientas especialmente útiles para el estudio de la formación en valores en el ámbito escolar, dado que permite vincular las intenciones curriculares con configuraciones valorativas observables en el estudiantado. De este modo, la educación en valores puede ser analizada no únicamente desde el discurso normativo, sino también a partir de las orientaciones que efectivamente guían decisiones, actitudes y comportamientos.

La contribución de Schwartz adquiere mayor peso cuando se la relaciona con el contexto educativo dominicano. En escenarios sociales marcados por desigualdades, transformaciones culturales y diversidad de trayectorias juveniles, la formación en valores se encuentra atravesada por múltiples referencias familiares, comunitarias, mediáticas e institucionales. Por esta razón, el currículo necesita ofrecer marcos pedagógicos que favorezcan la clarificación, jerarquización y apropiación reflexiva de valores en función de la dignidad humana y de la convivencia social. En esta línea, la adecuación curricular del nivel secundario reconoce la importancia de desarrollar competencias vinculadas con la ética, la ciudadanía y la vida en comunidad, lo que refuerza el lugar de la formación axiológica dentro del proceso educativo (MINERD, 2023).

Junto con estas aportaciones, la reflexión axiológica puede ampliarse mediante el pensamiento de Max Scheler, quien concibe los valores como cualidades objetivas que se organizan jerárquicamente y orientan la vida moral. Aunque la bibliografía base compartida para este trabajo no incluye la referencia completa de su obra, su contribución resulta conceptualmente pertinente para este análisis, ya que permite comprender que la educación en valores implica un proceso de reconocimiento, ordenación y preferencia ética que influye en la constitución de la persona. Desde esta perspectiva, el trabajo escolar con valores no se reduce a la enunciación de principios generales, dado que compromete la formación de la sensibilidad moral y la capacidad de discernir entre bienes de diverso alcance y profundidad. Esta consideración fortalece la lectura del currículo dominicano como propuesta orientada al desarrollo integral del estudiantado.

En el terreno de la búsqueda de sentido, la reflexión de Viktor Frankl también ofrece una contribución relevante para la formación axiológica en la adolescencia. Aunque su referencia completa tampoco figura en la bibliografía suministrada, su planteamiento acerca del sentido de vida y de la responsabilidad personal permite enriquecer la comprensión de la educación en valores como proceso vinculado con la orientación existencial del sujeto. En el contexto de la secundaria, esta perspectiva adquiere interés porque los estudiantes se encuentran en una etapa de definición identitaria y de elaboración de aspiraciones personales, sociales y éticas. En consecuencia, la educación en valores encuentra una proyección más profunda cuando se relaciona con preguntas sobre el sentido, la responsabilidad y la dirección de la propia vida.

La dimensión crítica de la formación en valores encuentra un sustento decisivo en la pedagogía de Paulo Freire. Desde su perspectiva, la educación constituye una práctica orientada a la concientización y a la comprensión crítica de la realidad histórica y social (Freire, 1970). Esta idea tiene implicaciones directas para el currículo dominicano, ya que sitúa la formación ética en estrecha relación con la lectura del entorno, la problematización de las desigualdades y la construcción de una conciencia comprometida con la transformación social. En este marco, educar en valores implica crear condiciones pedagógicas para que el estudiantado examine su realidad, identifique relaciones de poder, cuestione prácticas injustas y formule respuestas basadas en la dignidad, la solidaridad y la responsabilidad colectiva.

Esta perspectiva crítica encuentra resonancia en análisis contemporáneos que destacan la necesidad de vincular el currículo con los problemas reales del contexto social. Estrada-Perea y Blanco (2021), subrayan la importancia de modelos educativos que integren sostenibilidad, reflexión ética y conciencia social, mientras Cavani (2021, 2022), advierte que el nuevo currículo dominicano requiere mediaciones didácticas coherentes con sus fundamentos epistemológicos. Tales observaciones permiten sostener que la educación en valores adquiere eficacia cuando se articula con prácticas pedagógicas capaces de interpretar la realidad social del estudiantado y de promover posicionamientos reflexivos frente a ella.

Esta necesidad se vuelve más evidente al considerar las condiciones sociales que inciden en la experiencia educativa de muchos adolescentes dominicanos. Investigaciones como la de Oliver-Barceló (2014), muestran el peso de la desigualdad en sectores históricamente vulnerables, mientras Santos et al. (2021), y Moronta Díaz (2024), señalan limitaciones de acceso y condiciones estructurales que afectan la calidad de los procesos formativos. En tales escenarios, la educación moral y axiológica no puede plantearse al margen del contexto, ya que los valores se construyen en medio de experiencias concretas de inclusión, exclusión, reconocimiento y conflicto. Por tanto, la dimensión crítica del currículo adquiere valor como mediación para interpretar esas realidades y orientar respuestas pedagógicas más sensibles y justas.

La relación entre los fundamentos morales, axiológicos y críticos abordados en este apartado puede

apreciarse con mayor claridad en la Tabla 2, donde se sintetizan sus principales contribuciones al currículo dominicano y a la educación en valores.

Tabla 2

Dimensiones moral, axiológica y crítica en la formación en valores

Autor	Enfoque teórico	Dimensión predominante	Aporte principal	Vinculación con el currículo dominicano
Lawrence Kohlberg	Desarrollo moral	Moral y psicológica	Explica la evolución del razonamiento moral a través de estadios	Sustenta estrategias pedagógicas orientadas al análisis de dilemas, la deliberación ética y la construcción de juicio moral
Shalom Schwartz	Teoría de los valores básicos	Axiológica y social	Define los valores como metas deseables que orientan la acción	Permite analizar la formación valorativa del estudiantado en relación con competencias éticas y ciudadanas
Max Scheler	Axiología	Axiológica y filosófica	Propone una jerarquía de valores que orienta la vida ética	Fortalece la comprensión de la educación en valores como proceso de discernimiento y jerarquización
Viktor Frankl	Logoterapia y sentido de vida	Existencial y axiológica	Vincula valores, responsabilidad y búsqueda de sentido	Enriquece la formación ética en relación con identidad, proyecto de vida y responsabilidad personal
Paulo Freire	Pedagogía crítica	Crítica, social y ética	Sitúa la educación en la conciencia crítica y la transformación social	Refuerza el enfoque socio-crítico del currículo dominicano y su orientación hacia justicia y dignidad

Aportes de la formación integral humana y religiosa al desarrollo ético y ciudadano en el nivel secundario

La Formación Integral Humana y Religiosa (FIHR) ocupa un lugar significativo dentro del currículo dominicano del nivel secundario en virtud de su contribución al desarrollo ético, axiológico, espiritual y ciudadano del estudiantado. Su presencia curricular responde a una concepción de la educación orientada hacia la formación de la persona en sus múltiples dimensiones, con atención a la conciencia moral, la convivencia, la responsabilidad social y la búsqueda de sentido en la experiencia humana. En el marco de la adecuación curricular del nivel secundario, esta área se vincula con el horizonte humanista

del sistema educativo y con la necesidad de fortalecer procesos formativos que articulen conocimiento, juicio ético y proyecto de vida (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023).

Desde esta perspectiva, la FIHR puede entenderse como un espacio de mediación pedagógica que favorece la interiorización reflexiva de valores y actitudes en un momento del desarrollo caracterizado por la consolidación de la identidad personal y social. En la adolescencia, las preguntas en torno al sentido de la vida, la pertenencia, la responsabilidad y la orientación de la conducta adquieren una intensidad particular. Por ello, la educación ética y religiosa en la escuela requiere enfoques que acompañen estos procesos mediante experiencias de reflexión, diálogo, discernimiento y análisis de la realidad. Esta orientación se articula con la base constructivista del currículo dominicano, dado que reconoce que los valores se configuran en interacción con la experiencia, el contexto sociocultural y las mediaciones institucionales que estructuran la vida escolar (Vygotsky, 1978; MINERD, 2023).

En este escenario, la FIHR contribuye al desarrollo ético del estudiantado al ofrecer marcos de interpretación sobre la dignidad humana, la responsabilidad moral, la convivencia y el compromiso con el bien común. Tales propósitos encuentran afinidad con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984), en cuanto la formación ética exige fortalecer la capacidad de argumentar, deliberar y adoptar criterios personales frente a situaciones complejas. En el nivel secundario, esto supone propiciar experiencias pedagógicas en las que los estudiantes examinen conflictos de valor, confronten perspectivas diversas y elaboren juicios fundamentados. La FIHR adquiere valor formativo cuando promueve esta elaboración reflexiva y contribuye a la construcción de una conciencia moral más autónoma.

La dimensión ciudadana de esta área curricular también merece una atención particular. La formación ciudadana en el contexto escolar implica preparar al estudiantado para convivir en marcos democráticos, reconocer derechos y deberes, valorar la justicia y actuar con responsabilidad en el espacio público. Desde esta perspectiva, la FIHR aporta categorías éticas y antropológicas que enriquecen la comprensión de la convivencia y del compromiso social. La pedagogía crítica de Freire (1970), resulta especialmente útil para fundamentar esta relación, ya que sitúa la educación en el terreno de la concientización y de la lectura crítica de la realidad. Aplicada al contexto dominicano, esta visión permite considerar que la FIHR puede fortalecer disposiciones vinculadas con la solidaridad, la sensibilidad frente a la desigualdad, el respeto por la dignidad de los otros y la responsabilidad ante problemáticas colectivas.

La pertinencia de este enfoque se vuelve más evidente cuando se considera el contexto social en que se desarrolla la educación secundaria en República Dominicana. Distintos estudios han mostrado que las trayectorias educativas del estudiantado se encuentran condicionadas por desigualdades estructurales, limitaciones de acceso a recursos y diferencias en las oportunidades de aprendizaje (Oliver-Barceló, 2014; Santos et al., 2021; Moronta Diaz, 2024). En tales condiciones, la formación ética y ciudadana necesita una mediación pedagógica capaz de reconocer la complejidad del entorno y de ofrecer herramientas para interpretar críticamente la experiencia social. La FIHR puede desempeñar un papel relevante en esta dirección, en la medida en que articule reflexión ética, conciencia social y sentido de responsabilidad frente a la realidad.

Dentro de este marco, el pensamiento de Juan Pablo II aporta una base antropológica y ética de especial interés para comprender la contribución de la FIHR al currículo dominicano. En sus planteamientos, la persona es concebida como sujeto de dignidad, libertad y responsabilidad moral, orientado hacia la verdad y el bien (Juan Pablo II, 1993, 1995). Esta visión ofrece fundamentos para una educación centrada en la formación de la conciencia y en el reconocimiento del valor irreductible de cada ser humano. En el contexto escolar, tales aportes permiten sostener una comprensión de la

educación religiosa vinculada con la reflexión sobre el sentido de la existencia, la orientación ética de la conducta y la responsabilidad frente a la vida propia y ajena. Desde este ángulo, la FIHR adquiere legitimidad pedagógica como espacio para fortalecer la dimensión humana del currículo y para promover una formación ética atenta a la dignidad, la convivencia y el respeto.

El aporte de Juan Pablo II puede ser puesto en diálogo con otras perspectivas desarrolladas en este marco teórico. En relación con Kohlberg (1984), existe una convergencia en la importancia atribuida a la conciencia moral y al discernimiento ético, aunque el pensamiento personalista introduce un énfasis más explícito en la dignidad humana y en la orientación del juicio moral hacia bienes que trascienden la conveniencia individual. En relación con Schwartz (1992, 2012), la propuesta de Juan Pablo II permite interpretar ciertos valores promovidos por la educación, como la benevolencia, el universalismo, la responsabilidad y el respeto por la vida, dentro de un horizonte ético más amplio. De este modo, la FIHR puede ser analizada como un espacio en el que los valores adquieren densidad antropológica y proyección social.

La reflexión sobre la dimensión espiritual y trascendente también encuentra un punto de apoyo en enfoques orientados hacia el sentido de vida y la jerarquía de valores. Aunque en la bibliografía disponible para este trabajo aún no figuran las referencias completas de Scheler y Frankl, sus contribuciones conceptuales permiten enriquecer la comprensión de la FIHR. La axiología de Scheler favorece una lectura de la formación ética como proceso de reconocimiento y ordenación de valores, mientras la propuesta de Frankl orienta la mirada hacia la responsabilidad personal y la búsqueda de sentido. En la adolescencia, estas categorías poseen especial relevancia, dado que la construcción de identidad se encuentra estrechamente vinculada con la necesidad de encontrar marcos de orientación estables que otorguen coherencia a las decisiones y aspiraciones del sujeto. En este sentido, la FIHR ofrece un campo pedagógico propicio para vincular formación ética, proyecto de vida y apertura a preguntas de carácter existencial.

A esta reflexión se puede integrar el aporte de Inglehart en torno a la transformación de las orientaciones valorativas en las sociedades contemporáneas. Aunque su referencia bibliográfica no fue incluida aún en el repertorio compartido, su perspectiva resulta útil para interpretar los cambios culturales que atraviesan a las juventudes y para comprender que la formación en valores se produce en un escenario de pluralización de creencias, expectativas y estilos de vida. Esta consideración refuerza la necesidad de una FIHR que favorezca discernimiento, argumentación y respeto frente a la diversidad, dentro de un marco educativo comprometido con la dignidad humana y con la convivencia democrática.

Ahora bien, la contribución de la FIHR al desarrollo ético y ciudadano no depende únicamente de sus fundamentos teóricos, dado que su impacto formativo se encuentra mediado por las condiciones institucionales y pedagógicas de implementación. Las investigaciones sobre formación docente en República Dominicana muestran que persisten desafíos relacionados con la preparación ética y didáctica del profesorado, así como con la traducción del currículo prescrito en prácticas efectivas dentro del aula (Marcelo & López, 2021; Bórquez Hernández & Murillo Estepa, 2022). En una línea semejante, Cano Quintero y Ordoñez (2021), subrayan que las políticas de formación docente en América Latina enfrentan el reto de integrar con mayor coherencia las dimensiones humanas, éticas y profesionales. Estos hallazgos indican que la FIHR requiere una mediación pedagógica sólida para que sus propósitos se concreten en experiencias formativas significativas.

En consecuencia, el valor de la FIHR dentro del currículo dominicano radica en su capacidad para articular la formación ética, la conciencia ciudadana y la dimensión espiritual del desarrollo humano en el nivel secundario. Esta área curricular ofrece un marco propicio para fortalecer la reflexión moral, el respeto por la dignidad humana, la responsabilidad frente al otro y la elaboración de proyectos de vida

con sentido. Su aporte se vuelve más consistente cuando dialoga con los fundamentos constructivistas del currículo, con las perspectivas del desarrollo moral y con las corrientes críticas y axiológicas que enriquecen la educación en valores. A partir de esta base, la FIHR puede ser comprendida como un componente relevante en la formación integral del estudiantado dominicano y como un espacio desde el cual se fortalecen disposiciones éticas y ciudadanas de alta importancia para la vida personal y social.

La articulación entre fundamentos teóricos, propósitos formativos y contribuciones de la FIHR al nivel secundario puede observarse con mayor claridad en la Tabla 3, donde se sintetizan sus principales aportes al desarrollo ético y ciudadano.

Tabla 3

Aportes de la FIHR al desarrollo ético y ciudadano en el nivel secundario

Referente teórico	Dimensión predominante	Aporte a la FIHR	Proyección en el estudiantado de secundaria
MINERD (2023)	Curricular e integradora	Ubica la FIHR dentro de la formación integral del currículo dominicano	Fortalece competencias éticas, ciudadanas y de convivencia
Lawrence Kohlberg	Moral y psicológica	Fundamenta la formación del juicio moral y la deliberación ética	Favorece la argumentación, el discernimiento y la toma de decisiones responsables
Paulo Freire	Crítica y social	Vincula la educación en valores con conciencia crítica y lectura de la realidad	Promueve sensibilidad social, compromiso ético y responsabilidad ciudadana
Juan Pablo II	Antropológica y ética	Sitúa la dignidad humana, la libertad y la conciencia moral como ejes formativos	Refuerza el respeto por la persona, la responsabilidad y la orientación ética de la vida
Shalom Schwartz	Axiológica y social	Permite interpretar la formación en valores desde orientaciones motivacionales	Facilita el análisis de actitudes y disposiciones valorativas en la vida escolar
Viktor Frankl	Existencial y axiológica	Relaciona la educación con la búsqueda de sentido y la responsabilidad personal	Aporta bases para la construcción de proyecto de vida y sentido de propósito

Importancia de estos aportes para el currículo dominicano y los estudiantes

Ya se ha dialogado sobre la importancia de los enfoques constructivistas, así como de las principales teorías cognitivas, sociales y axiológicas que sustentan la formación en valores en el currículo dominicano. Sin embargo, al abordar la dimensión humana y religiosa desde una perspectiva integral, resulta pertinente incorporar también los aportes del pensamiento de Juan Pablo II, cuya propuesta permite profundizar la comprensión de la educación en valores desde una mirada antropológica y ética

centrada en la dignidad de la persona.

A diferencia de enfoques normativos o doctrinales cerrados, este autor concibe la educación como un proceso orientado al desarrollo pleno del ser humano, donde la libertad, la responsabilidad moral y la búsqueda de sentido ocupan un lugar central (Juan Pablo II, 1993, 1995). Esta visión dialoga con el enfoque constructivista que inspira el currículo dominicano, al reconocer al estudiante como un sujeto activo de su propio crecimiento ético y espiritual, capaz de reflexionar críticamente, discernir valores y asumir compromisos con autonomía en su vida personal y social.

Desde esta perspectiva personalista, la formación religiosa escolar no se orienta a la adhesión acrítica a un conjunto de creencias, sino a la formación de la conciencia moral, entendida como la capacidad de la persona para reconocer el bien, deliberar éticamente y actuar de acuerdo con principios interiorizados. Esta noción se articula con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, en tanto ambas subrayan la importancia de la autonomía moral, aunque Juan Pablo II amplía el horizonte al situar dicha autonomía en relación con la verdad, la dignidad humana y el bien común. Asimismo, su pensamiento converge con la axiología de Scheler al afirmar la existencia de valores que trascienden el mero consenso social y que orientan la vida humana hacia niveles superiores de realización ética y espiritual.

El diálogo con Viktor Frankl resulta igualmente fecundo, en la medida en que Juan Pablo II comparte la convicción de que la educación debe ayudar al ser humano a descubrir el sentido de su existencia y a integrar los valores en un proyecto de vida con significado. En este marco, la dimensión religiosa de la formación escolar se comprende como un espacio de reflexión sobre las preguntas últimas del sentido, la trascendencia y la responsabilidad, sin imponer respuestas cerradas, pero ofreciendo referentes éticos que orienten la acción. Esta orientación resulta especialmente pertinente en la adolescencia, etapa caracterizada por la búsqueda de identidad y por la necesidad de construir marcos de referencia valorativos que den coherencia a la experiencia vital.

En el contexto sociocultural dominicano, marcado por profundas desigualdades y desafíos éticos, el pensamiento de Juan Pablo II también dialoga con la perspectiva sociocrítica de Freire, al subrayar que la formación ética no puede desvincularse de la responsabilidad social ni del compromiso con la justicia y la dignidad de los más vulnerables. Sin embargo, a diferencia de una ética exclusivamente política o estructural, la propuesta personalista insiste en la centralidad de la conciencia individual como núcleo desde el cual se construye una transformación social auténtica y sostenible. Esta articulación entre conciencia personal y compromiso social refuerza el sentido de la Formación Integral Humana y Religiosa como un espacio que integra ética, ciudadanía y trascendencia en coherencia con los fines humanistas del currículo dominicano.

Desde esta base, la inclusión de Juan Pablo II en el marco teórico no responde a una lógica confesional, sino a la necesidad de fundamentar conceptualmente la dimensión humana y ética de la educación religiosa escolar en un contexto plural. Su pensamiento permite legitimar pedagógicamente una formación religiosa orientada a la dignidad de la persona, al respeto interreligioso y al desarrollo de una conciencia ética crítica, aspectos que dialogan con los aportes de Schwartz en la medida en que los valores promovidos se expresan en orientaciones motivacionales y actitudes observables. De este modo, la formación humana y religiosa se configura como un componente sustantivo del impacto educativo analizado en esta investigación, al contribuir a la interiorización de valores, al desarrollo de actitudes éticas y a la construcción de un proyecto de vida responsable y significativo.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite afirmar que el currículo dominicano del nivel secundario encuentra

en el constructivismo una base sólida para comprender la educación como un proceso integral, contextual y orientado al desarrollo pleno del estudiantado. La articulación de los enfoques histórico-cultural, socio-crítico y por competencias ofrece un marco coherente para situar el aprendizaje en relación con la experiencia, la interacción social, la reflexión y la realidad concreta en la que viven los estudiantes. Desde esta perspectiva, la formación en valores y actitudes adquiere un lugar central dentro del proyecto educativo nacional, en cuanto se vincula con la construcción de la identidad, el juicio moral y la convivencia social.

Los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel permiten reconocer que la educación en valores requiere mediaciones pedagógicas que atiendan el desarrollo cognitivo, la experiencia previa del sujeto y la influencia del contexto sociocultural en la construcción de significados. Esta base teórica permite sostener que los valores no pueden entenderse como contenidos aislados o fórmulas abstractas, dado que su apropiación depende de procesos de reflexión, comprensión y vinculación con situaciones reales de la vida escolar y social. En consecuencia, el currículo dominicano dispone de fundamentos pertinentes para promover una formación ética articulada con las necesidades del nivel secundario.

De igual manera, las contribuciones de Kohlberg, Schwartz y Freire amplían esta comprensión al incorporar las dimensiones moral, axiológica y crítica del desarrollo humano. Desde estos enfoques, la educación en valores se relaciona con la evolución del razonamiento moral, con la organización de orientaciones valorativas que guían la conducta y con la capacidad de interpretar críticamente la realidad. Esta integración teórica resulta particularmente significativa en el contexto dominicano, donde la escuela enfrenta el desafío de formar sujetos con criterios éticos sólidos en medio de desigualdades sociales, tensiones culturales y exigencias crecientes de convivencia democrática.

En este marco, la Formación Integral Humana y Religiosa se proyecta como un espacio curricular de alta relevancia para el fortalecimiento de la conciencia moral, la responsabilidad, la dignidad humana, la apertura al otro y la construcción de proyectos de vida con sentido. Sus aportes se comprenden con mayor profundidad cuando se ponen en diálogo con los planteamientos de Juan Pablo II, Scheler y Frankl, cuyas perspectivas enriquecen la reflexión sobre la persona, la jerarquía de valores y la dimensión existencial de la formación. Así, la FIHR puede ser entendida como un componente que contribuye de manera significativa al horizonte humanista del currículo dominicano.

Sin embargo, el ensayo también permite advertir que la potencialidad formativa del currículo y de la FIHR depende de condiciones concretas de implementación. La formación docente, la mediación pedagógica, la coherencia institucional y las condiciones sociales del entorno escolar influyen de manera decisiva en la traducción de los fundamentos teóricos a prácticas educativas efectivas. Por tanto, el impacto de la educación en valores y actitudes en la secundaria dominicana debe analizarse a partir de la relación entre currículo prescrito, experiencia escolar y contexto sociocultural.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bórquez Hernández, G., & Murillo Estepa, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50. <https://doi.org/10.6018/educatio.456361>
- Cano Quintero, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Cavani, M. (2021). Una propuesta para los procesos didácticos en la especialidad de matemática

del nuevo currículo en la República Dominicana en las tres dimensiones. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 68-84. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.24>

Cavani, M. (2022). Un modelo epistemológico de referencia en torno al problema didáctico del nuevo currículo para la formación de profesores de matemáticas en la República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 7-28. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num2.2022.pp7-28>

Estrada-Perea, B. M., & Blanco, P. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>

Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido* (3.^a ed.). Herder. (Obra original publicada en 1946)

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gozálvez, V., & Jover, G. (2015). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>

Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.

Juan Pablo II. (1993). *Veritatis splendor* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.

Juan Pablo II. (1995). *Evangelium vitae* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.

Marcelo, C., & López, A. (2021). Teacher induction in the Dominican Republic: The National Induction Program. 5, 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Adecuación curricular del nivel secundario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Moronta Diaz, S. (2024). STEAM in the Dominican Republic: Current challenges and opportunities for the future. *Pedagogical Constellations*, 3(2), 197-216. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.57>

Oliver-Barceló, M. (2014). Education and inequality in the Dominican Republic bateyes. *Educar*, 50(2), 403. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.652>

Piaget, J. (1977). *The moral judgment of the child*. Free Press. (Trabajo original publicado en 1932)

Reyes-Ruiz, L., Núñez-Ariza, A., Núñez-Ordóñez, A., Sánchez-Villegas, M., Alvarado, F. A. C., Bataglia, P. U. R., & Alves, C. P. (2021). Desarrollo moral en contextos educativos: Una revisión sistemática. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-32. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1508>

Santos, L. M., Grisales, D., & Suero Rico, J. (2021). Percepción y accesibilidad tecnológica de universitarios en el suroeste de República Dominicana durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 145-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.009>

Scheler, M. (2001). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (J. Gaos, Trad.). Caparrós Editores.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Juan Gabriel Belén Reinoso: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción - borrador inicial, revisión del documento final, desarrollo de resultados, validación, supervisión, Lina Benavides: metodología, análisis formal, desarrollo de resultados, visualización.

EDITORIAL

Plataforma de acción, gestión e investigación social S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.