UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CLIMA INSTITUCIONAL Y FORMACIÓN EN VALORES ÉTICOS.
ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD
DE LA COSTA CARIBE COLOMBIANA**

Alexander González García

Tomo I

Tesis presentada para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Directora: Dra. Analía Elisabet Errobidart

28 de febrero de 2021

Resumen

La formación en valores éticos de los estudiantes universitarios constituye un reto para la educación superior. Las sociedades actuales solicitan egresados íntegros capaces de brindar soluciones a las dificultades contemporáneas a través del saber, el hacer y el ser del egresado y este desarrollo no puede ser factible sin una formación en valores del profesional. Con el deseo de formar personas que conciban a los seres humanos como fines en sí mismos y no como medios (Kant, 1989), es necesario que la universidad contribuya a la formación en valores a través del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes ya que este tipo de pensamiento despliega la capacidad de elaborar juicios, de comprender los problemas éticos, y de auto-regular los impulsos y deseos para actuar racionalmente y en concordancia con la dignidad humana. También es de vital importancia que la universidad viva y comunique los valores éticos a través del diálogo docente-estudiantes y del ambiente universitario, pues de esta manera, permitiría a los estudiantes tener una experiencia de los valores, apreciarlos y tender hacia ellos como guías y recursos para sus decisiones autónomas. Frente a este contexto, el presente estudio doctoral formuló la siguiente pregunta de investigación: “¿Cómo el clima institucional contribuye a la formación en valores de los estudiantes de la Facultad de Derecho en una universidad de la Costa Caribe colombiana?”

Para responder a este cuestionamiento, la presente investigación se enfocó en tres dimensiones del clima institucional universitario: pedagógico-curricular, afectiva y administrativa; junto con una serie de categorías y variables contenidas en cada una de estas dimensiones. Bajo el paradigma interpretativo y en coherencia con una metodología prominentemente cualitativa, esta investigación se realizó como un estudio de caso en una universidad de Colombia con el fin de comprender esta realidad en un contexto determinado y así aportar conocimiento científico específico.

Se identifica que, a nivel de la dimensión pedagógico-curricular, el pensamiento crítico debe ser concebido más allá de las capacidades de análisis e interpretación, e incluir el desarrollo de la capacidad de la autorregulación. Con respecto a la dimensión afectiva, por la cercanía académica que tienen los docentes con los estudiantes, es importante favorecer la calidad de esta relación dialógica y, por eso, el número de estudiantes por clase debe favorecer la interacción humana. En relación con la dimensión administrativa, se evidenció que, desde la óptica de los estudiantes, existe una correlación entre la infraestructura educativa y la comunicación de valores; y los procesos administrativos académicos y la comunicación de valores.

Palabras clave: Formación integral, universidad, gestión administrativa, pensamiento crítico, valores éticos.

Abstract

Training in ethical values for university students constitutes a challenge for higher education. Current societies require upright graduates capable of providing solutions to contemporary difficulties through the knowledge, doing and being of the graduate and this development cannot be feasible without training in professional values. With the desire to train people who conceive human beings as ends in themselves and not as means (Kant, 1989), it is necessary for the university to contribute to the formation of values through the development of critical thinking of students, since this type of thinking displays the ability to make judgments, to understand ethical problems, and to self-regulate the impulses and desires to act rationally and in accordance with human dignity. It is also vitally important that the university lives and communicates ethical values through teacher-student dialogue and the university environment, because in this way, it would allow students to have an experience of values, appreciate them and tend towards them as guides and resources for your autonomous decisions. Faced with this context, the present doctoral study formulated the following research question: "How does the institutional climate contribute to the formation in values of the students of the Faculty of Law at a university on the Colombian Caribbean Coast?"

To answer this question, the present research focused on three dimensions of the university institutional climate: pedagogical-curricular, affective and administrative; together with a series of categories and variables contained in each of these dimensions. Under the interpretive paradigm and in coherence with a prominently qualitative methodology, this research was carried out as a case study at a university in Colombia in order to understand this reality in a given context and thus provide specific scientific knowledge.

It is identified that, at the level of the pedagogical-curricular dimension, critical thinking must be conceived beyond the capacities of analysis and interpretation and include the development of the capacity for self-regulation. With regard to the affective dimension, due to the academic closeness that teachers have with students, it is important to promote the quality of this dialogic relationship and, therefore, the number of students per class should favor human interaction. Regarding the administrative dimension, it was evidenced that, from the point of view of the students, there is a correlation between the educational infrastructure and the communication of values, and academic administrative processes and communication of values.

Key words: integral formation, university, administrative management, critical thinking, ethical values.

Dedicatoria

*A mi fiel compañera de camino Marcela y
a mi lindo y travieso hijo Mateo.*

Agradecimientos

En primera instancia agradezco la disponible, generosa, oportuna y paciente guía de mi directora de tesis Dra. Analía Elisabet Errobidart, sin ella esta investigación no hubiera tenido un feliz termino.

Doy gracias a mi familia por su constante apoyo a lo largo de estos años de elaboración.

Mi reconocimiento es para la Universidad Libre seccional Barranquilla por permitirme realizar el presente estudio en esta importante casa de estudios.

De igual forma, mi gratitud se dirige a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el Centro de Investigación Jurídicas y Socio Jurídicas (CISJ) por todo su soporte a lo largo de esta exploración.

Muchas gracias a las directivas, docentes y estudiantes de la Universidad Libre que participaron activamente en la realización de esta tesis. Sus aportes fueron invaluable para comprender la dinámica de la formación en valores en la educación superior. En especial agradezco las provechosas observaciones de mi amigo Dr. Alfredo Ramírez Nárdiz.

INDICE GENERAL (TOMO I)

Resumen	2
Abstract	3
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
INDICE DE TABLAS	12
INDICE DE ILUSTRACIONES.....	14
INDICE DE ANEXOS (TOMO II).....	16
PUBLICACIONES RESULTADO DE ESTA TESIS.....	17
INTRODUCCIÓN GENERAL	18
Visión de los valores éticos asumida en esta investigación.....	21
Problemática que aborda el estudio	24
Estructura general de la tesis.	29
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
1.1. Focos de interés investigativo.....	33
1.1.1. Problemática de la formación en valores.....	33
1.1.2. Formación ciudadana.....	36
1.1.3. Rol del docente	38
1.1.4. Responsabilidad Social Universitaria	41

1.1.5. Ética profesional	44
1.2. Enfoques metodológicos y pistas para nuevas investigaciones	49
1.3. Particularidades del presente estudio.....	50
1.4. Conclusiones.....	52
CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES.....	53
2.1. Aproximación conceptual sobre la formación en valores.	53
2.1.1. Aproximación al concepto de “valor”.	54
2.1.2. Aproximación al concepto de “formación”.	56
2.1.3. Aproximación al concepto de “universidad como comunidad ética”.....	58
2.1.4. Aproximación al concepto de “clima institucional”.....	61
2.2. Aproximación epistemológica sobre la formación en valores.....	62
2.2.1. Enfoque antropológico.	62
2.2.2. Enfoque psicológico	64
2.2.3. Enfoque sociológico.	66
2.3. Aproximación sociohistórica sobre la formación en valores.....	68
2.3.1. Organismos internacionales.....	68
2.3.2. Normatividad colombiana	72
2.4. Aproximación teórica sobre la formación en valores.....	75
2.4.1. Teorías sobre la formación en valores	75

2.4.1.1. Formación heterónoma en valores	76
2.4.1.2. Formación relativista en valores	78
2.4.1.3. Formación en valores como desarrollo del juicio moral	80
2.4.2. Formación en valores como construcción dialógica de la personalidad moral	82
2.4.2.1. Capacidad crítica	86
2.4.2.2. Diálogo y apertura emocional.....	88
2.4.2.3. Valores éticos como guías y recursos	91
2.5. Conclusiones.....	93
CAPÍTULO III: CLIMA INSTITUCIONAL Y FORMACIÓN EN VALORES	
ÉTICOS	95
3.1. Clima institucional.....	95
3.1.1. Dimensión pedagógica-curricular.....	99
3.1.1.1. El curriculum	99
3.1.1.2. Pensamiento crítico.....	104
3.1.1.2.1. Características del pensamiento crítico	104
3.1.2. Dimensión afectiva	112
3.1.2.1. Relación dialógica	112
3.1.3. Dimensión administrativa.....	119
3.1.3.1. Infraestructura educativa.	119
3.1.3.2. Procesos administrativos	122

3.2. Conclusiones.....	126
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	129
4.1. Paradigma epistemológico y praxis metodológica del estudio.....	129
4.2. Objetivos del estudio	133
4.3. Interrogantes que orientan el estudio	134
4.4. Hipótesis de trabajo	135
4.5. Dimensiones de análisis de la investigación.....	136
4.6. Estudio de caso	138
4.7. Población y muestra.....	140
4.7.1. Tamaño de la muestra.....	144
4.8. Técnicas e instrumentos para la recogida de información.....	145
4.9. Elaboración de instrumentos	147
4.9.1. Análisis documental	148
4.9.2. Encuestas	149
4.9.3. Grupos focales y entrevistas	162
4.10. Estrategias de análisis de resultados	169
4.11. Consideraciones éticas.....	170
4.12. Conclusiones.....	170
CAPÍTULO V: DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR.....	172
5.1. Curriculum.....	172

5.1.1. Concepción institucional de la formación en valores	176
5.1.2. Posibilidad de la formación en valores	184
5.1.3. Conocimiento de los valores institucionales	188
5.1.4. Identidad con los valores institucionales	190
5.1.5. Percepción general de la formación en valores éticos	193
5.1.6. Percepción de formación en valores institucionales	199
5.1.7. Comunicación de valores institucionales	203
5.2. Pensamiento crítico.....	208
5.2.1. Importancia del pensamiento crítico.....	209
5.2.2. Posibilidad de formación del pensamiento crítico.....	212
5.2.3. Características del pensamiento crítico	215
5.2.4. Formación del pensamiento crítico.....	219
6.1.5. Percepción de formación en pensamiento crítico	224
6.1. Conclusiones.....	230
CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN AFECTIVA.....	232
6.1. Interés	232
6.2. Confianza.....	237
6.3. Respeto	240
6.4. Valoración	243
6.5. Aprecio	247

6.6. Esperanza.....	251
6.7. Conclusiones.....	254
CAPÍTULO VII: DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA.....	256
7.1. Infraestructura educativa	256
7.1.1. Adecuación sede principal.....	257
7.1.2. Comunicación de valores sede principal	260
7.1.3. Adecuación sede centro	264
7.1.4. Comunicación de valores sede centro	268
7.2. Procesos administrativos académicos.....	272
7.2.1. Efectividad.....	273
7.2.2. Comunicación de valores.....	278
7.3. Conclusiones.....	283
CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	285
Límites de la investigación	298
Prospectivas de la investigación	299
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	301

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones, categorías y variables de estudio	138
Tabla 2: Tamaño de la muestra (docentes)	145
Tabla 3: Tamaño de la muestra (estudiantes)	145
Tabla 4: Objetivos específicos, técnicas e instrumentos	147
Tabla 5: Matriz de análisis documental	148
Tabla 6: Datos personales (encuesta)	150
Tabla 7: Preguntas sobre el curriculum (encuesta)	153
Tabla 8: Preguntas sobre el pensamiento crítico – PC (encuesta)	155
Tabla 9: Preguntas sobre la relación dialógica (encuesta)	157
Tabla 10: Preguntas sobre la infraestructura educativa (encuesta)	158
Tabla 11: Preguntas sobre los procesos académicos administrativos (encuesta)	161
Tabla 12: Preguntas sobre la categoría curriculum (grupos focales y entrevistas)	163
Tabla 13: Preguntas sobre el pensamiento crítico (grupos focales y entrevistas)	164
Tabla 14: Preguntas sobre la relación dialógica (grupos focales y entrevistas)	166
Tabla 15: Preguntas sobre la infraestructura educativa (grupos focales y entrevistas)	167
Tabla 16: Preguntas sobre los procesos administrativos (grupos focales y entrevistas)	168
Tabla 17: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 7)	189
Tabla 18: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 8)	192
Tabla 19: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 13)	216
Tabla 20: Correlación entre la adecuación y los valores comunicados (sede principal)	264
Tabla 21: Correlación entre la adecuación y los valores comunicados en la infraestructura	

de la sede centro	271
Tabla 22: Coeficiente de correlación según los estudiantes (ítem 6 e ítem 30)	278
Tabla 23: Correlación entre la efectividad y la comunicación de valores	281

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Ciclo administrativo	123
Ilustración 2: Posibilidad de formación en valores éticos	185
Ilustración 3: Conocimiento de los valores institucionales	188
Ilustración 4: Identidad de los valores institucionales	191
Ilustración 5: Percepción de formación en valores en general	193
Ilustración 6: Percepción de formación en valores institucionales (perspectiva estudiantes)	199
Ilustración 7: Percepción de formación en valores institucionales (perspectiva docente) .	200
Ilustración 8: Comunicación de valores de docentes a estudiantes	204
Ilustración 9: Importancia de la formación en pensamiento crítico	210
Ilustración 10: Posibilidad de formación en pensamiento crítico.....	213
Ilustración 11: Características de la formación en pensamiento crítico	216
Ilustración 12: Formación del pensamiento crítico en las asignaturas	220
Ilustración 13: Formación en las habilidades del pensamiento crítico (perspectiva estudiantes)	225
Ilustración 14: Formación en las habilidades del pensamiento crítico (perspectiva docentes)	226
Ilustración 15: Nivel de interés.....	233
Ilustración 16: Nivel de confianza.....	237
Ilustración 17: Nivel de respeto	240
Ilustración 18: Nivel de valoración	244

Ilustración 19: Nivel de aprecio.....	247
Ilustración 20: Nivel de esperanza.....	252
Ilustración 21: Adecuación de la infraestructura sede principal.....	258
Ilustración 22: Comunicación de valores sede principal	261
Ilustración 23: Adecuación de la infraestructura sede centro	265
Ilustración 24: Comunicación de valores sede centro	268
Ilustración 25: Efectividad de los procesos administrativos	273
Ilustración 26: Comunicación de valores de los procesos administrativos	279
Ilustración 27: Otros valores o antivalores que comunican los procesos administrativos ..	281

INDICE DE ANEXOS (TOMO II)

INTRODUCCIÓN TOMO II

ANEXOS I: ESTADO DEL ARTE

ANEXO II: MATRIZ DOCUMENTAL

ANEXO III: ENCUESTA DOCENTES

ANEXO IV: ENCUESTA ESTUDIANTES

ANEXO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS ENCUESTA DOCENTES

ANEXO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS ENCUESTA ESTUDIANTES

ANEXO VII: CUESTIONARIO CUALITATIVO CON ESTUDIANTES

ANEXO VIII: SISTEMATIZACIÓN DE DATOS DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

ANEXO IX: CUESTIONARIO CUALITATIVO CON DOCENTES

ANEXO X: SISTEMATIZACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS CON PROFESORES

ANEXO XI: CUESTIONARIO CUALITATIVO CON DIRECTIVAS

ANEXO XII: SISTEMATIZACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS CON DIRECTIVAS

ANEXO XIII: CUESTIONARIO CUALITATIVO CON FUNCIONARIOS

ANEXOS XIV: SISTEMATIZACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS CON FUNCIONARIOS ADMINISTRATIVOS

PUBLICACIONES RESULTADO DE ESTA TESIS

González A., (2016). Formación en Valores éticos: ¿Posibilidad o Utopía?.
Escenarios, 14 (2), (pp. 120-128).

González A., (2018). Estado del arte sobre la formación ética en la educación superior en Colombia. En: Gestión del conocimiento Perspectiva Multidisciplinaria (pp. 244 - 263). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental “Jesús María Semprum”.

González A., (2018). Análisis de la formación en valores éticos en América Latina. En: La investigación como recurso transformador del entorno (pp. 115-125). Barranquilla, Colombia: Universidad Libre.

González A., (2019). Pensamiento crítico y formación en valores en la universidad. En: Cuadernos de investigación en educación Vol. 3 (171 - 184). Medellín, Colombia: Clacso.

González A., (2021). Formación ética universitaria: elementos para su comprensión y aplicación (Revista Opción, Scopus, Q3 – primer semestre 2021).

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las sociedades, como la colombiana, viven una serie de dificultades para la convivencia pacífica y armoniosa entre los ciudadanos que se manifiesta en pobreza, xenofobia, racismo, violencia, corrupción, delincuencia, etc. Estas manifestaciones derivan de una multiplicidad de factores que tienen causas estructurales y simbólicas; entre éstos últimos, se observa la debilidad de principios éticos sólidos y comunes que respeten la vida y la dignidad humana entre los ciudadanos (Remolina, 1991).

Para algunos autores (Puig y Martín, 1996) esta realidad conlleva a una crisis de valores que genera confusión sobre las virtudes éticas a defender en comunidad y sobre los valores que se deben tener en cuenta para conducir la vida propia. Por ello, surge la inquietud de formar en valores y es deseable que la educación pueda contribuir en la formación ética de personas con virtudes para la clarificación y superación de estos problemas a nivel social y personal.

Debido a su responsabilidad con la sociedad, la universidad por su parte no debería solo limitarse a una transmisión de saberes y destrezas del futuro profesional, sino que podría implicar también la formación holística de la persona con el fin de contribuir a la transformación positiva de la sociedad (Bara, 2012; Cortina 1995). Por eso, la importancia de brindar una educación que permita el desarrollo disciplinar del profesional según su área del conocimiento y que contribuya también el desarrollo del pensamiento crítico, de la autonomía y favorezca la apropiación de valores éticos (Facione, 2007). En este sentido la actividad profesional para Adela Cortina (2000) es:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para la cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad y el desarrollo de las virtudes indispensables para alcanzar la meta, amén de encarnar determinados valores y principios. (p. 254)

Además, la importancia de la formación en valores en la educación superior también radica en que es un medio para la educación en la democracia (Martínez, 1997). Debido a que las sociedades contemporáneas son cada vez más diversas, es necesario que la educación apoye a los educandos en la construcción de una escala propia de criterios éticos razonados que les permita actuar con virtudes éticas en medio de la pluralidad (Hoyos, 2004). Pero esta educación en valores no sólo se limita a formar personas capaces de convivir en comunidad, sino también busca la participación de los ciudadanos de manera activa, crítica y protagónica en los procesos democráticos y, así, puedan aportar soluciones a los complejos problemas que acechan a la sociedad.

La urgencia por la formación en valores en la educación superior ha sido identificada también por organismos internacionales como la UNESCO que en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) afirma que:

se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la

creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades (p. 12).

Este tipo de educación superior que visiona la CRES implica una formación en valores éticos que fomente la solidaridad, la justicia social, el respeto, la democracia, la igualdad social, la equidad de género, el diálogo, la convivencia pacífica; pues “estos valores forman parte de los compromisos vitales de la educación superior y han de expresarse en todos los programas de formación” (CRES, 2008, p. 18).

En el mismo horizonte, la legislación vigente de la educación superior en Colombia respalda la necesidad de la formación en valores. Las Leyes N° 30 del año 1992 y N° 115 del año 1994, junto con el Decreto N°1075 del año 2015, confirman la importancia de la educación en valores éticos como condición esencial en la formación integral de los estudiantes en la educación superior, con el fin del mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población en el territorio colombiano. Esta necesidad de formación en valores se hace mucho más apremiante en este país después de más de 50 años de guerra y de conflictos sociales que ha vivido (Rubio Vivas, 2018) y que desde 2016 se encuentra iniciando un “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la construcción de la Paz estable y Duradera”, que requiere de los valores mencionados para tender al desarrollo de prácticas democráticas.

Visión de los valores éticos asumida en esta investigación.

Este estudio es consciente que existen muchos tipos de valores como religiosos, estéticos, familiares, culturales, políticos, ambientales, etc. (Vasco Monotya, 1989). Cuando se habla de la formación en valores esta investigación se refiere a los valores éticos, los cuales permiten ordenar los juicios y las acciones humanas que se derivan de esos juicios dirigidos hacia el respeto de la dignidad humana; y estos valores éticos son posibles identificarlos como universales porque hacen parte de lo que es el ser humano como tal (Frondizi, 1972).

Esto supone que el ser humano tiene una capacidad racional que es común a todos y es independiente de la cultura, raza, religión y es lo que desde Aristóteles se concibió como la racionalidad humana y su capacidad de hacer juicios basados en la razón (349 a.c./ 2019). El ser humano tiene la posibilidad de realizar juicios racionales y de realizar actos guiados por estos, aunque no siempre sus acciones sean movilizadas por la razón.

Partiendo de la racionalidad es posible encontrar valores éticos universales que sean válidos para todos los seres humanos. Esta búsqueda es posible encontrarla bajo la guía kantiana del reino de los fines: “Todos los seres racionales están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simple medio, sino siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo” (2014, p. 47). Basado en esta idea, el filósofo de Königsberg encuentra un principio universal para el comportamiento moral y es en términos de la dignidad humana:

La humanidad misma es una dignidad; porque el hombre no puede ser utilizado únicamente como medio por ningún hombre (ni por otros, ni

siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en esto consiste precisamente su dignidad (la personalidad), en virtud de la cual se eleva sobre todos los demás seres del mundo que no son hombres y sí que pueden utilizarse, por consiguiente, se eleva sobre todas las cosas. Así pues, de igual modo que él no puede autoenajenarse por ningún precio (lo cual se opondría al deber de la autoestima), tampoco puede obrar en contra de la autoestima de los demás como hombres, que es igualmente necesaria; es decir, que está obligado a reconocer prácticamente la dignidad de la humanidad en todos los demás hombres, con lo cual reside en él un deber que se refiere al respeto que se ha de profesar necesariamente a cualquier otro hombre” (1989, p. 335)

Entonces todo ser humano por ser un fin en sí mismo tiene un valor interno y no puede tener precio alguno, pues no es un objeto y no puede manipularse, sino por el contrario es poseedora de la dignidad humana. Entonces, los valores éticos son absolutos y universales en la medida que son juicios y acciones que tratan al ser humano como fin y no como medio. Valores como justicia, honestidad, libertad, solidaridad, respeto, tolerancia, etc., son valores éticos pues la persona que los practica respeta su propia dignidad y la de los otros; de ahí que la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 esté basada en valores universales, pues configuran a los individuos, independientemente de su raza, cultura o religión, como algo valioso en sí mismos (Mata, 2015; Delgado, 2019).

Además, para Kant el tratar al los otros como fines no es una opción, sino un deber fruto de la razón: “Todo hombre tiene un legítimo derecho al respeto de sus semejantes y también él está obligado a lo mismo recíprocamente, con respecto a cada uno de ellos”

(1989, p. 335 : 462). Entonces la práctica de los valores éticos no es fruto de una elección, sino es un deber de todo ser humano consigo mismo y con los otros.

El concepto de dignidad humana de Kant sostiene la idea de un ser racional autónomo que es capaz de autolegislar, debido a que “la autonomía, es, pues el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (2014, p. 49) y esta se regula a través de la idea de tratar a los otros, y a sí mismo, como fin y no como medios; por lo tanto “las máximas subjetivas deben ajustarse a ese imperativo que dice que el deber moral es una ley autónoma, autoimpuesta y, como tal, des-interesada, no sometida a ningún interés empírico, sino sólo a un interés racional” (Campus, 2013, p. 242). Entonces una persona racional es aquella que asume y practica los valores éticos, no como fruto de la heteronomía, sino como resultado de su autonomía. Cabe aclarar que, esta investigación, no busca reducir al ser humano a la dimensión racional, sino reconocer la razón como un elemento fundamental del ser persona.

Ahora bien, esta visión de los valores éticos y su relación con la dignidad humana y la autonomía tiene consecuencias en la educación y en la formación en valores (Vasco, 1989, p. 148). Primero, a nivel conceptual la educación debe tratar a los estudiantes como fines en sí mismos y no como medios; es decir, debe tener como finalidad su desarrollo académico y humano. A nivel institucional, esto se concretiza en las decisiones académicas, pedagógicas, administrativas, que tienen repercusiones en la formación del estudiante. A nivel práctico, el ambiente educativo debe comunicar y vivir valores como fruto del respeto de la dignidad de cada estudiante; y, además, debe contribuir a la vivencia de estos valores éticos por parte de los estudiantes debido al respeto del mismo ser humano y su convivencia.

Por otro lado, formar en valores, desde esta óptica, implica desarrollar la capacidad racional y de reflexión de la persona para que sea capaz de comportarse respetando la dignidad humana. Esto implica formar, en lo que autores contemporáneos llaman pensamiento crítico, entendido como la capacidad humana para analizar, entender, interpretar, explicar una situación determinada con el fin de generar un juicio y una acción autoregulada para la convivencia entre los ciudadanos (Facione, 1990; Villarini, 2003).

Además, una persona que actúa bajo el respeto de la dignidad humana es capaz de interactuar con los otros en la búsqueda compartida y deliberativa de una solución; de ahí que el diálogo juegue un papel fundamental en la resolución de conflictos (Habermas, 1999). Por eso, la educación debe también formar en la capacidad humana del diálogo para que los participantes se respeten y se consideren cada uno como un fin en sí mismo. Para ello es necesario que el diálogo asegure ciertos elementos emocionales, pues los seres humanos no sólo necesitan atención a sus ideas, sino también cuidado a sus sentimientos (Burbules, 1999).

Problemática que aborda el estudio

Esta tesis doctoral se ciñe temáticamente al ámbito de las investigaciones sobre la formación en valores éticos y, demográficamente, es un estudio de caso acotado a los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Libre, establecimiento de educación superior ubicado en la Costa Caribe de Colombia. El campo disciplinar al que corresponde esta tesis es el de la filosofía de la educación, en específico en las áreas de la ética y de la axiología.

En correspondencia con los lineamientos de la política educativa en el nivel superior, la Universidad Libre formula un proyecto institucional que hace explícito su interés en la formación integral de los egresados, en torno de la formación en valores éticos y por eso desde la misión institucional esta universidad busca “ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y culturas de la diferencia” (PEP, p. 13). Como se enuncia en los discursos de las autoridades, éste es un tema de preocupación en los equipos directivos, pues “el buen unilibrista debe caracterizarse en su ser y actuar, por poseer y promover principios y valores” (PEP, p.16).

La permanencia en la institución me ha permitido percibir que la formación en valores éticos enunciada, es atravesada por una serie de relaciones que trascienden el discurso y se entremezcla en dimensiones y variables propias del clima institucional en el que interactúan estudiantes, docentes, administrativos y directivos de la universidad.

El clima institucional, esa trama relacional y cultural compuesta por dimensiones y variables interdependientes que se aíslan sólo por razones propias de la investigación, será analizado a partir de considerar tres de sus componentes: la dimensión pedagógica-curricular, la dimensión afectiva y la dimensión administrativa.

Se reconoce que el clima institucional es una construcción conceptual que abarca profusos planos y dimensiones de análisis, como por ejemplo las presiones de la sociedad sobre la educación universitaria, la política universitaria, criterios empresariales –en el caso de la universidad abordada en el presente estudio- el trabajo docente, las expectativas profesionales de los estudiantes, la cultura juvenil, las experiencias formativas previas, las demandas del mercado laboral, entre otras. Para este estudio, se recortan las tres

dimensiones mencionadas considerando el caudal virtuoso de información que ellas aportan y que es posible de ser reconstruido con las herramientas metodológicas disponibles y aportar a describir y comprender el clima institucional en el que se produce la formación en valores.

Es en esa compleja trama de condiciones y relaciones desarrolladas por los sujetos involucrados, que se produce la formación en valores éticos. De allí, la pregunta principal de la investigación es: **¿Cómo el clima institucional contribuye en la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una universidad de la Costa Caribe colombiana?**

En coherencia con la pregunta de investigación, el objetivo general es:

Comprender la contribución del clima institucional en la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una Universidad de la Costa Caribe colombiana.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales.
2. Analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes.
3. Analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

4. Analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores.
5. Analizar cómo la efectividad (eficiencia y eficacia) de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

Entonces, este trabajo investigativo busca describir cómo se relaciona el plano de las definiciones formales de la Universidad, las prácticas de funcionarios y docentes y las percepciones y concepciones de los estudiantes en la contribución de la formación en valores éticos según las tres dimensiones seleccionadas para hacer mención al clima institucional y las variables de estudio escogidas.

Cabe aclarar que la presente investigación no busca evaluar la forma como la universidad y la facultad de estudio realiza la formación en valores, ni las posibles inconsistencias que pueden existir entre el ideario institucional con las prácticas de docentes y funcionarios administrativos, ni con la asimilación de valores por parte de los estudiantes, pues en la formación de los individuos inciden diversos factores que no acontece en una lógica lineal-causal (Bourdieu, 2010).¹ Tampoco esta tesis busca resolver las dificultades institucionales que la Universidad y la facultad de estudio puede tener a nivel de la formación en valores de sus estudiantes, pues el objetivo de la tesis es responder a un problema de conocimiento y no a un problema práctico de un establecimiento educativo en particular.

¹ Para Bourdieu la práctica tiene su propia lógica que, en muchas ocasiones no se sigue de la lógica de los principios abstractos y formales; sino que son más bien el resultado de la espontaneidad, de diversas fuerzas actantes, de la interacción humana, de variables inesperadas que no están siempre en coherencia con los principios. En palabras de Bourdieu: “La idea de la lógica práctica, lógica en sí sin reflexión consciente ni control lógico, es una contradicción en los términos, que desafía la lógica lógica. Esta lógica paradójica es la de toda práctica o, mejor, de todo sentido práctico: atrapada por aquello de lo que se trata” (2010, p. 146).

Por otro lado, la temática de la formación en valores éticos es sumamente extensa; pero, en este trabajo, se ajusta al ámbito de la educación superior de pregrado, lo que implica una opción definida por estudiar la formación en valores en una población adulta-joven (estudiantes), que se encuentra cotidianamente en interacción con adultos-maduros (profesores y funcionarios administrativos), dentro de una institución específica, como es el ecosistema educativo universitario –específicamente el colombiano- y, propio, en razón de los valores éticos e institucionales explicitados y propuestos a los estudiantes por las autoridades, el cuerpo docente y el personal administrativo de la universidad que conforman el caso de estudio.

A partir de este abordaje acotado y sistemático, el presente trabajo doctoral, pretende contribuir con la Pedagogía Universitaria en la profundización conceptual, teórica y procesual del estudio científico de los componentes de la formación en valores éticos de estudiantes universitarios. De esta manera se busca contribuir a la identificación y comprensión de aquellos principios y elementos constitutivos que influyen en la formación en valores éticos a los estudiantes.

Asimismo, este trabajo de investigación recoge los aportes de diversas fuentes especializadas en la problemática de la formación en valores éticos, de forma particular recupera aquellos estudios centrados en el contexto de la educación superior y que focalizaron su atención en las interacciones generadas por los diversos aspectos del denominado “clima institucional”. Al mismo tiempo, intenta, sumar nuevas sistematicidades y claves de lectura de un proceso que explícita o implícitamente forma parte del quehacer educativo de la educación superior.

La presente investigación se realiza desde la perspectiva hermenéutica interpretativa con una metodología cualitativa que hace recurso a un instrumento cuantitativo, parte de un análisis documental de los estatutos de la universidad de estudio y una encuesta que permite indagar el estado de la formación en valores en cada una de la dimensiones de estudio, para luego, entrar a profundizar y a comprender, a través de entrevistas y grupos focales, la dinámica sobre la formación en valores de los estudiantes de pregrado en la universidad de estudio, tal y como es vivida por los diversos actores.

Estructura general de la tesis.

La tesis está compuesta por siete capítulos. El capítulo I exhibe el estado del arte sobre la formación ética y en valores a nivel de la educación superior en Colombia desarrollada entre el 2012 y el 2016, el cual permite analizar lo investigado sobre este tema, para poder señalar la pertinencia y la particularidad metodológica y empírica del presente estudio.

El capítulo II realiza una aproximación al estudio sobre la formación en valores y por eso, primero, realiza un análisis conceptual de los principales términos que maneja la problemática de la formación en valores, segundo presenta los enfoques epistemológicos en los cuales se basa este estudio, tercero, realiza una contextualización socio-histórica del presente estudio y, cuarto, finaliza con la presentación de la perspectiva teórica geeneral sobre la formación en valores que adopta esta investigación doctoral.

El capítulo III completa el marco teórico con el estudio de la relación entre clima institucional universitario y su contribución en la formación en valores en los estudiantes de pregrado. En este capítulo se estudia y se sustentan las tres dimensiones del clima institucional (pedagógica-curricular, afectiva y administrativa) junto con sus categorías y variables en las cuales se basa la investigación empírica de la tesis.

El capítulo IV describe detalladamente el diseño metodológico que guía todo el estudio, se justifica el paradigma interpretativo y su metodología cualitativa con su recurso cuantitativo que asume la investigación, se presenta la población de estudio y se explica las razones por las cuáles se asume la investigación como un estudio de caso. Además, se exhiben los instrumentos utilizados para la recopilación de la información y las estrategias de análisis.

Con el fin de evitar un capítulo demasiado extenso que contuviera la presentación de los resultados y para facilitar la comprensión, se optó realizar un capítulo por cada dimensión del clima institucional estudiada que contuviera la presentación, el análisis y la discusión de resultados. Por lo tanto, el capítulo V, VI y VII presenta, analiza y discute de manera sistemática los hallazgos de las dimensiones pedagógica-curricular, afectiva y administrativa respectivamente a partir de los objetivos específicos planteados. El análisis se realiza sobre la base de los hallazgos encontrados en la matriz documental, las encuestas, las entrevistas y los grupos focales.

Por último, se presentan las conclusiones generales con un formato reflexivo en relación con los objetivos específicos y se responde a la pregunta de investigación. De igual

manera se exhiben los límites de la investigación y la prospectiva para nuevos estudios en este campo de la formación ética de los estudiantes de pregrado.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de la formación en valores cuenta con una amplia producción académica. Esto es debido a la importancia de esta variable pedagógica en la formación integral del individuo y en la convivencia pacífica de los ciudadanos. Este tema tiene su principal desarrollo en los países anglosajones y en el continente europeo, como de igual forma es profundizado en Latinoamérica con un gran aporte realizado por investigadores cubanos.

Este capítulo presenta el estado del arte sobre la formación en valores éticos a nivel de la educación superior en Colombia, a través de una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas entre el 2012 y el 2016. Esto se realiza con fin de entrar en diálogo con las investigaciones que han precedido el presente estudio y así conocer qué y cómo se ha investigado la formación axiológica en este país para evidenciar posibles líneas de investigación.

El método utilizado fue el de la revisión bibliográfica de publicaciones referenciadas en las bases de datos de SciELO, Google Académico y *Academic Search Premier* de EBSCO. Esta revisión incluyó libros, tesis doctorales, artículos en revistas indexadas y conferencias publicadas en memorias de congresos científicos nacionales e internacionales. Para la búsqueda se utilizaron las siguientes palabras claves y sus combinaciones: clima institucional, ética, moral, educación superior, universidad, formación en valores. La revisión detallada proporcionó 29 publicaciones que cumplieran con los criterios establecidos. Cada uno de estos documentos fue sometido a un análisis de contenido y se identificaron las principales líneas investigativas. Este apartado presenta el

análisis de cada uno de estos grupos temáticos, para luego exhibir un análisis de la metodología utilizada y unos posibles campos de estudio para investigaciones sobre la formación en valores éticos en la educación superior en Colombia. Este estudio finaliza presentando la pertinencia, particularidades investigativa y metodológica de la presente investigación doctoral.

1.1. Focos de interés investigativo

El análisis de la literatura encontrada condujo a identificar seis focos de interés de las investigaciones: problemática de la formación en valores, formación ciudadana, rol del docente, responsabilidad ética de la universidad y ética profesional. Seguidamente, se presentan cada una de estas perspectivas de estudio.

1.1.1. Problemática de la formación en valores.

Existe un presupuesto social sobre la importancia de la ética para la convivencia entre los seres humanos y esta creencia incluye a los profesionales que deben tener un comportamiento adecuado para poder contribuir al desarrollo de sociedades democráticas y equitativas. En Colombia, los investigadores no han estado al margen de la importancia de este tema en la formación integral y se han realizado una serie de trabajos que analizan las problemáticas de este tipo de formación a nivel curricular, a nivel metodológico y a nivel social en la educación superior.

La exploración teórica-empírica realizada por Paternina y Useda (2013) analiza el valor de la enseñanza de la ética y de la educación moral a partir de la comparación de 120 planes de estudio universitarios. Los resultados muestran que a pesar de que muchos programas poseen un curso relacionado con la ética, el contenido curricular de este tipo de asignaturas no desarrolla el juicio moral de los alumnos, ni su acción moral. Entonces los autores concluyen que, aunque en general las directivas y los docentes señalan la importancia de la formación en valores en la universidad, la ética parecería no estar presente en la práctica pedagógica y educativa de la institución.

En la exploración teórica realizada por Soto (2014) se identifican dificultades en la formación ética en la universidad. Por ejemplo, la educación tradicional hace énfasis en la repetición de ideas y conceptos dados por el profesor, la cual conlleva a formar jóvenes pasivos, autómatas y poco reflexivos. Esta metodología tiene repercusiones en la formación ética, pues los estudiantes no aprenden a pensar críticamente (condición fundamental para la ética) sino a obedecer órdenes y a actuar heterónomamente. De esta forma, la educación dada en la universidad no forma para la vida, pues los estudiantes no son autónomos ni de pensamiento ni de acción. Además, la investigación de Soto (2014) muestra que a partir de la Ley 30 de 1992 de Colombia se han abierto muchas instituciones educativas sin controles rigurosos y apropiados por parte del Estado, lo cual ha desmejorado la calidad de la educación.

Otra de las dificultades que encuentra la formación en valores en la educación superior es lo que Herrera (2013) define como la paradoja existente entre el mercado capitalista y la formación humanista de la educación. En su artículo titulado “ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana”, señala que el

modelo económico actual promueve el egocentrismo y hace que esta actitud permee el ámbito universitario. Por esta razón, es difícil formar estudiantes en valores humanos como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, cuando el mercado laboral, y hasta la misma universidad, fomenta la competencia y el individualismo. En palabras del autor “el utilitarismo académico a usanza de la mejor mezcla de mercadeo, despoja a la otra llamada *alma máter* o madre nutricia de sus valores éticos convirtiéndolas en eslabones de la cadena de mercadeo” (p. 17).

Cajiao (2016) presenta las instituciones educativas como centros de convivencia ética donde se es posible vivir los valores éticos. Pues la formación ética no consiste en instruir en valores, ni tampoco en realizar disertaciones filosóficas sobre la ética, sino por el contrario, la educación ética consiste en la vivencia de los valores en el seno del establecimiento. Esto es debido a que los valores no son asimilados por la vía de la razón, sino por la vía de la emoción y de la imitación dentro del ambiente en el cual se interactúa: “solo así es posible iniciar el camino hacia un pensar sereno sobre los aprendizajes fundamentales que conforman los valores actantes de una sociedad: tolerancia, participación, justicia y libertad de pensamiento y expresión” (p. 84). Este tipo de énfasis tiene sentido en el contexto colombiano donde se ve a la ética de manera conceptual y no vivencial, pero de igual forma halla una gran resistencia porque implica un cambio de paradigma al interior de los establecimientos educativos (Cajiao, 2016).

En esta línea y desde un estudio empírico-analítico de tipo descriptivo y correlacional, los investigadores Arango Tobón O. E., Clavijo Zapata, S. J., Puerta Lopera, I. C., & Sánchez Duque, J. W. (2014) determinaron la relación entre la formación académica y los valores éticos en jóvenes universitarios de varios programas académicos.

Los autores concluyeron que la formación académica desarrolla y consolida comportamientos socialmente responsables en los estudiantes de la muestra, en especial con los del último semestre. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación no representa el común de las universidades en Colombia y esto se puede constatar con los resultados de otras exploraciones científicas (Alvarado Mejía & Rangel Luquéz, 2012; Coronado & Estupiñán, 2012; Gil-Osorio, 2012; Paternina & Useda, 2013).

1.1.2. Formación ciudadana

Como la universidad tiene el reto de la formación integral de profesionales, esta tiene repercusiones en su dimensión ética y en el compromiso social, por ello, para muchos investigadores un buen profesional debe ser también un buen ciudadano (Baquero & Ramírez, 2015; Borrero & Camargo, 2012; Fernández & Sánchez, 2012; Flores & Calva, 2014). En esta línea se han originado una serie de estudios a nivel de la educación superior.

Basados en los aportes filosóficos de Jürgen Habermas, los investigadores Baquero y Ramírez (2015) realizan un análisis de la formación ciudadana en Colombia. Los autores afirman que, en el país, la formación en valores democráticos no tiene la suficiente importancia en la educación de los estudiantes y, en general, esto se debe a la débil fundamentación ética, filosófica y política de los colombianos. Por esta razón, “se hace indispensable que la formación ciudadana en Colombia pase por el análisis, la reflexión, la crítica y la discusión, en un intento por interpretar los cambios históricos colectivos, así como las nuevas realidades sociales que buscan aportar a la construcción de una vida ciudadana” (p. 46). En consecuencia, para los autores, es necesario que la universidad

saque provecho de la diversidad que la constituye, para fomentar el respeto y la tolerancia a través del uso racional de la comunicación. Este tipo de análisis es valioso, pues señala pistas para la formación en valores a nivel universitario.

Con el fin de ofrecer herramientas prácticas para la formación ciudadana, existe un interesante estudio de caso realizado por Posada y Echavarría (2012) que utiliza el taller pedagógico como instrumento de investigación con el fin de analizar en la práctica, la importancia de la formación política, ética y ciudadana en Colombia en jóvenes universitarios. Los estudiantes que participaron en tal indagación valoran de manera positiva el gobierno democrático, aunque tienen desconfianza del sistema político pues lo asocian a acciones negativas tales como la corrupción. La idea de democracia que manejan los jóvenes está más relacionada a la prácticas representativas del sufragio, lo cual evidencia que han sido formados dentro de un concepto de ciudadanía pasiva. El mismo estudio demuestra que los estudiantes conciben la participación activa con protestas, huelgas y acciones violentas, desconociendo otro tipo de contribución política.

De manera similar, Borrero y Camargo (2012) analizan teóricamente la relación entre la formación ciudadana y la participación política de los universitarios a partir de los recursos académicos disponibles para ello, el interés de los jóvenes, los espacios institucionales para la práctica política y la apropiación de los valores ciudadanos. En su teoría, los autores destacan que la misma Constitución Política de Colombia de 1991 garantiza y promueve la participación política de los jóvenes como actores plenos. De ahí que la educación universitaria deba promover la educación ciudadana como un estilo de vida entre los estudiantes y esta formación implica ser críticos y denunciar las injusticias y antivalores de la sociedad.

Se observa que los documentos encontrados y analizados sobre la formación ciudadana exponen la formación en valores éticos como una necesidad humana para la convivencia en una sociedad pacífica, pluralista y democrática. Este énfasis tiene aún mayor validez en Colombia, en el marco de los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC donde se busca la reconciliación entre los ciudadanos.

1.1.3. Rol del docente

Muchos documentos académicos resaltan el papel fundamental del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante (Cajiao, 2016; Coronado & Estupiñán, 2012; González Melo & Ospina Serna, 2013; Suárez et al., 2012). Se señala que uno de los roles primordiales del maestro es el de acompañar el proceso de formación de manera integral con sus capacidades racionales y emotivas, reconociendo al alumno como un ser único capaz de aprender. De igual forma, los investigadores coinciden en el rol primordial que ejerce el profesor en la transmisión de valores en su relación con los alumnos. Algunos autores van aún más lejos afirmando que la única manera de formar en valores en la universidad es a través del “ejemplo permanente” del profesor, pues es la persona que más interactúa con el estudiante durante su formación (Hodelín Tablada & Fuentes Pelier, 2014, p. 116).

En este sentido encontramos varios trabajos que examinan la manera como ha sido formado el docente universitario para dicha labor. Desde una perspectiva de diagnóstico algunas exploraciones han querido identificar el nivel de comprensión y asimilación de valores por parte de los docentes. Suárez, Martín y Pájaro (2012) en su indagación

hipotética-deductiva buscaron, en primer lugar, indagar sobre el conocimiento que tienen los maestros de la ética a partir de un análisis empírico-cualitativo de análisis de casos con grupos focales; para luego, a partir de un estudio empírico cuantitativo, clasificar los conocimientos recogidos en seis modelos teóricos, denominados como teorías hegemónicas sobre la ética; para concluir determinando, a partir de una exploración empírica de corte cuantitativo, el grado de identificación y las asociaciones más representativas que tienen los maestros sobre la ética. Esta interesante indagación muestra que las concepciones éticas de los docentes son el resultado de una mezcla de su práctica profesional y de su vivencia personal. La investigación muestra que los docentes, por un lado, se identifican más con la concepción de la ética aristotélica que con la ética del deber de Kant y, por otro lado, privilegian la idea de la ética como desarrollo moral de los estudiantes. El trabajo de Suárez, Martín y Pájaro (2012) es muy importante porque señala que la perspectiva ética que asume el docente se condiciona más por el contexto, la experiencia de vida y su actividad profesional que; por otros factores como el género, el nivel en que desarrollan su actividad educativa o los títulos universitarios adquiridos. Estos resultados llevados a un nivel más amplio en la universidad quieren decir que la experiencia y el contexto son el medio privilegiado para la formación en valores.

Desde una perspectiva similar, Cajiao (2016) analiza el rol del docente y señala que, por la experiencia propia del profesor, la autoridad del maestro es incuestionable y la obediencia es la reacción natural del estudiante. Con este esquema, en muchas ocasiones, el docente promueve este tipo de relación y de valores en el aula de clase. Sin embargo, se hace necesario modificar la formación de los futuros docentes, para que asuman el valor de la ética no como una imposición de valores, sino como una reflexión que conduce a una

verdadera apropiación de las virtudes éticas. En la universidad esta reflexión tiene mayor fuerza, pues la educación ética no puede entenderse como un adoctrinamiento a una ideología determinada de valores, sino más bien esta formación consiste en un desarrollo de un pensamiento crítico frente a los valores y antivalores de la sociedad, para que el joven en su autonomía desarrolle su propia escala de valores. Pues, es ingenuo creer para Cajiao (2016) que “el escepticismo que fundamenta toda racionalidad provenga de los creyentes fanáticos o los militantes doctrineros y doctrinarios que hoy se hallan agazapados en las grandes corrientes económicas, políticas o religiosas que intentan establecer verdades definitivas e incuestionables” (p. 243). Entonces, la universidad debe estar al margen de cualquier ideología que subyugue la racionalidad de los estudiantes.

En esta línea de exploración, existe un trabajo realizado por Coronado y Estupiñán (2012) en el cual se busca comprender los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de la facultad de psicología de una universidad colombiana sobre sus docentes. Esta indagación se elaboró a partir de las evaluaciones a docentes, entrevistas estructuradas y estrategias de asociación libre en la que 79 alumnos mostraron sus imaginarios con lo que debe ser y hacer un profesor de psicología. Los resultados de este trabajo muestran como la deficiente práctica pedagógica del docente afecta directamente la formación de los jóvenes e influye negativamente en la continuación de los estudios. Pero de igual forma, según éstos autores, un maestro investigativo con buen método de enseñanza y de cercanía con los alumnos enriquece no sólo sus conocimientos, sino también influye en sus esquemas de valores y sus deseos de transformación social. El artículo insiste con la necesidad de garantizar una adecuada selección docente que esté de acuerdo con las características de la población estudiantil y a las exigencias de la sociedad actual.

Las investigaciones analizadas señalan la importancia del docente en la formación ética de los jóvenes universitarios. Al respecto encontramos estudios científicos que buscan evaluar cursos sobre la formación en valores en docentes universitarios. Un ejemplo de esto es la evaluación cualitativa realizada sobre el curso que toma como tema principal “la pertinencia de la formación en valores en el profesorado universitario” (Mariela et al., 2012). En general, la experiencia positiva del curso permite valorar la importancia de este tipo de formación que en muchas instituciones educativas de educación superior ha sido dejada a un segundo plano. En ocasiones este descuido se debe a que las directivas sólo se preocupan por la formación académica y pedagógica de los docentes y no dan prioridad a su formación integral.

1.1.4. Responsabilidad Social Universitaria

La “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) es una reflexión que viene del mundo empresarial y que busca ofrecer aportes y beneficios a la sociedad. A partir de este nuevo enfoque han surgido varios trabajos de investigación y de enseñanza que han querido aportar una práctica de calidad ética en la universidad con alcances educativos.

El universitario responsable es aquel que se interesa no exclusivamente por su bienestar sino también por el bienestar de todos (Ley 30 de 1992). Entonces, la formación en valores no consiste sólo en que el joven universitario proceda bajo unos principios éticos a nivel de su vida privada, sino que también busque ser responsable con la sociedad y pueda dar solución a los problemas contemporáneos (Martí Noguera & Martí Vilar, 2013).

En esta relación entre la ética empresarial y la universidad, el estudio descriptivo y explicativo de Alfaro (2015) muestra como la base de la RSU proviene de la ética y por lo tanto se debe poner en práctica en la gestión universitaria. La educación superior debe tener la ética como uno de sus principios vectores para que sea un verdadero centro de formación académico y humano. En esta línea, existe una exploración empírica de Gil-Osorio (2012) que, bajo una metodología descriptiva de campo no experimental, trata de analizar el rol de las universidades públicas frente a la responsabilidad social universitaria. El estudio se llevó a cabo con 34 directivos de la Universidad de la Guajira y de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia del municipio de Riohacha y utilizó la encuesta como instrumento de recolección de datos. Se concluyó que las instituciones públicas de educación superior no cumplen con la misión de formar éticamente sus estudiantes a favor de la sociedad. Las universidades analizadas, según Gil-Osorio, necesitan dirigir más sus esfuerzos para formar ciudadanos éticos y responsables con la sociedad, por lo tanto, el autor sugiere que se implemente en cada universidad una oficina de Responsabilidad Social Universitaria con el propósito de llevar a cabo esta misión.

De manera similar, Mejía y Luquéz (2012), a través de un estudio cualitativo con varios directivos de universidades colombianas, buscaron analizar cómo la ética hace parte de las decisiones universitarias. Los autores muestran que a pesar de que las universidades analizadas intentan tomar sus decisiones orientadas por la ética, en la práctica algunos funcionarios actúan en contraposición de los valores, principios y reglas de la institución

Sin embargo, no todos los trabajos arrojan resultados negativos sobre este tema. Durán y Laverde (2013) en su indagación empírica de corte cuantitativo, realizada en la Universidad EAN de Colombia, muestran como ésta universidad alcanza los estándares de

calidad a nivel de formación integral. Los autores destacan los lineamientos teóricos y la puesta en práctica del proyecto pedagógica de esta institución que es el centro de la Responsabilidad Social Universitaria en este centro educativo. La calidad ética de esta universidad lleva a cabo la misión, visión, políticas y valores institucionales en la gestión, docencia, investigación y extensión universitaria a través de la participación activa de la comunidad educativa. Así, los valores éticos permean todos los ámbitos de la universidad con el fin de generar un ambiente de armonía y de justicia social.

Durán y Laverde (2013) analizan de manera empírica el modelo de gestión y de pedagogía de la Universidad EAN y concluyen que el tipo de formación de esta institución contribuye al despliegue de “la totalidad de las dimensiones humanas de los estudiantes sin privilegiar ninguna de estas” (p. 90). Como resultado de la administración y el método pedagógico se señala la disminución de la tasa de deserción estudiantil, el aumento de la cultura investigativa y el mejoramiento de la calidad del clima universitario. El artículo de Durán y Laverde (2013) muestra la posibilidad real de gestionar una universidad centrada en la formación integral y en los valores éticos en pro del mejoramiento continuo de la sociedad.

Desde otro ángulo, Noguera, Martí-Vilar, y Almerich (2014) en un novedoso trabajo analiza la RSU desde la perspectiva psicológica con el fin de “evaluar la incidencia de la educación superior en adquirir comportamientos de responsabilidad social” en los estudiantes (p. 160). En una muestra compuesta por 860 jóvenes universitarios de diversos países hispanos (España, Chile, Colombia y Perú) y basado en un método cuantitativo que utilizó el cuestionario de Schwartz (1992) se administraron tres escalas: de auto atribución de comportamientos socialmente responsables, de empatía multidimensional y de valores

humanos. Esta investigación señala que los jóvenes universitarios “muestran gran frecuencia de comportamientos socialmente responsables, pero no una intencionalidad más pro social de los mismos” (p. 160). El trabajo de Noguera, Mart -Vilar y Almerich (2014) es un gran aporte para las Ciencias de la Educación pues proporciona conocimientos acerca de las variables psicológicas que inciden en los alumnos como ciudadanos socialmente responsables. El conocimiento de estas variables permite analizar el impacto de la formación que brinda la educación superior y su capacidad de formarlos en valores.

Los documentos descritos anteriormente, independientemente de sus enfoques o metodologías, muestran que la gestión universitaria conlleva un compromiso con el desarrollo sostenible de la sociedad y esto se realiza a partir de acciones concretas al interior y al exterior de la institución, y también a través del comportamiento ético de sus egresados, de ahí la responsabilidad de formar a los estudiantes bajo principios éticos. Con estos trabajos también se observa que la idea reciente de la Responsabilidad Social Universitaria enfatiza la razón de ser de la educación superior.

1.1.5. Ética profesional

En el tema de la ética profesional, los estudios son muy variados, pues dependen de las competencias éticas que exige una carrera profesional determinada y del ideal del profesional que se quiere brindar a la sociedad. En la actualidad se observa que muchos trabajos enfatizan la relación entre la ética y la profesión debido a la importancia que tiene la ética en la formación integral de los individuos.

A nivel de la ética médica se encuentra un estudio empírico de tipo descriptivo transversal realizada por Alonso et al. (2013) en la Universidad del Norte que busca determinar el nivel de orientación empática de los estudiantes de la facultad de medicina de esa universidad, a partir del método cuantitativo y de una versión adaptada de la Escala de Empatía Médica de Jefferson (EEMJ). Uno de los valores ideales en la relación medico-paciente es el de la empatía, ya que esta virtud es de gran provecho para la recuperación y satisfacción del paciente, como de igual forma contribuye a la reducción de errores médicos; por eso, es fundamental durante la carrera de medicina desarrollar esta actitud en los estudiantes.

Los resultados del estudio muestran que en el primer y segundo año algunos estudiantes manifiestan inseguridad al enfrentarse al paciente; en el tercer y cuarto año los estudiantes se ven confrontados y desanimados por el sistema de salud colombiano que en muchas ocasiones se sobrepone el valor económico frente el valor de la vida del paciente; en el quinto año, los estudiantes tienen mayor interacción con el paciente lo cual favorece el desarrollo de la empatía, además ellos realizan trabajos relacionados desde la perspectiva de la salud integral del paciente lo cual favorece la conciencia de esta virtud. El estudio Alonso et al. (2013) sugiere la asignación de materias obligatorias en el pensum de la carrera de medicina que fomenten la práctica de la empatía a lo largo de carrera profesional.

La importancia de la empatía no es un valor por desarrollar exclusivamente en los estudiantes de medicina. Varios investigadores han hecho énfasis en la necesidad de desarrollar el nivel de conciencia empática, ya que esta permite generar conductas pro sociales, pero también se ha señalado que la ausencia de tal desarrollo puede generar conductas antisociales (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone y Plaisted, 1999; Ellis, 1982; Dolan

y Fullam, 2004; Ekman y Freisen, 1975; Fairchild, Van Goozen, Calder, Stollery y Goodyer, 2009; Miller y Eisenberg, 1988).

Otro estudio empírico sobre la ética en las ciencias de la salud se encuentra en la indagación cuantitativa de López Pereira (2012). Esta investigación busca describir los valores profesionales de los docentes enfermeros a partir de la percepción de los estudiantes de últimos semestres de la carrera de enfermería. Las encuestas se realizaron con 241 estudiantes de 3 facultades distintas de enfermería de Bogotá, y se utilizó como instrumento de medición la Escala de Valores de Enfermeros Profesionales conocida como EVEP, desarrollada por Weis y Schank, y verificada por Basurto. Este trabajo destaca que para los estudiantes los valores éticos son los más importantes para sus docentes (salvaguardar el derecho de los pacientes a la intimidad), seguidos por los valores de compromiso (proteger la salud y seguridad de la población) y los de dominio (involucrarse en un proceso continuo de autoevaluación); sin embargo, los valores que se relacionan entre la enfermera con sus pares es poco considerada como vital por los docentes, el cual los autores sugieren hacer mayor énfasis durante la carrera. Estos resultados coinciden con la literatura científica que también considera los valores éticos los que más importancia tienen para la vida de un profesional de la salud (Sierra y Zapata, 2013).

Ahora bien, también se encuentran otra serie de trabajos que discuten la relación de la ética con los ingenieros. Córdoba, Ospina y Gil (2012) proponen una formación ética de los alumnos de la Facultad de Ingeniería a partir de actividades del curriculum oculto. Esta propuesta es el resultado de un estudio más amplio sobre los entornos éticos realizada en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Los investigadores proponen tres estrategias diseñadas: “Alteridad, voluntariado e inducción en ética, las cuales ingresan

transversalmente al modelo educativo y se enlazan al curriculum oculto para fortalecer los procesos de educación en ética” (p. 109). El artículo resalta las estrategias que permiten la formación ética en estudiantes de ingeniería, pues la exposición a valores éticos a través de diversas actividades desarrolla el “bitito de tener en cuenta la ética en la toma de decisiones personales y profesionales” (p. 110). Este artículo concluye que las actividades de formación deben ser acompañadas de un proyecto y un clima institucional que encarne los principios éticos.

La investigación de Córdoba, Ospina y Gil (2012) es relevante para la Ciencias de la Educación porque destaca la relación entre el clima institucional y la formación ética de los jóvenes.

Con respecto a la ciencias económicas, administrativas y contables existe la investigación de Vargas y Segura (2016). En su exploración teórica muestran la cantidad de contadores sancionados por la Junta Central de Contadores debido al comportamiento antiético de algunos profesionales, de ahí la insistencia para que se forme integralmente al profesional de estas disciplinas. En otro estudio teórico, Sánchez y Yiseth (2014) afirman que el problema del contador público en Colombia proviene del olvido de la razón de ser de su profesión y de la visión limitada de los empresarios sobre la importancia de la ética al interior de una organización. Para Sánchez y Yiseth esto se debe a que el ser humano “se ha convertido en una simple marioneta del poder y el dinero ha dejado de ser el medio de satisfacer necesidades, para convertirse en un fin que brinda una supuesta felicidad” (p.18), por eso los autores estresan la importancia de una verdadera educación ética en la universidad que permita a los estudiantes comprender la unión inseparable entre los valores y la profesión.

Valencia Toro (2014), a partir de su análisis de conceptos, identifica que ser contador público significa en ser garante de “la seguridad y veracidad de los hechos económicos de una organización” (p.1). Para ello, Vélez (2012) pone el énfasis al fortalecimiento y la aplicación transversal de la ética en el curriculum universitario, sin embargo, la gran dificultad es la creencia que la ética se aprende en determinados cursos, cuando debe ser un componente que atraviesa toda la formación universitaria. Vélez sugiere en la creación de espacios que promuevan “la formación integral, humana y solidaria” que contribuya a cambiar los esquemas “individualistas y mercantilistas” que la sociedad impone.

Dificultades similares tienen los alumnos de economía, pues esta disciplina está atravesada por comportamientos utilitaristas de la sociedad que en muchas ocasiones está en contraposición de los preceptos éticos. En una reflexión teórica Delgado Munevar (2012) analiza el objeto de la economía y su relación con la sociedad para así examinar el papel que juega la ética en el ejercicio profesional. El estudio exhorta a las facultades a tener mayor compromiso social desde el curriculum, para formar universitarios integrales y responsables con las problemáticas sociales y ambientales del mundo contemporáneo.

Por otra parte, y desde una perspectiva práctica, la investigación de Valbuena y Belalcázar (2014) analiza en particular la problemática del plagio a nivel universitario con el fin de formar en valores éticos. Los investigadores demuestran que, en ocasiones, uno de los actores que promueven este tipo de conducta antiética es la propia universidad debido a la ambigüedad del reglamento estudiantil o debido a la laxitud a la hora de aplicar dicha normatividad. Los autores recomiendan a las facultades verificar el cumplimiento del

estatuto vigente de la institución sobre esta problemática para detener este flagelo que genera hábitos incorrectos en el futuro profesional.

Los trabajos realizados muestran una preocupación por el tipo de formación universitaria que puede desvincular el ejercicio laboral y el comportamiento ético. Todos los documentos revisados ven a la ética como pieza fundamental del egresado que por ningún motivo puede estar separada de su manera de proceder en cualquier ámbito de la vida, por eso los investigadores insisten en la formación integral del profesional.

1.2. Enfoques metodológicos y pistas para nuevas investigaciones

De los 29 estudios académicos analizados, se observa que los investigadores hacen énfasis particulares a aspectos éticos que deben incluir las universidades para la formación de los estudiantes. Por el ejemplo, a nivel del curriculum se encuentran las indagaciones de Gómez-Bustamante, E. M. 2012; Córdoba, M. del P. R., Ospina, M. A. P., & Gil, V. S. 2012; y Paternina y Useda, 2013; a nivel de los valores éticos de determinados programas son de gran aporte las exploraciones de Delgado Munevar, 2012; López Pereira, 2012; Alonso Palacio, L. M., Caro, S. E., Erazo Coronado, A. M., & Díaz Narváez, V. P., 2013; Valencia Toro, 2014; y Vargas y Segura, 2016; a nivel de la relación ética y gestión universitaria se encuentran los trabajos de Durán y Laverde, 2013; y Alfaro, A. F. C., 2015. Sin embargo, no existe un estudio más global que analice empíricamente el tema de los valores en la universidad teniendo en cuenta la calidad de relaciones humanas, la metodología de enseñanza, la gestión administrativa, la planta física, entre otros aspectos que afectan directamente la formación en valores de los alumnos.

Dentro de los 18 artículos empíricos encontrados se repara en que dos son revisiones bibliográficas, doce utilizan la metodología cuantitativa, cinco la metodología cualitativa y sólo uno utiliza una metodología mixta. Esto indica que los investigadores se interesan más por medir la influencia de la formación ética, que por comprender las variables que la afectan. Futuros estudios, con el fin de mejorar la formación humana y en valores de los estudiantes, pueden buscar ofrecer lineamientos para tener en cuenta a partir de la comprensión de esta dinámica educativa en la Universidad.

Por otro lado, se señala que la mayoría de los estudios sobre la formación ciudadana muestran de manera teórica la importancia de dicha educación en el ámbito universitario y los desafíos de realizarla. Sólo existe una exploración empírica (Posada y Echavarría, 2012) sobre este tema que permite identificar otra serie de variables que son difícilmente apreciables a nivel teórico. Se identifica, pues una necesidad de realizar más exploraciones de manera empírica, con el fin de profundizar en las dinámicas axiológicas que afectan la formación en valores de los sujetos.

1.3. Particularidades del presente estudio.

El presente estudio doctoral quiere desarrollar ciertas pistas identificadas en el diálogo con las investigaciones anteriormente citadas. Por eso este trabajo, desde una perspectiva descriptiva e interpretativa, busca comprender la dinámica de la formación en valores éticos en jóvenes universitarios de pregrado a partir del análisis del clima institucional en una institución de educación superior en Colombia. A continuación, se presentan los aportes particulares que pretende realizar la actual investigación:

- A nivel metodológico: el presente estudio utiliza el método de investigación cualitativa y cuantitativa como medio para complementar la visión y comprensión de la dinámica de formación en valores. Pretende comprender aquella información a través de análisis documental, las entrevistas y grupos focales con los estudiantes y docentes, recurriendo a una triangulación de los datos obtenidos.
- A nivel de la muestra: el actual trabajo considera diversas perspectivas en la formación en valores, por eso tiene en cuenta la palabra de directivas, docentes, estudiantes y funcionarios administrativos.
- A nivel del enfoque investigativo: este estudio doctoral no sólo analiza la importancia de la formación en valores de manera teórica, sino también pretende analizar de manera empírica el deseo de la formación en valores éticos en la educación superior; la investigación se realiza como un estudio de caso que estudia ciertas variables que afectan la formación axiológica en una facultad y en una universidad particular.
- A nivel de la visión del estudio: la presente investigación no se reduce a analizar la relación docente-estudiante como contribución a la formación en valores de los jóvenes; sino que también contempla el estudio del clima institucional de la universidad a través de tres dimensiones (pedagógica-curricular, afectiva y administrativa) y ciertas categorías de estudio: el curriculum, el pensamiento crítico, la relación dialógica, la infraestructura educativa, y los procesos administrativos académicos como medios para la autorregulación del comportamiento y la comunicación de valores éticos a los estudiantes.

1.4. Conclusiones

En este capítulo se analizaron los trabajos realizados entre los años 2012 y 2016 sobre la formación en valores a nivel de la educación superior en Colombia. La importancia de este tema en las Ciencias de la Educación se debe a que la formación ética y en valores es necesaria para la convivencia pacífica de los ciudadanos. A lo largo de los estudios encontrados se observa que, bajo diversas metodologías, existe un interés investigativo sobre la formación humana de los estudiantes como ciudadanos y como futuros profesionales; de igual forma se identifica el rol de docente como una figura determinante en la comunicación de valores a los estudiantes; y asimismo se reconoce la responsabilidad social universitaria como una necesidad para responder a los desafíos de las sociedades contemporáneas.

Los estudios elaborados y presentados anteriormente han dado pistas teóricas y empíricas sobre la formación ética en la educación superior. Sin embargo, es posible contribuir aún más al problema del conocimiento sobre la formación en valores éticos de los estudiantes universitarios a través de la descripción de la manera como los actores asumen y perciben este tipo de formación a partir del clima institucional. Bajo esta perspectiva, esta investigación busca ser una producción de conocimiento nuevo y, así, contribuir al desarrollo del campo de las Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES

Este capítulo presenta la perspectiva investigativa adoptada en este estudio para analizar la formación en valores éticos a nivel de la educación superior. Para ello, primero, se analizan los conceptos principales que este tipo de educación contiene para tener un vocabulario común y claro que se manejará a lo largo de la investigación; segundo, se presentan los diversos enfoques epistemológicos en los cuales se basa esta investigación para detallar bajo que óptica se estudia la formación en valores; tercero se realiza una contextualización socio-histórica de esta investigación en el marco de los organismos internacionales y la legislación colombiana, para luego pasar a presentar los diversos enfoques existentes sobre la formación en valores y finalizar con la presentación de la teoría en la cual se apoya el presente estudio.

Esta sección no sigue una sólo perspectiva de pensamiento, sino que por el contrario recurre a una diversidad de autores y de corrientes para construir los conceptos y visiones generales que, en coherencia con el objeto y problema de estudio, permitirán ser la base para el resto de la investigación.

2.1. Aproximación conceptual sobre la formación en valores.

Para analizar la formación en valores en la educación superior, es necesario clarificar los conceptos que están presentes en esta dinámica educativa y la posición que

consiente este estudio. A continuación, se presenta la aproximación a los conceptos de “valor”, “formación”, “universidad como comunidad ética” y “clima institucional”.

2.1.1. Aproximación al concepto de “valor”.

La definición del concepto “valor” conlleva necesariamente a abordar, en primer lugar, su naturaleza. Frente a esto, algunos filósofos como Ralph Barton Perry (1876-1957), Bertrand Russell (1872-1970) y Jean Paul Sartre (1905-1980) afirman que el valor es subjetivo, pues carece de contenido de manera independiente del sujeto que los experimenta. Para otros, como Max Sheler (1874-1928), Nicolai Hartmann (1882-1950) y José Ortega y Gasset (1883-1955) junto a autores más actuales como Octavi Fullat (1992) el valor trasciende de la experiencia individual de un sujeto y, por lo tanto, es objetivo e independiente de una realidad particular.

Se recurre a la mirada subjetivista cuando el valor tiene una relación estrecha con las valoraciones humanas, pues “¿qué sentido tiene a la existencia de valores que escaparan a toda posibilidad de ser apreciados por el hombre?” (Frondizi, 1972, p. 20). Sin embargo, la postura objetivista también tiene un aporte válido en esta reflexión, ya que, aunque la valoración es completamente humana, el valor es independiente de las valoraciones humanas (juicios de valor personal). Es decir, “si no hubiera valores ¿qué haríamos de valorar?” (Frondizi, 1972, p. 21).

Para los subjetivistas el valor se fundamenta en el deseo del sujeto, pues el deseo hace que el objeto tenga valor. Si llegase el caso de que el sujeto pierde el deseo por el

objeto, de inmediato el valor concedido a éste también se pierde. Por el contrario, para los objetivistas el valor no se reduce al deseo, pues existe también la valoración a cosas que no se desean. Por ejemplo, la acción de ayudar al enemigo que está en dificultades es un acto valioso del deber moral que va más allá de los intereses o deseos personales. Frente a esto, se está encerrado en el juego dialéctico de saber si las cosas poseen un valor en sí mismas o será el interés humano el que coloca el valor en ellas. Desde este enfoque, la discusión para saber la naturaleza del valor es interminable.

Risieri Frondizi (1972) propone una postura intermedia para analizar esta problemática. Para este filósofo, todos los valores no son iguales y pertenecen a diversas jerarquías en la escala axiológica; pues hay valores más “bajos” como los que se refieren a algo agradable o desagradable y otros más “altos” como los que se relacionan con el comportamiento ético. Los valores “bajos” dependen más de la subjetividad del individuo, pues es él quien dice qué le gusta y qué no le gusta. Sin embargo, en los valores más “altos” la valoración ética no puede corresponder a la subjetividad, pues el valor ético contiene en sí una fuerza impositiva que es independiente de los deseos personales.

La interpretación de Frondizi (1972) ofrece luces para la asimilación de los valores éticos en las sociedades contemporáneas y es la perspectiva que asume el presente estudio, pues el riesgo actual es de considerar este tipo de valores como una simple opción personal. La distinción entre los valores “bajos” y los valores “altos” permite poner de relieve la naturaleza objetiva de los valores éticos y la no dependencia de los deseos particulares de un individuo. En consecuencia, los valores éticos entran en la categoría del deber ser de una sociedad.

En esta línea, como se presentó en la introducción general de esta tesis, los valores éticos son el resultado de la razón que orienta el juicio y el comportamiento hacia el respeto de los seres humanos por ser fines en sí mismos (Vasco Monotya, 1989). Por lo tanto, los valores como justicia, honestidad, solidaridad, libertad, tolerancia, etc., son valores éticos universales debido a que buscan el respeto de la dignidad humana.

Entonces, los valores son cualidades de las cosas o de las personas, son polarizados, pues cada valor tiene su contrario, son jerarquizados, pues hay unos más importantes que otros; y son objetivos y universales cuando se trata específicamente de valores éticos.² Pero, valorar un objeto, una acción, o una persona es el resultado de un proceso subjetivo.

Para la vivencia de valores éticos por parte de los individuos es necesaria la “formación” en ellos, pues el ser humano construye su mirada del mundo a través de los principios que adquiere a lo largo de su vida. Por eso, es importante presentar, a continuación, la definición que maneja esta investigación sobre el término “formación”.

2.1.2. Aproximación al concepto de “formación”.

Como en el ser humano no existe un destino escrito *a priori*, pues es un ser abierto al mundo en constante transformación y continuo desarrollo, el ser humano tiene siempre la posibilidad de crecer, de aprender, de progresar y de perfeccionarse. En este transcurso, la

² Aunque existe diversidad de interpretaciones del termino ética y moral, esta investigación asume estos conceptos como sinónimos como varios autores lo manejan (Ferrater Mora, 1999; Ortiz Milla, 2016) debido a que sus orígenes etimológicos son similares y hacen alusión al carácter de los individuos o de un grupo.

formación juega un rol fundamental, debido a que el hombre es un ser inacabado que necesita de la formación para construirse a sí mismo y autorrealizarse (Heidegger, 1970).

A propósito de esto, Heidegger afirma que el ser humano necesita “meditar” y “cuidarse” para que sea completamente “humano” y no “inhumano” (1970, p. 3). Entonces, el papel de la formación es el de construir al hombre alejándolo de su comportamiento animal para realizarlo como sujeto que participa, junto con otros, en una sociedad. Por lo tanto, la formación busca develar y potencializar todas las capacidades y posibilidades del ser humano.

En este sentido, cada persona busca su perfeccionamiento individual y, en la medida de su estado formativo, también desea y actúa en el mejoramiento de su cultura (Villegas, 2011; Turcan, Reilly, & Bugaian, 2016). Por eso, la formación pone de relieve los valores éticos como medios para potencializar lo humano en cada cultura, ya que este proceso nunca es un acto individual y egoísta, sino que se da en una realidad determinada para el desarrollo del sujeto y de su contexto social. Esto significa que el ser humano siempre está en constante evolución y, en consecuencia, siempre está en continua formación.

Sin embargo, la gran dificultad actual es reducir el fecundo sentido que tiene el concepto de formación a una simple instrucción didáctica. Esto se debe a una vinculación del término formación con un objetivo específico a realizar, o como dice Villegas se trata “de formar ‘para’ algo o ‘en algo’” lo cual conlleva a una simple “formación en actos” (2011, p. 9) o a una mera formación utilitaria. Aunque la formación implica una experiencia humana, no se reduce a unos actos educativos realizados en una época específica de la vida. La formación no se agota en la obtención de un título universitario

sino que es una función propia del ser humano, pues “se trata de una función evolutiva que se ejerce según un cierto proceso y desencadena la experiencia constitutiva del ser” (Villegas Durán, 2011).

Sin embargo, existen momentos de la vida dedicados a la formación personal, social y profesional como es el tiempo de estudio en la universidad. Este lugar de educación es un espacio idóneo para el crecimiento intelectual y humano de la persona pues brinda la oportunidad de interactuar con otros alrededor del saber y asimilar herramientas para desarrollarse el resto de la vida. Para la investigación en curso, como se realiza en un establecimiento de educación superior, es necesario transitar al estudio del significado de universidad como comunidad ética y analizar el aporte en la formación humana y en valores de los estudiantes.

2.1.3. Aproximación al concepto de “universidad como comunidad ética”.

La universidad es metafóricamente conocida como la *alma mater*, es decir, como una madre que provee de alimento intelectual a cada uno de sus hijos; de ahí que sea considerada como una institución con ciertas características especiales. Varios autores afirman que la singularidad de la universidad es de llegar a ser una comunidad ética (Bara & Martínez, 2012; Newman, 1999; Esteban, Buxarraís, & Martínez, 2002).

La etimología de la palabra universidad remite a otros conceptos como corporación o comunidad. Esto se entiende en la práctica, pues existe, por ejemplo, la relación entre profesores y estudiantes que se reúnen en “comunidad” alrededor del conocimiento. Sin

embargo, la universidad no es cualquier tipo de asociación, pues su fin de indagar por la verdad, el bien y la belleza la hace diferente de otras y en esa búsqueda la ética hace parte esencial de su definición (Bara & Martínez, 2012).

Esto se debe, en primer lugar, a que la universidad busca transmitir e influenciar a sus estudiantes en esa búsqueda de conocimiento y este proceso, ciertamente, trae consigo connotaciones en el comportamiento. La relación profesor – estudiante es fundamental para que el aprendizaje sea fructífero, y esta relación humana exige un comportamiento ético y un bienestar psicológico; y de esta manera, “la comunidad universitaria se convierte en un conjunto de maestros y estudiantes obsesionados por la Verdad, la Belleza y el Bien, y por lo tanto, se convierte en un grupo de personas que conforman una comunidad ética” (Bara & Martínez, 2012).

Además de esto, la universidad es el lugar donde se busca la excelencia profesional, de ahí que la universidad se ocupe de la clase de profesional que quiere ofrecer a la sociedad. Esto no se reduce solamente al conocimiento de la ética profesional, sino incluye la ética del profesional y, por lo tanto, el objetivo de la formación universitaria implica el crecimiento deontológico y ético del futuro profesional (Esteban, Buxarrais, & Martínez, 2002; Olmeda, Martín, & Uceda, 2011).

Así mismo, la universidad es una comunidad ética debido al compromiso que ella tiene con el contexto social. A lo largo de la historia de la educación superior se ve la estrecha relación entre la sociedad y la universidad, pues ésta última ha buscado formar ciudadanos que influyan en la realidad que les rodea y esta apuesta no le permite mantenerse al margen (Abundis de León, 2012).

Este compromiso con la realidad social implica brindar una formación integral solida de profesionales para el mejoramiento continuo de la sociedad y, conjuntamente, ofrecer investigaciones que contribuyan al avance de la misma. Vallaey (2014) considera que esta es una obligación de la educación superior y por lo tanto debe ser el modo permanente de funcionar la universidad. En esta línea, Colby (2003) asevera:

Si los egresados de las universidades contemporáneas han de ser fuerzas positivas en este mundo, no sólo necesitan poseer saberes y capacidades intelectuales, sino también sentirse como miembros de una comunidad, como individuos con la responsabilidad de contribuir a la sociedad. Deben estar dispuestos a actuar por el bien común y capaces de hacerlo efectivamente... Deben ir más allá del desarrollo de las habilidades intelectuales y técnicas y del dominio inicial de un dominio académico. Deben incluir la competencia para actuar en el mundo y la capacidad de hacerlo sabiamente. (p.7)

Sin embargo, no puede obviarse que una comunidad ética que pretende vincularse con la sociedad que le da origen, es atravesada por los problemas sociales contemporáneos, por las demandas de la política y por las luchas de poder que en ella existen. Los investigadores Bara y Martínez (2012) insisten que una universidad puede ser considerada como tal, cuando es coherente con su razón de ser, es decir, cuando forma integralmente y con valores éticos al estudiante con el fin de que pueda afrontar y contribuir, de manera idónea, a los desafíos de la sociedad. Con esta finalidad, el clima institucional propio de la

universidad influye directamente en la formación del estudiante como se profundiza en el próximo apartado.

2.1.4. Aproximación al concepto de “clima institucional”.

Las investigaciones consultadas, con pequeñas diferencias, definen el clima institucional como el ambiente generado de trabajo o de estudios el cual contiene el tipo de relaciones que se establecen entre sus miembros, las relaciones interpersonales, la comunicación, el estilo de gestión que es percibida por sus participantes y que pueden influir directamente en su rendimiento y bienestar (Lozado, 2013; Mendoza Aedo, 2011; Muñoz & Díaz, 1991; Saccsa Campos, 2010). De ahí que el clima institucional se entienda como el “reflejo de las percepciones y opiniones del ambiente interno que tienen los trabajadores y estudiantes del centro en el cual trabajan y/o estudian, que influyen en su motivación y comportamiento con una repercusión institucional y social” (Granda et al., 2008, p. 81). Por eso, se entiende que este tipo de ambiente colectivo permea todas las esferas de la comunidad educativa.

Por su parte, para varios autores el clima institucional tiene un significado similar al del clima organizacional (Bermúdez-Aponte et al., 2015; Martinez, 2013; Sierra Blanco, 2015). Pero, para otros autores el clima organizacional está más relacionado con el clima laboral de una empresa o de una institución que afecta directamente la motivación de los empleados (Cuadra Peralta & Veloso Besio, 2007; Ramírez Campos, 2013; Salgado et al., 1996). Como el presente estudio se centra en el estudiante y en la contribución de la universidad en su formación en valores éticos como resultado de las interacciones humanas,

de la pedagogía, de la gestión administrativa, de los espacios educativos se opta por utilizar el concepto de clima institucional.

Por eso la presente investigación concibe el clima institucional, a nivel universitario, como el conjunto de factores tangibles (infraestructura, mobiliario, recursos físicos) e intangibles (valores, principios, relaciones interpersonales) que se experimentan en un establecimiento de educación superior y que afectan el rendimiento y el bienestar de los empleados y la formación de los estudiantes (Lozado, 2013).

2.2. Aproximación epistemológica sobre la formación en valores.

A continuación se presenta el enfoque epistemológico a nivel antropológico, psicológico y sociológico en los que esta investigación concibe la formación en valores éticos.

2.2.1. Enfoque antropológico.

A lo largo de la historia, han existido diversos enfoques que han intentado definir al ser humano a partir de ciertas dimensiones, sin embargo, pensadores contemporáneos reflexionan sobre el ser humano como un ser más integral (Ferry & Vincent, 2001). En esta línea, Paul Ricoeur presenta principalmente en su obra *Finitud y Culpabilidad* (1991) un análisis integral sobre la naturaleza del ser humano y su búsqueda de valores la cual esta investigación asume.

En el ser humano existen dos realidades: una biológica o material y otra espiritual o inmaterial. Estas dos dimensiones están estrechamente relacionadas y conviven en una total interdependencia. Siguiendo a Ricoeur (1991), por un lado, la parte material o biológica permite que el ser humano se sitúe concretamente en un medio determinado bajo la influencia de su entorno, y es, en ese medio, donde el hombre, como lo hacen también los animales, manifiesta los impulsos y los deseos a través de sus acciones voluntarias o involuntarias. Por otro lado, en el ser humano co-existe también la dimensión inmaterial o espiritual que lo hace trascender de su propia corporeidad. Ante la influencia del ambiente donde se encuentre, de la cultura, de los valores sociales, de la educación y de su historia, el ser humano puede aceptar o no las dinámicas dadas, como también puede asumir un rol activo para trascender o transformar su presente y el de la comunidad.

Entonces, en las acciones del ser humano participan la dimensión corporal y la dimensión espiritual, pero esta segunda es la que le permite ir más allá de un comportamiento animal y situarse en un comportamiento humano. No obstante, esta posibilidad vive en la constante tensión entre buscarse a sí mismo como el instinto animal o trascender de su realidad hacia los otros. Frente a esta realidad humana, Ricoeur (1991) desarrolla el concepto de “labilidad” entendida como la conciencia de los límites propios del ser humano. Esta realidad finita del ser humano se ve reflejada en la propia corporeidad de su ser que ofrece la oportunidad de interactuar con el mundo, pero de una manera limitada. Sin embargo, esta finitud impulsa al ser humano al deseo de trascender y ese “deseo nos transporta fuera de nosotros; nos sitúa ante lo deseable, que a su vez está en el mundo” (Ricoeur, 1991, p. 100). Entonces, el deseo impulsa al propio hombre a anhelar algo mejor, y esto va más allá de los objetos sensibles y “trasciende” a los valores. Sus

anhelos lo pueden conducir a mirarse de manera egoísta o de manera altruista, pero es esta segunda posibilidad la que permite que los individuos vivan una “vida autentica, coherente y abierta a los demás” como seres humanos racionales (Kagelmacher, 2011). De esta manera el ser humano es accesible “a todos los valores de todos los humanos a través de todas las culturas” (Ricoeur, 1991, p. 108), pero el accede a los valores de manera individual, a partir de su caracter, historia, cultura, educación, sociedad, etc.

Así las cosas, la presente investigación observa al ser humano como un ser complejo e integral que está en constante apertura hacia el mundo y en esa dinámica, él es consciente de su ser finito y de su anhelo de infinitud; pero para ir mas allá de sus propios límites es necesario formarse en valores eticos, ya que sólo a través de estos el ser humano tiene la posibilidad de transcender de su animalidad. Para Ricoeur, (1991) es en esta dinámica donde los individuos se realizan plenamente como seres humanos y, por el contrario, los individuos que no asimilan los valores éticos estan a medio camino de la autorealización. Este movimiento hacia la adquisición de valores éticos es de vital importancia y tiene repercusiones en el desarrollo psicológico y social de las personas como se estudia en las siguientes dos secciones respectivamente.

2.2.2. Enfoque psicológico

El psicólogo polaco-americano Milton Rokeach (1973), conocido como el padre del estudio moderno sobre los valores, reconoce la importancia de la formación en valores para las personas y la sociedad. A nivel personal, formar a un sujeto en valores es de gran provecho pues le permite adaptarse a una cultura determinada, ser aceptado socialmente, y,

en consecuencia, tener una satisfacción personal. Por ejemplo, formar a un individuo bajo los valores como el autocontrol, la tolerancia, el respeto tienen como finalidad la adaptación y aceptación social lo cual conlleva a favorecer su autoestima.

Rokeach (1973) entiende el valor como “una creencia duradera” sobre la manera ideal de comportarse en un contexto determinado. Entonces, al igual que Ricoeur (1991), el valor es un objeto de deseo, pues cada “creencia-valor” es una predisposición que impulsa al individuo a una respuesta preferencial. Es decir, la formación en valores influye directamente en el carácter (Cortina, 1996), los deseos (Ricoeur, 1991) y los comportamientos (Rokeach, 1973) de las personas.

A nivel social, los valores éticos permiten articular necesidades de sociedades particulares; por ejemplo, en una sociedad como la colombiana, debido a las grandes dificultades de convivencia, el valor del respeto y de la tolerancia son culturalmente apreciados. Según las necesidades de cada sociedad, los valores son jerarquizados de maneras diferentes, y de ahí que los valores éticos sean guías de conducta para los individuos y para las sociedades y, por lo tanto, se presenten como universales y transituacionales (Rokeach, 1973).

El sistema de valores en el ser humano son los “lentes” con los cuales observa la actividad humana para actuar en ella, pues los valores permiten al sujeto tomar decisiones, resolver dificultades y evaluar maneras de proceder; y de esta manera, los valores constituyen el centro mismo de la personalidad de un individuo (Rokeach, 1973). Entonces, la adquisición de los valores se da por la acción de socialización, y es el resultado, en primer lugar, de los procesos interpersonales con la familia y, luego, con las instituciones

educativas, de ahí que la universidad como espacio social juegue un papel fundamental en esa dirección (Borrero, 2012).

2.2.3. Enfoque sociológico.

Para Max Weber (2012) la función de los valores en la sociedad es de vital magnitud, pues permiten su buen funcionamiento ya que socialmente los valores tienen la función de mantener la identidad personal y colectiva de una colectividad, lo cual conlleva a la cohesión entre los miembros de la comunidad. Entonces, los valores son un medio de regulación y de orientación de la acción social, el cual se refleja en “las actitudes y los comportamientos” de los sujetos (Sandoval, 2007). Así, los valores movilizan a las personas, legitiman el orden social y sustentan las leyes que controlan la conducta humana en un grupo en particular.

Sin embargo, para Remolina (1991) en el caso colombiano existe un “vacío ético” que conduce a los sujetos a priorizar su bienestar personal y a dejar a un lado el desarrollo social; en consecuencia, se dejan a un lado los valores éticos y se reemplazan por otros que desestabilizan la convivencia entre los ciudadanos.

Las sociedades modernas influyen en el cambio de las valoraciones de los ciudadanos. Existen realidades que pueden llevar a concebir los valores éticos objetivos en valores subjetivos y relativos a un contexto particular, esta segunda idea es el “resultado consensuado de la conciencia colectiva de la sociedad” (Corzo, 2004, p. 39). Este enfoque

subjetivo, como no acepta el valor ético como cualidad objetiva independiente de la conciencia social ha conducido a barbaries sociales como la misma historia lo demuestra.

Por eso, frente al relativismo de las sociedades modernas y a los problemas sociales que esto conlleva, la Declaración de los Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948, pone en relieve la dignidad humana bajo la luz de valores éticos objetivos. Esta declaración busca ser una guía para el desarrollo y el bienestar individual y colectivo de los ciudadanos en las sociedades actuales como fruto de la experiencia y racionalidad humana. Sin embargo, estas orientaciones sólo se hacen posible cuando los ciudadanos se tratan entre ellos como fines en sí mismos y, en consecuencia, viven los valores de igualdad, libertad, tolerancia, respeto, solidaridad etc., que la declaración proclama.

Se puede apreciar que en la actualidad los valores éticos que contienen la Declaración de los Derechos Humanos rebasan los límites de una cultura o de una sociedad en particular y pretenden ser guías universales para todos los seres humanos. Estos son los valores “deseables” para las nuevas generaciones y de ellos dependen la armonía en una sociedad. En palabras de Adela Cortina (1995) los individuos y las sociedades que viven bajo valores éticos tienen “agallas” para afrontar la vida con “altura humana” (p. 48). De ahí que sea necesario revitalizar el compromiso de instituciones educativas de contribuir a la formación en valores éticos para el desarrollo de la sociedad. Pero esta formación no consiste en una obediencia ciega y heteronóma a los valores, sino consiste en una asimilación de los valores éticos como resultado de la autonomía que, haciendo uso de su racionalidad, se conduce hacia el respeto de la dignidad humana y los derechos humanos.

2.3. Aproximación sociohistórica sobre la formación en valores

La perspectiva de formar a los estudiantes universitarios con rigor académico y bajo las exigencias de la ética para el progreso de la sociedad, no sólo es una idea que está animada por investigadores en Ciencias de la Educación (Bell y Harrison, 2018; Collier et al., 2018; Briones y Lara, 2016; García y Garde, 2016;), sino también está apoyada por la UNESCO y por la misma legislación colombiana. Para situar el presente estudio doctoral en el contexto socio-histórico actual se presenta, seguidamente, la visión que tienen los organismos internacionales y la normatividad colombiana sobre la formación en valores en la educación superior.

2.3.1. Organismos internacionales

La primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en 1998, congregó a 182 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con el fin de analizar la Educación Superior en el siglo XXI. Una de las orientaciones señaladas en el preámbulo sobre la educación es su finalidad de “provocar el cambio” y responder a las “necesidades sociales” fomentando “la solidaridad y la igualdad” (1998, p.22). Esto es posible cuando la comunidad educativa somete “sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual” (p. 22).

En esta Conferencia también se resaltó el deseo de difundir valores éticos que son “universalmente aceptados” tales como “la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la

solidaridad” (1998, p. 24). Entonces, para esta conferencia “la Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante” de manera tal que pueda trascender la “crisis de valores” de las sociedades contemporáneas (1998, p. 20). La formación en valores a nivel universitario debe “inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y que ella misma como institución experimenta” (1998, p.22), pues sólo bajo una sólida formación académica y en valores humanos es posible el desarrollo de la sociedad.

Esta visión fue confirmada 5 años más tarde en el documento elaborado por la UNESCO, “Educación para los derechos humanos” (2003) en la cual presenta una formación holística de la persona:

La idea que sustenta la educación en la esfera de los derechos humanos es que la educación no debe aspirar únicamente a formar a trabajadores capacitados y profesionales, sino también a contribuir al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa. Mediante la educación para los derechos humanos, o los derechos humanos en la educación, se pretende dotar a los alumnos y estudiantes de las aptitudes necesarias para adaptarse a los cambios sociales e impulsarlos. La educación se percibe como un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores. (p. 1)

En esta misma línea y frente a las dificultades sociales de pobreza e injusticia social que existen en América Latina, la UNESCO en su Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Colombia (CRES, 2008) señala la necesidad de afrontar los desafíos contemporáneos desde la formación universitaria, pues este tipo de instituciones deben aceptar “su responsabilidad como servicio público” y tener “un claro compromiso social, promoviendo el desarrollo de la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo que programas y actividades constructoras de los aspectos humanísticos y la formación integral y de ciudadan a” (p. 25). De esta forma, la CRES 2008 anima a asimilar una visión particular sobre la calidad educativa:

La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población. (p. 6)

Esta mirada sobre la calidad en la educación que tiene como finalidad la formación integral de las personas es confirmada en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba (CRES 2018), la cual tenía como uno de sus objetivos principales “generar espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso

social” (p. 40). La formación en valores se confirma como una prioridad en la educación universitaria, pues, se concibe como de igual forma lo hace esta investigación que, un egresado competente es un ciudadano comprometido con el desarrollo de la sociedad. Por eso, la actividad profesional no puede ser simplemente un medio para ganarse el sustento, ni tampoco puede ser la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la universidad; sino más bien debe ser “una actividad social cooperativa” cuyo fin es “proporcionar a la sociedad un bien específico” y esto sólo es posible cuando el profesional “encarna determinados valores y principios” (Cortina, 2000, p. 254). De ahí se sigue, que la importancia de la ética para el futuro profesional no puede ser algo voluntario, sino debe ser un proyecto esencial que atraviese toda su educación.³

No obstante, en la actualidad se observa que existe un problema de confianza hacia algunos profesionales debido a su comportamiento ético y esto podría indicar la existencia de una crisis educativa que “no sabe enseñar las nociones elementales de una ética eficaz y ética” (Schon, 1992, p. 21).

Frente a estas posibles dificultades de formación la CRES 2008 y 2018 aclaran la importancia del “papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado” (CRES 2008, p. 16). Basado en la capacidad ética que los seres humanos pueden desarrollar, se plantea como un desafío para la educación superior “consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable con los compromisos sociales, con la

³ Por la importancia del tema de la formación ética y en valores para el contexto contemporáneo, este organismo internacional ofrece la Catedra UNESCO de ética y sociedad en la educación superior. Cfr. UNESCO <http://unescoeticayeduacion.utpl.edu.ec>

sostenibilidad y con la construcción de mejores sociedades, más justas, equitativas, pacíficas, fundamentadas en los valores humanos y de convivencia democrática” (CRES, 2018, p. 54). Esta postura de formación integral, crítica y en valores éticos de la UNESCO también está presente en la legislación colombiana como se estudia a continuación.

2.3.2. Normatividad colombiana

El tema de la formación en valores ha estado presente a lo largo de las leyes educativas en Colombia. En la ley vigente sobre el servicio público de la educación superior decretada por el Congreso de Colombia el 28 de diciembre de 1992 y conocida como la Ley 30, se afirma la importancia de los valores éticos en el desarrollo integral del estudiante con el fin de “cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (art. 36a). Por consiguiente, la educación superior debe velar por “la mejor formación moral, intelectual y cívica de los educandos” (art. 32c.).

Con el deseo de concretar la formación en valores éticos, la Ley 30 obliga a las instituciones de educación superior “el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre”, así como “se promueven prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” en los establecimientos universitarios (Art. 128).

Sin embargo, la Ley 30 es consciente que la educación en valores en la universidad no se reduce a un curso, sino “debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los

programas de formación” (art. 129), lo cual afecta directamente el clima institucional, los currículos y la formación académica universitaria.

Estos principios de la Ley 30 son corroborados con la Ley 115 de febrero 8 de 1994 sobre la educación en general que en conformidad con la Constitución Política de Colombia la educación debe atender estos fines entre otros:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley 115, art.5. §1)

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (art. 5 § 2)

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (art. 5. § 9)

La educación en Colombia es concebida después de la Constitución de 1991 como un medio para la formación integral de los estudiantes y esto implica un desarrollo

intelectual y en valores de los estudiantes en los niveles de educación primaria, media y superior.

En esta línea, más recientemente, el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 continúa en la misma línea de las leyes de educación precedentes y busca fomentar la formación en valores en estudiantes de pregrado y posgrado a través del desarrollo y la vivencia de “un sistema de valores fundamentado en la Constitución Política y la ley y en conceptos basados en el rigor científico y el espíritu crítico, en el respeto a la honestidad y la autonomía”. De igual manera este documento promueve el compromiso social bajo un equilibrio “entre la responsabilidad individual y la social y el compromiso implícito en el desarrollo de la disciplina, ocupación o profesión” (art 2.5.3.2.7.2. §3).

Uno de los aspectos novedosos de este decreto se encuentra en el énfasis de la formación docente pues considera que ellos son vitales para la asimilación de los valores en los estudiantes; esto implica la necesidad de la “formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia” (Decreto 1075, art. 2.4.2.1.3.2.5. §4).

Puede observarse que la legislación colombiana en materia educativa ha recibido la influencia de la visión de la educación dada por organismos internacionales como la UNESCO. En Colombia hay una urgencia en formar en valores para poder entrar, concluidos los diálogos de paz entre el Gobierno colombiano y el grupo Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en una nueva era de convivencia entre los ciudadanos donde prevalezca la armonía, el respeto y la tolerancia entre los ciudadanos. En

este punto, la universidad, como espacio de formación integral, tiene un rol vital para la convivencia pacífica de los ciudadanos a través de su labor de formar en valores éticos a los estudiantes. Por esta razón, pedagogos y expertos en educación teorizan y orientan cómo debe ser este tipo de formación, y es el tema que se estudia a continuación.

2.4. Aproximación teórica sobre la formación en valores

Frente al reto de la formación integral, humana y en valores han surgido una serie de paradigmas representativos sobre este tipo de educación de los estudiantes. Este apartado busca señalar, inicialmente, las diversas perspectivas formativas existentes para tener una mejor contextualización teórica del presente estudio, pero también porque son el insumo para la teoría desarrollada por Puig Rovira (1996) conocida como “construcción dialógica de la personalidad moral” en la cual se apoya esta investigación y que se estudia más adelante.

2.4.1. Teorías sobre la formación en valores

Los modelos pedagógicos sobre la formación en valores son el fruto de diversas finalidades, orientaciones y concepciones de los valores, del ser humano y de la educación. Se puede agrupar estas visiones en tres grandes grupos: el paradigma que piensa la educación bajo la óptica de la transmisión heterónoma de los valores, el paradigma que lo

entiende desde la enseñanza de valores relativos y el paradigma que lo concibe desde el desarrollo del juicio moral.

2.4.1.1. Formación heterónoma en valores

Las posiciones que conciben los valores como objetivos entienden la educación moral como la forma de transmitir a los individuos las virtudes de la sociedad a la que pertenecen (Durkheim, 1947/2002). En este modelo se concibe al ser humano bajo la necesidad de asimilar una serie de valores premeditados por la sociedad (Alviárez et al., 2009) y, en consecuencia, se concibe la existencia de unos valores universales en los cuales ha de fundamentarse las buenas relaciones sociales para el buen comportamiento de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva, la pedagogía busca transmitir valores para que no se “pierdan” esos comportamientos correctos que el ser humano ha descubierto a lo largo de su historia. Ortiz (2003) destaca que este enfoque formativo se lleva a la práctica regularmente a través de la instrucción, la imitación y la comunicación persuasiva.

La instrucción concibe la formación en valores como un medio para inculcar virtudes de los educadores a los estudiantes por medio de la ejercitación y de la repetición. Lo que busca es que el aprendiz asimile, sin un proceso crítico, una manera de proceder y de actuar según un contexto determinado (Chica, 2005). De manera explícita o implícita este tipo de educación busca generar un comportamiento “uniforme” entre los ciudadanos que para algunos es una manera de “adoctrinar” a la población (Ortiz, 2003).

Por otra parte, el método de la imitación también ha sido utilizado para transmitir valores (Llopis & Ballester, 2001). El ser humano que vive en sociedad aprende consciente o inconscientemente una serie de conductas por emulación y que buscan afectar el carácter cognitivo, emocional y comportamental del individuo (Suárez et al., 2018). De ahí que los padres, los docentes, los líderes se conciben como guías de conducta a imitar y, por eso, se insiste que el adulto debe ser un ejemplo por seguir. En los establecimientos educativos de primaria, secundaria y superior, la formación en valores por imitación se favorece en la medida que se presentan los profesores como modelos a seguir. Sin embargo, no todos los docentes son modelos para sus estudiantes y, además, la formación en valores por imitación en la actualidad es desafiada, por otra serie de ejemplos que llegan por la televisión, la internet, las redes sociales, etc., y que están, en muchas ocasiones en contravía de los valores que transmite este tipo de educación.

Un tercer método para la formación en valores desde la óptica heterónoma es la comunicación persuasiva que busca modificar la opinión y la conducta de los individuos a través del poder de convicción (Bescós, 2000; De Santiago Guervós, 2005). Esta herramienta se utiliza en la educación, pero también en la política, la religión y en los medios de comunicación; y la manera de influir en los individuos es por medio de la emoción (Roiz, 1996). Las técnicas emocionales que se utilizan buscan modificar la manera de pensar del individuo para modificar así su comportamiento, pues el ser humano actúa según sus creencias o sus opiniones sobre la realidad (Bosch, 2006).

Los métodos de la instrucción, de la imitación y de la comunicación persuasiva han sido los medios comunes y que todavía se utilizan para salvaguardar los valores que

supuestamente necesitan los ciudadanos en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, este enfoque ha sido ampliamente criticado debido a que es una manera de imponer un esquema predeterminado de valores al educando y mantenerlo en una postura receptiva, sumisa y acrítica; sin tener en cuenta su libertad, sus deseos, sus aspiraciones y su racionalidad (Fraenkel, 1973; Hunt & Metcalf, 1968; Kohlberg, 1976). Además, este enfoque concibe los valores absolutos y universales, deja a un lado la dimensión subjetiva, histórica y evolutiva de los valores en la sociedad y, en consecuencia, no permite al individuo crear sus propios valores en función al contexto social donde se encuentra. Por lo tanto, no es ético querer inculcar una serie de valores premeditados sin tener en cuenta el contexto del individuo, ni sus propios intereses o motivaciones (Ortiz, 2003).

En esta perspectiva heterónoma de formación, el centro de la educación es el valor mismo y no el proceso para asimilarlos, ni la persona en desarrollo. No obstante, frente a las transformaciones sociales contemporáneas “es más importante el proceso de valoración que sigue el sujeto, como estrategia de adaptación al cambio, que la adquisición de un esquema de valores cerrado y completo” (Ortiz, 2003, p. 81).

2.4.1.2. Formación relativista en valores

Contrario a la formación heterónoma de los valores está la concepción subjetiva de los valores, la cual concibe los valores como relativos y en dependencia total al individuo (Raths et al., 1967). Esta concepción se aleja de la idea de una crisis de valores, pues no existen unos valores objetivos y absolutos los cuales se deben cuidar en favor de la sociedad, pues cada ser humano es quien valora y quien define qué es lo valioso (Russell,

1984). Para esta perspectiva, el contexto de la persona es fundamental y, por ello, la formación busca preparar al individuo a los retos de la vida a través la formación autónoma en valores, sin perder de vista que las personas en este proceso “sean capaces de asumir una actividad valiosa y fecunda” en la sociedad (Ortiz. 2003, p. 76).

La formación subjetiva en valores busca, entonces, liberar al ser humano de los valores tradicionales que impone la sociedad y pone el énfasis en la persona que a partir de su experiencia, pueda construir su propia escala de valores. En educación, esto trae como consecuencia que los educadores no tienen la autoridad de inculcar valores a los educandos, pues son estos últimos quienes construyen libremente sus valores (Vasco Monotya, 1989).

Este tipo de formación utiliza diversos métodos pedagógicos para sensibilizar a los estudiantes de los propios valores y, el educador tiene sólo la tarea de acompañar este proceso de esclarecimiento personal (Ortiz, 2003). Vista de este modo, la formación subjetiva en valores “tiende a limitar el papel de la educación moral”, pues, “no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente” (Puig, 1995, p. 105).

Entonces, este tipo de formación relativista de los valores no entra en diálogo con el entorno, sino sólo se escogen los valores que el individuo considere más idóneos y, aunque, existe un grado de reflexión no quiere decir que esta postura sea asimilada por el educando (Ortiz, 2003). Además, según Puig (1995) otra debilidad de la educación relativista de los valores es que no tiene en cuenta los “elementos históricos, culturales y sociales”, ni tampoco considera “la tarea constructiva que de modo interpsicológico y dialógico deben llevar a cabo todos los afectados por los problemas o controversias morales” (p. 106).

Entonces, según Albornoz (2013) y Rodino (1999) este tipo de formación subjetiva en valores deja a un lado el reconcimiento del desarrollo histórico y ético de las sociedades contemporáneas que se manifiesta, por ejemplo, en los derechos humanos.

2.4.1.3. Formación en valores como desarrollo del juicio moral

Desde una perspectiva del desarrollo del pensamiento y del juicio moral, autores como Dewey & McLellan (1964), Piaget (1967/1996) y Kohlberg, (1981) apoyan la tesis de formar el pensamiento para emitir juicios cada vez más pertinentes y valiosos con las necesidades de los individuos y del entorno. Estos autores buscan el desarrollo moral de las personas a través de la estimulación del pensamiento en cuestiones morales, y así, hacerlas avanzar de fases inferiores a fases superiores, donde las últimas son más deseables y óptimas que las primeras.

Dewey (1964) considera que “el objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo tanto intelectual como moral...Y sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede asegurar esto” (Dewey, 1964, citado por Puig, 1995 p. 106-107).

En esta línea, Piaget aporta acerca de que la educación debe buscar el desarrollo de la moral heterónoma hacia la moral autónoma de los individuos y para ello, es necesario una pedagogía no autoritaria que favorezca el respeto a la autonomía de los educandos (1967).

Para Kohlberg (1966), basado en la teoría del conocimiento evolutivo desarrollado por Piaget (1932), el razonamiento moral es concebido como el desarrollo del juicio desde varios grados. Este proceso tiene tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) y seis etapas (moralidad heterónoma, individualismo, correspondencia de expectativas individuales, conformidad del sistema social, reconocimiento de los valores éticos, vivencia de los principios éticos universales) que van desde las menos desarrolladas hasta las mas evolucionadas en la capacidad del juicio moral de los seres humanos.

Kohlberg (1966) concibe el desarrollo moral progresivo entre las etapas y este proceso es independiente de la cultura donde se reside, sólo varía en el ritmo de apropiación del juicio moral por cada persona. El progreso de la heteronomía hacia la autonomía moral se realiza a través de la reflexión sobre los dilemas morales que trae la vida o que se generan en el aula de clase. Para este educador, el desarrollo del pensamiento en cuestiones morales se da a partir del proceso racional de autoevaluación de su propio juicio y comportamiento y, de esta manera, el sujeto pasa de una sumisión ciega a las normas dadas por otros (nivel preconvencional) y puede avanzar hasta la apropiación del respeto de los derechos humanos (nivel postconvencional).

Para Kohlberg y otros investigadores (Frenkel, 1973; Hunt y L. E. Metcalf, 1998) el centro de la formación en valores, no es el valor en sí, sino el proceso de valoración. Este proceso puede darse a través del trabajo de dilemas, de experiencias o de razonamientos lógicos.

Sin embargo, la formación en valores como desarrollo del juicio moral posee como límite el excesivo énfasis dado a la racionalidad y a la capacidad cognitiva, sin considerar

los elementos afectivos, motivacionales y conductuales de los seres humanos. Tampoco contempla los efectos reales y positivos que tiene la comunicación de valores explícita del entorno y la enseñanza directa de los valores a los estudiantes (Gómez Rijo, 2005). De manera similar a la teoría de la formación subjetiva en valores, se desconoce “el papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales que la comunidad ha ido acumulando” a lo largo de su historia (Puig, 1995, p. 108).

Todas las anteriores teorías sobre la formación en valores han buscado desde diversas perspectivas contribuir a la formación de sujetos capaces de vivir con valores y en comunidad; sin embargo, se ha señalado que estos paradigmas educativos no sustentan una visión global y completa de la formación, por eso esta tesis doctoral se apoya en la teoría que se explica a continuación la cual entrelaza los diversos paradigmas y genera un paradigma formativo más integral.

2.4.2. Formación en valores como construcción dialógica de la personalidad moral

La construcción dialógica de la personalidad moral es una teoría desarrollada por José María Puig Rovira, quien es reconocido por sus grandes aportes en la educación en valores y tiene gran influencia en investigaciones sobre la formación en valores no sólo en su país de origen, España, sino también en América Latina (Arantes et al., 2019). Su teoría rescata los aspectos positivos de las teorías formativas explicadas anteriormente y entreteje los aspectos que reconoce más valiosos de cada uno de esos modelos para generar una nueva teoría sobre la formación moral.⁴

⁴ Aunque el aporte de Puig está más centrado en la formación en valores durante la vida escolar, su visión es válida para la vida universitaria pues, en el caso colombiano, los estudiantes cuando ingresan a la educación superior están en plena adolescencia (OCDE, 2016) y están todavía formando su temperamento y su

Desde la filosofía, la psicología y la pedagogía este autor fundamenta la educación moral y la entiende como una construcción de la personalidad, ya que la moral no es un presupuesto, ni tampoco es una elección casual (Puig et al., 1998). La moral y sus valores en los individuos son el resultado de “un esfuerzo complejo de elaboración o reelaboración de las formas de vida y de los valores que se consideran correctos y adecuados para cada situación” en contextos determinados (Puig et al., 1998, p. 66). De esta manera, los valores no son una construcción individualista desprovista del contexto sociohistórico y de las influencias sociales, sino por el contrario es el resultado de la construcción cultural, social y personal de cada individuo. Así, la educación en valores es entendida como socialización en la medida que busca que los educandos puedan integrarse a la comunidad donde pertenecen tratando a cada ser humano como un fin en si mismo y nunca como medio (Kant, 2014); pero esta educación no se limita exclusivamente a las interacciones humanas y sociales, pues una comunidad podría no tener asumidos los valores éticos necesarios para una convivencia pacífica y democrática, ni respetar la dignidad humana; por lo tanto, la educación en valores debe también formar en una vertiente creativa, crítica y transformadora (Puig et al., 1998, p. 66) que permita a la comunidad avanzar positivamente. En consecuencia, la formación en valores éticos pretende:

*Colaborar con los alumnos y alumnas para que desarrollen su
inteligencia moral y adquieran la cultura moral necesaria para enfrentarse
autónoma y dialógicamente a aquellas situaciones que suponen un conflicto*

personalidad moral. Además, las orientaciones que esta teoría trae son vigentes para el contexto universitario, pues concibe la formación en valores como un proceso constante de aprendizaje y de desarrollo a lo largo de la vida.

de valores o controversia moral de forma que les sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz. (Puig et al., 1998, p. 25)

En esta perspectiva, los estudiantes son protagonistas del proceso de la formación integral y, por eso, esta postura no busca transmitir unilateralmente conocimientos, ni valores de manera heterónoma. Pero, tampoco, niega la posibilidad de intervenir y de guiar a los estudiantes con ciertos valores para una situación determinada. Para ello, el estudiante debe asumir una postura activa y participativa en su construcción moral a través del conocimiento de las problemáticas sociales, desarrollando su pensamiento crítico y teniendo una guía de valores para afrontar las dificultades que se presentan en la vida diaria. En palabras de Puig (1996) la formación en valores debe:

trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, y quiere hacerlo entrando en ellos mediante los procedimientos de deliberación y dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Pero entrar en ellos orientado por guías de valor que ayudan a considerar los conflictos, aunque no aporten soluciones acabadas. Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor, y a veces a controlarlos o resolverlos. (p. 112).

Basado en lo anterior, para Puig (1996), entonces, la construcción de la personalidad moral supone elaborar los elementos que se exponen a continuación:

- Primero: La construcción de la autonomía moral es un proceso complejo que exige una adaptación a la sociedad y que busca trascender de las necesidades

egoístas de los seres humanos. Por eso, en primer lugar, la educación moral consiste en la asimilación de las pautas sociales básicas de convivencia, y el reconocimiento de las preferencias personales del individuo, pero que no se agota en este aspecto porque la sociedad puede tener valores que necesitan ser renovados o cambiados (Puig, 1996).

- Segundo: la construcción moral y la formación en valores se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales deseables que, pueden estar o no presentes en su totalidad en una sociedad como las virtudes éticas o los derechos humanos, pero que son unas orientaciones para el comportamiento humano en sociedad. En ese orden de ideas, “nadie -o casi nadie- quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco quiere abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia” (Puig, 1996, p. 112)
- Tercero: La educación moral no puede reducirse a una serie de apropiaciones procedimentales como en el primer y el segundo momento; sino, también, es necesario desarrollar la autonomía de los sujetos, por medio del crecimiento de las capacidades del juicio, comprensión y autorregulación (Puig, 1996). Lo cual implica el desarrollo del pensamiento crítico (Puig, 1995, Nussbaum 2005, Facione, 2007) y, por eso, se insiste en la formación de la conciencia moral autónoma de los individuos a través de la sensibilidad moral, la racionalidad y la capacidad de diálogo.

- Cuarto: Los anteriores momentos formativos conducen a la edificación de la personalidad moral en tanto “cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral” con el fin de tener una vida que “merezca la pena de ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive” (Puig, 1995, p. 112).

En coherencia con estos elementos para la construcción de la personalidad moral y la formación en valores éticos es necesario, a nivel de la educación desarrollar, una serie de dinámicas y de competencias humanas fundamentales a tener en cuenta en este tipo de formación humana y que se explican a continuación (Puig et al., 1998).

2.4.2.1. Capacidad crítica

Puig entiende que el comportamiento bajo valores éticos está constituido por instrumentos procedimentales como “el juicio moral, la comprensión y la autorregulación” que permiten enfrentarse a situaciones controvertidas. El juicio moral permite al sujeto generar una postura racional de la manera como se debe actuar, pero también permite distinguir las acciones correctas de las incorrectas. La comprensión es el esfuerzo humano para interpretar correctamente la situación concreta con el fin de aplicar los valores generales, en este instrumento participan la razón, el diálogo, los sentimientos, las emociones. La autorregulación se entiende como el esfuerzo humano para actuar en coherencia entre el juicio moral y la comprensión; y “todo esto se logra intensificando la relación consigo mismo, hasta que cada individuo se convierte en sujeto de sus propios actos y es capaz de planificar su conducta de acuerdo a puntos de vista propios” (Puig, 1995, p. 116).

En el uso de los instrumentos morales participa activamente el pensamiento crítico entendido como la capacidad humana de analizar, entender y/o evaluar las representaciones dadas y de igual forma evaluar las propias representaciones todo con el fin de actuar correctamente (Facione 2007). El pensamiento crítico, entonces, será la base para saber-comprender y saber-actuar de manera autorregulada, y como consecuencia de ese proceder se experimentan los valores éticos.

Entendido de esta manera, parte de la formación en valores consiste en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante que le permite, teniendo en cuenta el contexto, analizar y evaluar una situación determinada para actuar respetando la dignidad humana. Entonces “la educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión personal y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios que ayuden a enfrentarse críticamente con la realidad” (Puig citado por Arantes et al., 2019) y para ello es fundamental el desarrollo de las capacidades críticas del ser humano.

Esta idea es corroborada por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2005) que considera la capacidad crítica de suma importancia para alcanzar una “ciudadanía decente” y esto es posible cuando se desarrolla la capacidad socrática de autocrítica sobre el pensamiento, tradiciones, valores, posturas que cada uno tiene; pues se necesitan ciudadanos con una autonomía que “en lugar de deferir de la autoridad, puedan razonar juntos sobre sus opciones en lugar de simplemente negociar sus argumentos y contra-argumentos” (Nussbaum, 2016, p. 20). Por eso, el pensamiento crítico es fundamental para participar en el diálogo y la deliberación democrática; y esto es posible si los ciudadanos

jóvenes “aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las que son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra” (Nussbaum, 2016, p. 20).

El pensamiento crítico, entonces, aporta en la formación en valores de la personalidad moral de los individuos cuando desarrolla una reflexión crítica acerca de sí mismo y de la sociedad, en sus contextos culturales, con el fin de actuar de la mejor manera en favor de una armonía y paz ciudadana. Esta capacidad humana será estudiada en el siguiente capítulo bajo la perspectiva de la Asociación Americana de Filosofía en la investigación realizada por Facione (2007).

Sin embargo, una formación en valores centrada en el desarrollo de capacidad racional del ser humano y en su autonomía tiene el riesgo de conducir al individuo a tener una personalidad centrada en sí mismo. Por eso y en favor de la formación integral de los estudiantes es necesario aprender a relacionarse con los otros y el diálogo es un instrumento indispensable.

2.4.2.2. Diálogo y apertura emocional

En la teoría de Puig, la educación en valores se aleja de la formación heterónoma e impositiva de los valores y, de igual manera, toma distancia de la formación subjetiva de los valores que no busca acuerdos debido a la postura relativista; por eso entra a una dinámica de búsqueda de lo correcto y el diálogo es una de sus herramientas. Pues como dice Puig recordando a Habermas “una persona moralmente correcta es aquella que en situaciones de conflicto es capaz de implicarse con todos los demás afectados en la

búsqueda compartida y deliberativa de una solución que pueda ser aceptada por todos”
(Citado en Arantes et al., 2019, p. 12).

Es más, para Gadamer (2004) la verdadera humanidad en las personas reside cuando se hacen capaces para el dialogo:

Como nuestra percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, también lo son nuestros impulsos e intereses, y la razón que es común a todos y capaz de detectar eso que es común, se muestra impotente ante las ofuscaciones que en nosotros alimenta nuestra individualidad. Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque en el acuerdo al que la razón nos invita (p. 208).

El diálogo, entonces, posibilita la vivencia de valores democráticos que permiten tener un debate abierto y respetuoso; y en el cual es necesario que los participantes sepan escuchar activamente, argumentar con claridad y aceptar puntos de vista diversos a los propios. Esta comprensión del diálogo está presente en la ética discursiva de Habermas (1999) donde el diálogo es la herramienta idónea para la búsqueda de la veracidad y de la rectitud a partir del consenso entre las partes. Entonces, el diálogo es, en sí mismo, un valor puesto que promueve el respeto de las partes, la tolerancia, el pluralismo y contribuye al “desarrollo de conductas asertivas a través de la expresión adecuada de los sentimientos, actitudes opiniones y derechos” (Carrillo 2003). Además, el diálogo favorece la

argumentación como medio para encontrar lo cierto o lo válido y de esta manera el diálogo también forma en los valores de la veracidad, rectitud y autenticidad.

En este proceso dialógico la empatía juega un papel fundamental, entendida coloquialmente como la capacidad para colocarse en los zapatos del otro (Nussbaum, 2016) y exige la capacidad de apertura para interesarse y valorar la realidad del otro y reconocerlo como un interlocutor válido. A nivel de la educación superior, el docente tiene la labor, como formador, de establecer ese diálogo empático y activo con los estudiantes al reconocerlos como sujetos morales activos capaces de interactuar. A pesar de que la empatía se despliega con mayor facilidad con los seres con quienes se siente aprecio y, por eso, varios autores ven la capacidad de amar de suma importancia en los procesos educativos (Burbules, 1999); sin embargo, el docente, por su vocación pedagógica, está invitado a desarrollar una empatía más general que incluya a todos los estudiantes, hasta aquellos estudiantes que se perciben como radicalmente distintos. De lo contrario “una empatía insuficiente o sesgada puede ser la causa de juicios y acciones poco defendibles desde principios morales como la igualdad y la justicia” (Puig et al., 1998, p. 40).

Para que el docente universitario pueda contribuir activamente en la formación en valores de los estudiantes es necesario que se implique en esta labor formativa y movilice sus valores en la relación dialógica que establece con sus estudiantes y, para ello, se hace necesario una interacción de cercanía, de respeto mutuo y de empatía (Ojalvo, 2000). Esta relación dialógica será estudiada en el siguiente capítulo bajo la óptica de Burbules (1999).

2.4.2.3. Valores éticos como guías y recursos

La formación en valores siempre está en construcción, pero como se dijo anteriormente, esta no se da en solitario sino en la interacción con la realidad social que rodea al individuo, en el caso de este estudio, considerando a la universidad como una comunidad ética. De esta manera, los valores son fruto de la racionalidad humana y también son el resultado de las relaciones que se tienen con el entorno, pues como afirma Puig et al., la construcción moral “es a la vez del todo individual y del todo atravesada por la relación con los demás. La decisión de sobre cómo vivir es personal y a la vez social” (1998, p. 17). Entonces, la construcción de la personalidad moral y de los valores tiene una relación estrecha con el entorno y las experiencias que el medio es capaz de proporcionar. Por eso, esta tesis busca analizar cómo el clima institucional universitario, de un establecimiento educativo en particular, contribuye a la formación en valores éticos de los estudiantes.

Ahora bien, los valores éticos cuando se experimentan en el entorno podrían conducir a los sujetos a apreciarlos porque les permite convivir de manera armónica, pacífica y respetuosa (Burbules, 1999) y de esta manera llegarían a ser guías y recursos de comportamiento. Frente a un escenario conflictivo, por ejemplo, la persona que ha desarrollado una personalidad moral sólida haría uso, por un lado, de su pensamiento crítico para deliberar la mejor manera de proceder y, por otro lado, también tomaría como recurso las guías de valores éticos que ha aprendido a lo largo de su vida.

Ahora bien, a nivel educativo, los valores éticos, como guías y recursos en la formación de la personalidad moral de los estudiantes, son el resultado de la constante

comunicación y vivencia de los valores que existe en el ambiente de la institución educativa y en la manera para resolver una situación de conflicto determinada. Entonces, si la Universidad asume el reto de la formación en valores, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de la formación en el diálogo, debe también asumir la responsabilidad que le corresponde en la comunicación de valores éticos como guías y recursos “favoreciendo procesos de adquisición crítica de una tradición que podemos considerar contrastada” (Puig, 1996, p. 75). Puig se refiere a una “adquisición crítica” de esas guías de valores porque cada nueva generación asimila los valores que le son comunicados al someterlos a la crítica; pues “no se trata de una adquisición pasiva” de los valores de la institución educativa, “sino de una adopción de la cultura moral activa y comprometida en su evolución y mejora” (Puig, 1996, p. 75). Además, este autor se refiere a una “tradición contrastada” porque se debe transmitir sólo y exclusivamente los valores que la experiencia ha demostrado como útiles para la convivencia; por lo tanto, se dejan a un lado, antivalores, normas, modelos que no aportan a la resolución de situaciones conflictivas.

Entonces, la institución educativa universitaria tiene una doble labor en la comunicación de los valores como guía y recursos en la formación axiológica de los estudiantes. En un primer lugar debe seleccionar cuáles son los valores que se desean manifestar a los estudiantes y que serían el fruto de un consenso mínimo reconocido como valioso en la cultura institucional por la comunidad educativa; generalmente estos valores éticos son expresados en el currículo educativo. Puig et al. (1998) insiste en que la visión formativa en valores que se plasma en el curriculum o proyecto educativo debe trascender la mera tarea burocrática y debe ser el resultado de la participación de los diversos actores

que abren a la comunidad a nuevas posibilidades (El currículo y su relación con la formación en valores se estudia en el siguiente capítulo desde la visión de De Alba, 1991).

En segundo lugar, el establecimiento de educación superior debe animar la vivencia de dichos valores entre los actores de las actividades pedagógicas y administrativas para así favorecer un ambiente idóneo para que los estudiantes experimenten las virtudes éticas y puedan, en libertad y de manera crítica, tender hacia ellas. Este aspecto se estudia más adelante en la comunicación de valores éticos a través de la infraestructura educativa y de los procesos administrativos académicos.

2.5. Conclusiones

Este capítulo buscó contextualizar a nivel conceptual, epistemológico, socio-histórico y teórico la presente tesis doctoral. En coherencia con la aproximación conceptual, los enfoques de ser humano y de sociedad; y teniendo en cuenta la visión de la formación integral en valores dados por organismos internacionales y nacionales se desplegó la perspectiva teórica que se adopta sobre la formación axiológica en la universidad.

Se señaló que dicha formación no consiste en aleccionar a los estudiantes con las posturas de los profesores o lineamientos universitarios, pues esto generaría jóvenes heterónomos y dependientes de otras personas que les indiquen que es lo correcto y lo incorrecto. La formación en valores busca más bien contribuir en el desarrollo del juicio, la comprensión y la autorregulación; y esto sólo es posible cuando el sujeto es capaz de pensar autónoma y críticamente para evaluar la sociedad, autoevaluarse y actuar en

coherencia bajo valores. Por eso, la universidad debe contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes mediante una pedagogía reflexiva y crítica. Este método de enseñanza implica una postura activa y participativa del estudiante dónde se da cabida al desarrollo de la capacidad de análisis, de reflexión y de crítica.

Por otro lado, y en aras de la coherencia, la ética y sus valores no puede reducirse a la vivencia reflexiva en las aulas de clase, sino debe ser la apuesta de la universidad en todos los ámbitos que la constituyen. Por eso, la universidad para la UNESCO y las leyes colombianas, deben encarnar los valores éticos, donde el respeto, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la confianza entre otras virtudes son deseables y practicadas por los miembros de la comunidad universitaria. Entonces, la vivencia de los valores éticos es una prioridad para la vida académica y la gestión universitaria pues, como se estudio, desarrollan el pensamiento crítico y son guías y recursos en la formación de los estudiantes. Así las cosas, la universidad encarna los principios éticos en las decisiones, los lineamientos, las instrucciones que orientan la docencia y la administración de la institución generando un clima institucional favorable para la formación en valores de los estudiantes.

Con base en la contextualización de la presente investigación, las siguientes páginas van a describir la manera como el clima institucional universitario, a través de ciertas dimensiones y variables escogidas con base en la teoría expuesta y por la accesibilidad en el trabajo de campo, contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

CAPÍTULO III: CLIMA INSTITUCIONAL Y FORMACIÓN EN VALORES ÉTICOS

La universidad contribuye a la formación integral de los estudiantes desde múltiples aspectos y experiencias. Esta investigación doctoral se centra en el clima institucional como un medio fundamental para la formación axiológica de estudiantes en una institución de educación superior. Este capítulo presenta las dimensiones escogidas del clima institucional por su relación con la formación en valores y estudia ciertos factores tangibles e intangibles de la atmosfera universitaria que contribuyen a la educación en valores éticos de los estudiantes. De esta manera se busca fundamentar teóricamente las dimensiones, categorías y variables que luego se estudiarán en el estudio de caso para así responder a la pregunta de investigación.

El presente capítulo desarrolla la teoría sustantiva que se enfoca en ciertos aspectos que serán la base para la investigación (Sautu, 2003).

3.1. Clima institucional

Como se estudió anteriormente, organismos internacionales como la UNESCO, junto con la legislación vigente colombiana y académicos tomados como referencia en este estudio (Puig, 1998; Colby, 2003; Esteban, Buxarraís, & Martínez, 2002; Olmeda, Martín, & Uceda, 2011; Vallaeys, 2014), ofrecen lineamientos para que los establecimientos educativos experimenten diversas estrategias para la formación en valores éticos de los

estudiantes. Esta dinámica, nos permite suponer que influye sobre el clima institucional y la formación en valores éticos en la universidad.

Cabe recordar que el presente estudio entiende por “clima institucional”, en el nivel universitario, al conjunto de factores tangibles (infraestructura, mobiliario, recursos físicos) e intangibles (valores, principios, relaciones interpersonales) que se manifiestan y articulan en un establecimiento de educación superior y que afectan el rendimiento y el bienestar de los docentes y administrativos y la formación de los estudiantes (Lozado, 2013).

Ahora bien, basado en la teoría sobre la construcción de la personalidad moral (Puig et al., 1998), expuesta en el capítulo anterior, que hace énfasis en ciertos factores fundamentales para la formación en valores como la capacidad crítica, la relación dialógica, y los valores éticos como guías y recursos; se opta por delimitar y organizar la investigación a través de tres dimensiones del clima institucional que abarque estos factores. Por eso se han escogido las siguientes dimensiones:⁵

- **Dimensión pedagógica-curricular:** entendida como todo aquello que se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en un establecimiento educativo de educación superior (Granda et al., 2008). En esta dimensión se concretiza la perspectiva educativa que tiene la institución, manifestada en el curriculum y en la práctica de la docencia. Aquí, se estudia el curriculum como el instrumento que explicita los valores éticos en los cuales el

⁵ Existen diversas formas de comprender las dimensiones del clima institucional, por ejemplo: Granda et al. (2008) concibe las dimensiones “organizacional”, “actitudinal”, “administrativa”, “pedagógico-curricular”; mientras que Bermúdez-Aponte et al. (2015) estudia las dimensiones “académica”, “socio-afectiva”, “administrativa” y “ética”; y a su vez Pérez et al. (2016) infiere las dimensiones “comportamiento organizacional”, “estructura organizacional” y “estilo de dirección”. La selección de las dimensiones escogidas en esta investigación responde a criterios teóricos y de accesibilidad al campo.

establecimiento educativo quiere formar y los valores que animan la toma de decisiones, los procesos de gestión y las relaciones humanas en la institución. El estudio del currículo permite conocer como se perciben los valores éticos desde una postura oficial de la universidad de estudio, para luego articular con la percepción de los valores de los diversos actores.

Además, en esta dimensión se estudia el pensamiento crítico como actividad pedagógica que permea la actividad de docentes y estudiantes, que contribuye a formar personas reflexivas, críticas y autónomas. El estudio de esta segunda variable permite estudiar la percepción de los estudiantes y de los docentes sobre la formación en pensamiento crítico en la universidad que se toma como campo de estudio.

- **Dimensión afectiva:** hace referencia a las “percepciones que tiene los miembros de la institución respecto a sus relaciones interpersonales” (Bermúdez-Aponte et al., 2015, p. 4) las cuales necesitan atención, cuidado, comprensión, acompañamiento en el desarrollo de sus emociones y que son fundamentales en la formación integral del estudiante (Hernández, 2005; Cabrero & Completo, 2009; González y García, 2013).

Por la cercanía académica que tienen los profesores con sus estudiantes, en esta dimensión se estudia la relación dialógica docente-estudiante. Aquí se estudia el diálogo como un medio apropiado para la formación en valores éticos, pues éste es en sí mismo un valor, y, también permite la vivencia de otros valores éticos. En la

medida que los estudiantes aprecian los valores éticos en el diálogo, estos se convierten en guías y recursos para su comportamiento autónomo.

- **Dimensión administrativa:** comprende los procesos de gestión, de recursos materiales, financieros y humanos que dispone el establecimiento educativo (Granda et al., 2008). Aquí se incluyen las políticas, los procedimientos administrativos, las pautas de comunicación, así, como también la planta física de la institución y los aspectos prácticos de la organización los cuales son factores determinantes en el clima institucional que influye en la gestión administrativa, la labor docente y en el proceso formativo del estudiante (Sánchez Soto, 2005; Xiaofu & Qiwen, 2007; Bermúdez-Aponte et al., 2015). En esta dimensión se estudia la comunicación de valores como guías y recursos para la formación en valores de los estudiantes a través de la adecuación de la infraestructura educativa y, por medio de la efectividad de los procesos administrativos académicos. Estos aspectos contribuyen a la formación integral de los estudiantes en la medida que son portadores de valores éticos.

Basado en estas dimensiones del clima institucional y con el fin de no perderse entre las múltiples visiones y posibilidades se estudia, entonces, a nivel de la **dimensión pedagógica-curricular** las categorías curriculum y pensamiento crítico; en la **dimensión afectiva** se analiza como la relación estudiante-docente contribuye a la formación en valores a partir de la categoría relación dialógica; y con respecto a la **dimensión administrativa** se indaga cómo las categorías infraestructura universitaria y gestión administrativa aportan a la formación en valores en los estudiantes. A continuación, se

presentan y analizan cada uno de estas dimensiones y categorías identificando sus principales componentes que serán el insumo para el trabajo de campo.

3.1.1. Dimensión pedagógica-curricular

La dimensión pedagógica-curricular del clima institucional considera los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las actividades académicas y pedagógicas, los planes, los programas de estudio, entre otros; a continuación se inicia la presentación de la relación del curriculum con la formación en valores; y posteriormente se analiza el desarrollo del pensamiento crítico como medio para esta formación.

3.1.1.1. El curriculum

El curriculum es un concepto que tiene una naturaleza polisémica debido a las variadas acepciones existentes. Además, es también un concepto poliforme debido a la variedad de procesos que engloba (didáctica, evaluación, enseñanza, aprendizaje, etc.). Se entiende por curriculum:

a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal denominación o

hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. (De Alba, 1991, p. 59)

Esta definición implica una visión dinámica del curriculum que conlleva a una visión formativa de los estudiantes. Esta perspectiva que contienen en sí los currícula implica necesariamente un deseo de formación en valores. Para estudiar esta idea, se analizan ciertos elementos de la definición dada por De Alba (1991) que serán abordados en el estudio.

Curriculum como síntesis de elementos culturales: El curriculum implica una síntesis intencional de los elementos culturales, valores, creencias, conocimientos y hábitos que determinan una propuesta educativa. La fabricación del curriculum no es el resultado de una postura neutra o imparcial, pues su elaboración implica una visión del mundo que conlleva a tener definidas una postura epistemológica sobre el conocimiento, su veracidad y su autoridad; una perspectiva pedagógica sobre la manera de enseñar y la docencia; y una posición axiológica sobre los valores éticos necesarios para la formación humana. Para de Alba (1991) esta síntesis “es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un curriculum se expresan... los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis” (p. 61).

En todo caso, la síntesis que implica el curriculum conlleva a una serie de prácticas, comportamientos, maneras de pensar y de actuar que son apropiadas y que podrían ser

asimiladas por inercia y sin distancia crítica (Viñao & Frago, 2002). De esta manera se busca “transmitir” valores de una generación a otra, sin una postura crítica. La idea de traspasar los valores de una generación a otra implica un deseo de inmovilidad social, cultural y axiológica de los seres humanos; sin embargo, los valores como la sociedad en sí misma no son estáticos, sino que por el contrario son dinámicos y se transforman con el tiempo y con la interacción humana. Por eso, frente a la concepción de curriculum *como síntesis de elementos culturales* se hace necesario desarrollar una postura crítica en los estudiantes para evaluar los valores que se buscan transferir de una generación a otra. Lo anterior implica una formación emancipadora que desarrolle en los estudiantes la construcción de criterios propios, frente a las imposiciones sociales. Para ello la formación debe estar anclada en el desarrollo de la capacidad crítica como medio para comprometer al estudiante “en la búsqueda de nuevas explicaciones y apreciaciones que conducen a la superación de ideas sobre el mundo, con un cambio consecuente en la conducta y en las relaciones del sujeto” (Raquel Glazman Nowalski, p. 179 en De Alba, 1993). Pero, para ello, es necesario un cuerpo docente provistos de una capacidad crítica para analizar las limitaciones de las sociedades actuales y una capacidad para desarrollar dicha postura crítica en la universidad y en los estudiantes.

Curriculum como propuesta político-educativa: Esto se debe a que el curriculum se encuentra relacionado intrínsecamente a los “proyectos político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un curriculum” (De Alba, 1991, p. 61). Sin embargo, esto no se centra en las posturas educativas de los partidos políticos de turno. El curriculum más bien correspondería a un proyecto político y social que sea capaz de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea.

En el caso colombiano, el curriculum debe buscar la formación de estudiantes comprometidos con la transformación social del país, pues esta nación es considerada como una de las más desiguales e inequitativas del mundo (OCDE, 2018) y la educación no puede ser ajena a esta realidad. Como afirma Puiggros “la desigualdad deber ser combatida en las condiciones de producción del curriculum universitario, en sus formas de selección, organización y jerarquización de los saberes, y en las características de su práctica” p. 225 en De Alba, 1993b). De igual manera, la globalización, la tecnología, las crisis ambientales, el respeto a los derechos humanos son características del mundo contemporáneo que los curricula universitarios deben asumir de manera académica y axiológica en la formación de los estudiantes.

Curriculum como aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos: En el curriculum existen aspectos estructurales-formales que dinamizan los procesos prácticos de la educación. Por un lado, los aspectos estructurales-formales del curriculum son leyes, normas, decretos, estatutos, etc., que pretenden organizar la educación en el establecimiento de manera oficial y que contienen una perspectiva de valores en los cuales se busca formar a los estudiantes (De Alba, 1993).

Los aspectos estructurales-formales afectan directamente la puesta en práctica del curriculum. Cuando la reglamentación es adecuada y está de acorde con los intereses de los docentes, estudiantes, empleados de la universidad, es generalmente aceptada y se dinamiza el curriculum. Sin embargo, si el orden impuesto es alejado de la realidad de la comunidad educativa, va a encontrar resistencia para la puesta en marcha de este.

Frente a estas dinámicas es necesario hacer alusión al término del curriculum oculto (Jackson, Ph. 1968) que se entiende como aquellos aprendizajes que se realizan por los estudiantes y que no se pretenden en el curriculum oficial, son aquellos principios y supuestos que se filtran en las interacciones humanas dentro de un establecimiento educativo. El curriculum oculto implica también “las habilidades adquiridas por los estudiantes respecto de las formas de transgredir las normas, las simulaciones, los comportamientos adaptativos para agradar a los profesores, presentación de tareas, vocabulario, entre otros” (Errobidart, 2015, p. 138). Para la presente investigación sobre la formación en valores en la universidad, el curriculum oculto implica los valores o antivalores que se comunican y se forman a los estudiantes y que no son parte de la intención del curriculum oficial. Esto se debe a que el clima institucional de la universidad comunica de manera consciente o inconsciente, un conjunto de valores (o antivalores) los cuales afectan el comportamiento de los estudiantes.

Como se ha visto, por medio de la definición de De Alba (1991), el curriculum implica una visión de la sociedad, de ser humano y de la educación que implica necesariamente una perspectiva formativa en valores. Describir cómo se relaciona este tipo de formación desde el plano oficial de una universidad particular con las practicas de docentes y funcionarios y con las percepciones y concepciones de los estudiantes en la contribución de la formación en valores éticos es el trabajo que se realiza en la parte empírica de esta tesis.

3.1.1.2. Pensamiento crítico

Esta sección estudia la relación entre pensamiento crítico y formación en valores. Se inicia analizando la importancia de este tipo de pensamiento para la formación axiológica, su definición y las habilidades cognitivas que la componen, para luego estudiar el tipo de didáctica necesaria para desarrollar esta competencia humana.

3.1.1.2.1. Características del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es uno de los elementos claves para la convivencia social fundamentada en valores éticos (Puig, 1998; Nussbaum, 2005; Facione, 2007; Villarini, 2003) pues permite a los individuos alcanzar su propio autonomía tomando decisiones “que tenga en cuenta un nivel de integridad de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social” (Facione, 2007, p. 18). Así, el pensamiento crítico, como ya se estudió en el capítulo anterior, desarrolla la capacidad personal de elaborar juicios, de comprender los problemas éticos, y de autocontrolar los impulsos y deseos para actuar de una manera justa y equilibrada (Puig, 1998). En consecuencia, la persona se libera de la dependencia de tener un tutor infalible que guíe sus pasos, pues al desarrollar este tipo de pensamiento “aprende a aprender, a pensar por sí mismo, de manera independiente y en colaboración con otros” (Facione, 2007, p. 18). Así, la formación en valores no consiste en un tipo de adoctrinamiento ético, sino en el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos que le permite analizar y evaluar una situación determinada para actuar correctamente.

Además, este tipo de pensamiento no sólo contribuye al desarrollo personal de los individuos sino es esencial también para el progreso de sociedades racionales y democráticas. El pensamiento crítico es el componente y la condición de toda sociedad moderna, pues permite que sus ciudadanos sean críticos frente a los desafíos sociales y reaccionen frente a las injusticias existentes con el fin de contribuir a su desarrollo (Nussbaum, 2005). El pensamiento crítico lleva a que los individuos se alejen de la aceptación ingenua de la autoridad y conduce a los ciudadanos a ser críticos frente al totalitarismo y el despotismo.

Entonces, el desarrollo del pensamiento crítico a nivel personal y a nivel social permite la construcción de una escala de valores que está en concordancia con la racionalidad humana y con el respeto de la dignidad humana al tratar a los seres humanos como fines en sí mismos y no como medios (Kant, 1989). Como consecuencia de esa racionalidad se experimentan valores éticos como libertad, justicia, equidad, honestidad, verdad, etc., los cuales deben regir una sociedad.

Ahora bien, existen varias definiciones del pensamiento crítico. Para Ennis (1989), por ejemplo, este tipo de pensamiento es un proceso complejo que implica tres dimensiones la lógica, la criterial y la pragmática. La primera hace alusión a la capacidad de juzgar la validez de los argumentos, la segunda se relaciona con la capacidad analítica para determinar si una reflexión esta bien fundamentada, y la tercera hace hincapié en la capacidad para resolver problemas buscando la transformación del entorno. Para Ennis (1989), la evaluación juega un papel importante pues, al evaluar el pensamiento de otros o el propio, se constituyen en la base para la toma de decisiones.

En la misma línea, Paul y Elder (2003) entiende por pensamiento crítico como la manera de razonar en el cual “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). As este tipo de pensador alcanza argumentos con claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica. Para estos autores el pensamiento crítico tiene implicaciones en la persona que lo ejerce pues es “autodirigido, autodisciplinado, autorregulado, y autocorregido” (p. 4).

Para Villarini (2003), el pensamiento crítico se entiende como “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a s mismo” (p. 39), éste examen tiene repercusiones éticas pues implica una mejora en el pensamiento y en el comportamiento de la persona que conlleva al compromiso y a la solidaridad.

Todas las anteriores definiciones hacen énfasis en la habilidad de la autorregulación que contiene el pensamiento crítico como de igual manera insiste la teoría de la construcción de la personalidad moral de Puig (1995). De igual manera lo hace la definición dada por la Asociación Filosófica Americana y que es asumida en esta investigación debido a que es el consenso académico de expertos, tiene una aceptación general en el ámbito científico y caracteriza de manera clara las dimensiones que contiene este tipo de pensamiento y que serán la base para el estudio empírico.

En el informe *Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* (Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, 1990), se define al pensamiento crítico de la siguiente manera:

Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar. (p. 3)

El consenso de expertos de la Asociación Filosófica Americana establece que un buen pensador crítico es una persona “bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse” (p. 4), y esto se logra al desplegar las siguientes habilidades y sub-habilidades cognitivas en el sujeto:

- La **interpretación** es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (citado por Facione, 2007, p. 4). Esto significa la habilidad humana de aclarar el sentido de una experiencia o de un tema en particular con el objetivo reconstruir la realidad material de manera propia. Esta capacidad exige dos sub-habilidades categorización (capacidad para aprehender o formular apropiadamente categorías) y decodificación

del significado (capacidad para detectar, atender y describir el contenido) (Facione, 1990).

- El **análisis** “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tiene el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (citado por Facione, 2007, p. 5). Este proceso incluye tres sub-habilidades examinar las ideas (capacidad para determinar el papel que desempeñan las diversas ideas), detectar los argumentos (capacidad de determinar si el conjunto de esa información expresa razones) y analizar los argumentos (capacidad de identificar y de diferenciar en un argumento las diversas razones) (Facione, 1990).

- La **evaluación** es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (citado por Facione, 2007, p. 5). Este proceso incluye dos sub-habilidades la evaluación de las afirmaciones (capacidad de evaluar el grado de credibilidad de una fuente) y la evaluación de argumentos (capacidad de juzgar la validez y veracidad de los argumentos) (Facione, 1990).

- La **inferencia** es “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información

pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (citado por Facione, 2007, p. 5). Este proceso incluye tres sub-habilidades cuestionar la evidencia (capacidad de reconocer las premisas que necesitan una mejor sustentación), proponer alternativas (capacidad para formular múltiples opciones para resolver un problema), y sacar conclusiones (capacidad de inferir qué perspectiva se debe asumir) (Facione, 1990).

- La **explicación** es la capacidad humana para exponer a los otros una visión del panorama completo “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos” (citado por Facione, 2007, p. 6). Este proceso incluye tres sub-habilidades indicar resultados (capacidad para producir afirmaciones precisas), justificar procedimientos (capacidad para explicar los conceptos, metodologías, evidencias) y defender los argumentos (capacidad para dar razones a favor de ciertas afirmaciones de manera lógica y analítica) (Facione, 1990).

- La **autorregulación** es el “monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios” (citado por Facione,

2007, p. 6). Este proceso incluye dos sub-habilidades autoexamen (capacidad para examinar sus propias ideas) y autocorrección (capacidad de elaborar procesos razonables para solucionar o corregir los errores) (Facione, 1990).

A partir de estas dimensiones y habilidades cognitivas, junto con otras comprensiones de pensamiento crítico (Ennis, 1989; Paul y Elder 2003; Villarini, 2003) se puede deducir que este tipo de pensamiento es un metapensamiento (pensar el pensamiento) que implica comprender, evaluar y actuar. Y el desarrollo de estas disposiciones cognitivas no se alcanza sólo por las relaciones interpersonales, sino es necesario una educación que permita el desarrollo de las mismas a partir de “introspecciones íntimas” las cuales son “la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007, p. 3). Entonces, la universidad contribuye a la formación en valores a través del despliegue del pensamiento crítico de sus estudiantes y, para ello, es necesario una didáctica apropiada que aporte al crecimiento de la autonomía y al desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias. Estudios recientes (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015) enfatizan que **la argumentación, la solución de problemas y la metacognición** son medios eficaces para desarrollar este tipo de pensamiento.

La argumentación busca dar cuenta de una postura que se tiene sobre un tema particular haciendo uso de argumentos lógicos válidos que sostienen el razonamiento planteado. Este es un medio apropiado para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, pues para argumentar se debe tener claridad de planteamientos, interpretar puntos de vista diversos, analizar relaciones entre conceptos, evaluar argumentos, explicar y autoevaluar su propio pensamiento (Tamayo et al., 2015).

Un segundo medio para la didáctica del pensamiento crítico es la **resolución de problemas**. Laskey (1997) sostienen que el pensamiento crítico engloba un conjunto de habilidades cognitivas que buscan la resolución de problemas, por ello, existe una estrecha relación entre este tipo de pensamiento y este tipo de didáctica. Para García (2010) la resolución de problemas lleva a los individuos a percibir la realidad de una manera diferente y lo moviliza a encontrar, diseñar y buscar una alternativa para resolver la dificultad a través del pensamiento crítico; por eso esta didáctica contribuye al desarrollo de este tipo de pensamiento.

Un tercer medio para la formación del pensamiento crítico es la **metacognición**. Esta se entiende como la habilidad humana para monitorear, evaluar y controlar los procesos cognitivos (D. Kuhn & Dean, 2004). La metacognición y el pensamiento crítico buscan el alcance de la conciencia y la gestión del propio conocimiento. Así la didáctica utilizada para fomentar el pensamiento crítico como el aprendizaje basado en problemas, las estrategias argumentativas y de evaluación, el aprendizaje basado en juegos, etc., deben estar atravesadas por la metacognición para que el estudiante identifique y evalúe su propia manera de pensar y así pueda autorregular su comportamiento.

Ahora bien, la universidad al buscar el desarrollo del pensamiento crítico como un medio para construir ciudadanos responsables con su entorno bajo la vivencia de valores éticos, opta por una pedagogía enfocada no sólo en la enseñanza de conceptos, teorías o principios, sino también en el proceso de aprendizaje que implica el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La argumentación, la resolución de problemas y la

metacognición son medios, entre otros, que permiten el desarrollo de las habilidades y sub-habilidades de este tipo de pensamiento.

Sin embargo, el ser humano no es sólo un ser racional, sino también es un ser emocional y afectivo, por esta razón, en la siguiente sección, se estudia la contribución que puede hacer la universidad a la formación en valores a partir de la dimensión afectiva del clima institucional.

3.1.2. Dimensión afectiva

La dimensión afectiva del clima institucional universitario comprende las relaciones interpersonales entre los miembros del establecimiento educativo. En esta dinámica entran las interacciones entre estudiantes, docentes y empleados administrativos. Por la relevancia de la figura del docente en la universidad y su cercanía con los estudiantes, este estudio se centra en la relación dialógica docente-estudiante como medio para la formación en valores.

3.1.2.1. Relación dialógica

Para Burbules (1999) los valores éticos “se adquieren en las relaciones y se las perfecciona en la práctica; desarrollamos virtudes porque las valoramos y aspiramos a ellas, no porque se nos forme en determinados hábitos” (p. 74). Es decir, si el estudiante vive en un ambiente de virtudes éticas y las estima como importantes las puede tener como guías y

recursos para su propio comportamiento (Puig, 1995). El diálogo docente-estudiante es un medio para experimentar los valores éticos y para su formación; por eso, el presente estudio se focaliza en el diálogo entre estos actores.

Para Burbules (1999) el diálogo va más allá de una interacción basada en preguntas y respuestas, sino es un tipo de relación que compromete a los participantes. Por eso, la relación dialógica no sólo tiene un interés cognitivo inherente, sino que incluye “ciertas formas características de sentimiento recíproco”. De ahí que Noddings y Shore (1984) afirman: “lo que defiende es una forma dialéctica entre sentimiento y pensamiento, que conduzca, en una espiral continua, al sentimiento fundamental de un cuidado auténtico y al pensamiento generoso que se desarrolla a su servicio” (p. 46). Es decir, la relación dialógica implica el interés cognitivo, las cualidades afectivas, la vivencia de valores y la apertura a resultados inesperados.

El diálogo docente-estudiante es una forma de comunicación fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y también para el proceso de formación en valores éticos de los sujetos. Pues en la comunicación no sólo se exponen ideas, creencias y argumentaciones, sino también es el espacio de interacción entre seres humanos con el deseo de aprender, y ese diálogo cuando es de calidad es portador de valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la transparencia, etc.

La importancia de los valores en el diálogo no sólo interesa a los individuos que participan en la comunicación, sino que el diálogo respetuoso, tolerante, cooperativo es fundamental para que una sociedad pueda resolver pacíficamente sus conflictos. El diálogo es indispensable para discutir abiertamente los intereses de los diversos grupos sociales y

para consolidar la democracia, pues el tejido social “es más fuerte cuanto mayor sea la variedad de problemas que se pueden discutir en la esfera pública” (Burbules, 1999, p. 38).

Burbules, (1999) explica que en una buena relación dialógica es necesario asegurar ciertos elementos emocionales debido a que las personas no sólo necesitan atención a sus ideas, sino también cuidado de sus sentimientos, por eso se hace necesaria la vivencia de los valores éticos. La relación dialógica implica el cuidado de las personas a través del interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza. A continuación, se explica cada uno de estos factores emocionales según la perspectiva de Burbules (1999).

- **El interés** hace referencia a la actitud de compromiso existente en una conversación. En el diálogo es fundamental el compromiso entre los interlocutores porque se reconoce que “está en juego algo más que meramente el tema en cuestión”, pues es una oportunidad para el vínculo social a través de la empatía y el compromiso mutuo. Además, el interés es fundamental en el diálogo porque en ocasiones la conversación de un tema puede llegar a ser una manera infructuosa de encontrar información, por eso es necesario “sentir algo hacia la persona, lo mismo que hacia el asunto en cuestión” (Burbules, 1999, p. 66-67).

- **La confianza** se relaciona a la capacidad humana de creer en la buena voluntad del otro. La confianza debe ser algo tácito en la conversación, pues si existe desconfianza entre los interlocutores, el diálogo será incierto. Por eso debe existir una confianza y seguridad a los participantes para que puedan expresar libremente sus ideas, opiniones, creencias y argumentos. Las “seguridades explícitas y los gestos implícitos (acaso no verbales) de interés simpático serán parte de este

proceso” (p. 67). La confianza también se manifiesta al revelar aspectos personales con el interlocutor “antes de pedir que conf en en nosotros”. Por la confianza implícita del diálogo, otro aspecto que se hace presente es el riesgo que asumimos que el interlocutor mantendrá en reserva determinadas comentarios que se comparten; de igual manera se confía que no se condenarán las ideas que se expresen, pero de igual forma se confía que se expresarán las ideas con transparencia así estén en contradicción con lo que se piensa. La confianza en la relación dialógica crece y se fortalece con el tiempo a través de la honestidad en la interacción entre los participantes (Burbules, 1999).

- **El respeto** es necesario para la reciprocidad igualitaria entre los participantes en una relación dialógica, pues las personas no conocen un tema en el mismo grado, ni están de acuerdo, ni se comprenden perfectamente, por lo tanto, es necesario el respeto como base para la comunicación. Es más, lo que moviliza la conversación es la divergencia de ideas, por eso el respeto hacia el otro permite que se pueda mantener el diálogo en medio de grandes divergencias, de ahí que Burbules (1999) afirme “respetar el interlocutor y, por lo tanto, respetarse a sí mismo, son condiciones iniciales para creer en el valor de llevar adelante el diálogo” (p. 69). El respeto conlleva a que los interlocutores puedan manifestar sus ideas abiertamente abriendo la posibilidad de escuchar y ser escuchados.

- **El aprecio (valoración)**⁶ se vincula a la capacidad de valorar el pensamiento del otro teniendo estima de los aportes que se hacen en un encuentro dialógico. El

⁶ La palabra “aprecio” podr causar cierta ambigüedad y se podr confundir con la palabra “afección”, por

aprecio tiene importancia en la medida que se valora los pensamientos divergentes y se va más allá de simplemente tolerarlos a estimarlos. Así, el aprecio es un sentimiento que se vincula estrechamente con el respeto y la aceptación. Para Burbules (1999), el aprecio junto con los otros valores como el interés, la confianza y el respeto se fortalecen “con el tiempo a medida que el diálogo se desarrolla” (p. 70).

- **La afección (aprecio)**⁷ es un sentimiento natural de simpatía y afinidad que surge en el acercamiento que produce una relación dialógica. El amor es un elemento importante en un diálogo profundo y sincero. La afección es de gran influencia para escuchar a los participantes del diálogo con simpatía, suspendiendo el juicio, y comprendiendo su punto de vista dando crédito a las opiniones o razonamientos. Si existe la afección entre los participantes, esto facilitará que el interés, la confianza y el respeto se experimenten naturalmente en una relación dialógica.

- **La esperanza**, aunque no es una actitud exclusivamente emocional, es altamente apreciada para el éxito del diálogo, pues sólo se entra en una relación dialógica con el deseo de aprender, comprender y/o llegar a una nueva forma de pensamiento. La esperanza en un diálogo fructífero lleva a persistir a los interlocutores las dificultades que se encuentren en la discusión. Gadamer (1982) afirma que la esperanza es el impulso que motiva a los participantes de empeñarse

eso se opta distinguirla, en el estudio empírico, con la palabra “valoración”.

⁷ La palabra “afección” podrá no ser clara en el contexto del caribe colombiano y, por eso, en la investigación empírica, se opta por el sinónimo “aprecio”.

en una labor que no asegura el éxito. Puede ser que a corto plazo el diálogo resulte improductivo, sin embargo, la esperanza mueve a los interlocutores a darle tiempo a la interacción para que se obtengan resultados provechosos.

Para Burbules (1999), los valores y sentimientos descritos anteriormente son definitivos para mantener una relación dialógica en el tiempo, pues lo que mantiene el diálogo no es el interés específicamente cognitivo, sino “a veces hablamos y escuchamos por otras razones, y las ganancias educativas surgen como un beneficio marginal” (p. 72). En la medida que los interlocutores experimentan en el diálogo el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza van a valorar el cuidado de la persona a través de estos aspectos emocionales y, por lo tanto, tiene la posibilidad de tender hacia ellos. La investigación empírica en este aspecto va a analizar como el diálogo docente-estudiante favorece los aspectos emocionales anteriormente descritos, pues estos son portadores de valores y al serlo contribuyen a la formación en valores de los estudiantes como guías y recursos para su comportamiento.

Ahora bien, como el diálogo es una forma de comunicación que tiene el fin del descubrimiento o comprensión de un tema particular, está sujeto a unas pautas o reglas generales que deben estar presentes en una relación dialógica.

La primera regla es **la participación** de los interlocutores, pues no puede existir diálogo sin interacción. Es necesaria la intervención activa de los participantes para que en el diálogo se expresen los diversos puntos de vista a través de preguntas y respuestas con el fin de examinar nuevas ideas. La intervención implica la libertad de introducir temas, formular preguntas, expresar posturas, creencias y/o principios con el fin de poner en

discusión y con el deseo de profundizar en las ideas. Por eso la relación comunicativa debe ser voluntaria para expresar sus ideas y debe ser abierta a entrar en rumbos inesperados.

La segunda regla es **el compromiso** de los interlocutores con el objetivo de comprender los diferentes puntos de vista expresados en el diálogo. Esta regla señala la comprensión recíproca entre los sujetos a partir de una actitud de escucha atenta para garantizar el movimiento fluido de la conversación en medio de posturas conflictivas. Para ello, el compromiso implica la confianza de expresar las ideas controversiales y los argumentos que las sostienen para que sean puestas en consideración.

La tercera regla es **la reciprocidad** entre los interlocutores donde debe existir un respeto profundo por cada una de las intervenciones de los participantes, de igual manera, los valores que deben animar la relación dialógica deben estar presentes en los interlocutores con el fin de realizar un ambiente propicio para el intercambio de ideas. Por esta razón, es importante velar no sólo por el contenido, la calidad de ideas y argumentos que se expresan en el diálogo, sino también en la manera cómo se dicen teniendo en cuenta el bienestar de los interlocutores, pues “el diálogo tiene implícito el cuidado y la atención hacia el otro” (Noddings, citado por Burbules, 1999, p. 82). El diálogo docente-estudiante cuando es basado en el respeto, consolida la autoestima de los participantes y al desarrollo del autoconcepto lo cual enseña la importancia del reconocimiento del otro en las relaciones humanas. Esto no sólo necesario para las dinámicas educativas de primaria y secundaria, sino también implica las relaciones en la universidad entre los estudiantes con sus docentes (Burbules, 1999).

Esta investigación no sólo se focaliza en la visión sobre los valores éticos que tiene la universidad y que plasma en el curriculum, ni en el pensamiento crítico como recurso para autorregular el comportamiento humano, ni en el diálogo docente-estudiante como medio para la vivencia de valores éticos; sino que también quiere estudiar como la dimensión administrativa de la universidad es portadora de valores y contribuye a la formación de los estudiantes.

3.1.3. Dimensión administrativa

La dimensión administrativa del clima institucional en la universidad, se refiere a los procesos de gestión y de apoyo al funcionamiento del establecimiento y de la labor académica en la relación entre la dirección, la administración, la docencia y la infraestructura. Este estudio se focaliza en la gestión universitaria que orienta el mantenimiento de la infraestructura universitaria (planta física y mobiliario) y los procesos administrativos académicos que, por su relación con los estudiantes, contribuirían en la formación en valores de los estudiantes en la medida que son portadores de valores.

3.1.3.1. Infraestructura educativa.

Kurt Lewin (1890-1947), considerado padre de la psicología de las organizaciones entiende que el ser humano no sólo responde pasivamente a impulsos como lo sostienen las teorías conductistas, sino que actúa según su propia interacción con el ambiente. En la teoría del campo desarrollada por Lewin señala que la psicología no puede estudiar a los

individuos separados de su ambiente físico, sino que por el contrario es necesario estudiar cómo el entorno particular afecta a los seres humanos. Tomando la idea de la física sobre el campo de fuerza, Lewin (1951) explica que el comportamiento grupal o individual es afectado por las fuerzas ejercidas del entorno sobre los sujetos. Entonces, el comportamiento humano es el resultado de la interacción de las personas con su ambiente, esto incluye la planta física y el mobiliario, pues son en estos donde se realizan las interacciones humanas. En esta línea, Valera, Pol y Vidal (2000) afirman que el ambiente no puede ser considerado como algo secundario, pues “las características, disposiciones o configuraciones ambientales contribuirán a definir la interacción social, los roles de los interactuantes o el propio contenido de la interacción” (Citado por Arias, 2013, p. 23).

Con respecto a la influencia que la planta física y el mobiliario tienen sobre la educación, el director de proyectos de desarrollo social de la Corporación Andina de Fomento (CAF), Daniel Rivera afirma que “la mejora de las condiciones físicas de las escuelas tiene una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, las tecnologías o los servicios para los estudiantes” (Informe CAF, 2016).

Esta influencia descrita por Rivera (2016) es corroborada por otros estudios en los cuales se afirma que la planta física y el mobiliario tiene una correlación positiva con la asistencia y la finalización de los estudios por parte de los estudiantes, ya que los espacios comunican valores tales como creatividad, colaboración, participación, respeto, orden, jerarquía. Además, los estudios cuantitativos realizados por 21st Century School Fund, demuestran la correlación afirmativa entre las variables planta física y mobiliario, y las

pruebas académicas estandarizadas en varios establecimientos educativos de Estados Unidos al comunicar valores que permiten el desarrollo académico.

Por otro lado, la infraestructura educativa adecuada no sólo tiene consecuencias favorables en los estudiantes, sino también en los docentes como lo indica el estudio de Chaudhury et al., (2006) que demuestra, en 6 países en vía de desarrollo, el hecho de tener una planta física y un mobiliario en óptimas condiciones contribuye a disminuir la tasa de ausentismo entre los maestros, porque la planta física comunica valores como seguridad y bienestar.

Ahora bien, las infraestructuras educativas para que sean adecuadas y tengan influencia positiva en la formación integral de los estudiantes deben cumplir como mínimo con ciertos criterios (Agenda CAF, 2016):

- Comodidad de espacios: El espacio debe ser adecuado y seguro para los docentes, alumnos y empleados administrativos. Esto implica que el entorno tenga iluminación óptima, temperatura propicia con servicios sanitarios adecuados.
- Idoneidad de espacios pedagógicos: De igual forma, un establecimiento educativo debe tener salones de clase en óptimas condiciones, acondicionados con recursos tecnológicos apropiados; y también, debe contar con espacios aptos para el desarrollo académico como bibliotecas, laboratorios, salas de cómputo, auditorios.
- Existencia de espacios para el esparcimiento: La institución educativa debe ofrecer espacios apropiados para el entretenimiento como escenarios deportivos, recreativos, culturales y zonas verdes.

La adecuación del campus universitario (edificios, salones de clase, laboratorios, cafeterías, restaurante(s), recursos tecnológicos, mobiliario etc.) comunica la atención y el cuidado de la universidad por los seres humanos que participan de esos espacios y en esa correspondencia es portadora de valores éticos (Bermúdez-Aponte et al., 2015). Entonces, una planta física y mobiliario adecuados son medios para experimentar valores, el cual permitiría a los estudiantes apreciarlos y tener la posibilidad de tender hacia ellos. Por esta razón, el trabajo empírico de esta investigación analiza cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores en la universidad de estudio.

Pero la comunicación de valores éticos a los estudiantes en la dimensión administrativa de la universidad, no se reduce en la adecuación de la infraestructura educativa; sino también implica los procesos administrativos académicos.

3.1.3.2. Procesos administrativos

Los procesos administrativos a nivel universitario son un conjunto de actividades que se desarrollan en la organización con el fin de operar y desarrollar efectivamente “la docencia, la investigación y la extensión, así como los recursos financieros, humanos y físicos vinculados con las mismas, con el fin de lograr resultados definidos como relevantes para la institución” (Trist , 2001, p. 12). Por esta razón, la administración en la educación superior busca influenciar de manera “consciente y sistem tica” a los diversos actores que participan de la comunidad educativa con el fin de lograr la formación de los estudiantes (Trista, 2001, p. 9).

Ahora bien, el proceso administrativo tiene una serie de operaciones que son comunes a toda organización las cuales son planificación, organización, regulación y control:

la **planificación**, es la determinación de los objetivos y los medios y las tareas que son necesarias para lograrlos; la **organización** implica la adecuada combinación de los medios humanos y materiales y el tiempo, para lograr una ejecución eficiente de las tareas planificadas; la **regulación**, dirección o mando, que está dada por la necesidad de dinamizar el sistema; y el **control** es la determinación del nivel de cumplimiento de lo planificado. (Trista, 2001, p. 27)

Estas fases forman un ciclo, pues al finalizar la dinámica es necesario planificar nuevas acciones que exigen de nuevo organización, regulación y control, como se observa en la ilustración 1.

Ilustración 1: Ciclo administrativo

Fuente: Elaboración propia, 2021

Desde la óptica de uno de los más grandes pensadores de la administración moderna Peter Drucker (1992), el ciclo administrativo con cada una de sus fases tiene como finalidad, en el mundo de los negocios, al cliente, y, en la esfera educativa, al estudiante; y los procesos en cada una de sus fases deben estar conducidos a satisfacer las necesidades de los usuarios de una manera eficiente y eficaz.

El diccionario de la Real Academia Española define eficiencia como “capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”; y observa eficacia y efectividad como sinónimos y los define como “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Sin embargo, Drucker (1992) concibe estos términos con matices diferentes.

La eficiencia consiste en hacer bien las cosas a través de la búsqueda de la mejor relación entre los recursos empleados y los resultados obtenidos; aunque no implica hacer las cosas correctas. La eficiencia responde más un “cómo” hacer la tarea para alcanzar los fines propuestos (Drucker, 1992).

Mientras que la eficacia consiste en hacer las cosas correctas, aunque en el proceso no se haya hecho el mejor uso de los recursos. Responde a la pregunta “qué” hacer para alcanzar los objetivos deseados (Drucker, 1992). A partir de estas dos definiciones, entonces, se puede ser eficiente sin ser eficaz y viceversa.

Drucker recurre al término efectividad para conciliar los dos términos anteriores. Efectividad consiste en hacer bien las cosas correctas; es decir, que se realicen de manera eficiente y eficaz. Visto de esta forma la efectividad responde a las preguntas del “cómo” y el “qué” (Drucker, 1992).

Ahora bien, para que los procesos administrativos sean efectivos (eficiente y eficaz) los valores éticos juegan un papel fundamental. Por un lado, la vivencia de los valores éticos a nivel de las relaciones humanas entre los empleados administrativos conlleva a una motivación, bienestar y satisfacción laboral como varias investigaciones lo demuestran (Morales, 2005; Chiang Vega et al., 2008; Hernández et al., 2003). Además, un clima favorable para la vivencia de los valores éticos permea las diversas fases del proceso administrativo (planeación, organización, regulación y control) y, esto conlleva a que los empleados realicen el trabajo bajo valores éticos (Peña, 2011). Entonces, los procesos administrativos son portadores de valores éticos como respeto, responsabilidad, lealtad, orden, sentido de pertenencia, etc., en la medida que el proceso cumple con los plazos establecidos y con las necesidades de los usuarios (Blanchard, 2005).

En suma, los procesos administrativos que satisfacen las necesidades de los estudiantes de manera **efectiva** (eficiente y eficaz) comunican valores éticos los cuales contribuyen a su formación axiológica, pues son guías y recursos para su propio comportamiento.

El presente estudio se focaliza en los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.) pues son los que directamente se relacionan con los estudiantes y son portadores de valores éticos. Por eso esta investigación busca comprender cómo la efectividad de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes en una universidad de la costa caribe colombiana.

3.2. Conclusiones

Este trabajo doctoral, en coherencia con la teoría de la construcción de la personalidad moral de Puig (1995) ha escogido tres dimensiones del clima institucional para poder estudiar sistemáticamente la contribución que hacen a la formación en valores de los estudiantes universitarios.

A nivel de la **dimensión pedagógica-curricular** del clima institucional se han estudiado dos categorías: el curriculum y el pensamiento crítico. Con respecto al curriculum y a partir de la definición estudiada, el curriculum contiene elementos culturales, propuestas político-educativas, intereses, creencias, aspectos estructurales-formales y aspectos procesales-prácticos; y, por lo tanto, tiene una visión de formación axiológica de los estudiantes. Este estudio doctoral se focaliza, entonces, en describir cómo se relaciona la visión de la formación en valores plasmada en el curriculum de la universidad de estudio, con las practicas de docentes y funcionarios; y las percepciones y concepciones de los estudiantes en la contribución de la formación en valores éticos en las tres dimensiones y variables de estudio.

Con relación al pensamiento crítico, la formación en valores busca contribuir en el desarrollo del juicio, la comprensión y la autorregulación del estudiante (Rovira, 1996); y esto sólo es posible cuando el sujeto es capaz de pensar autónoma y críticamente para autoevaluarse y evaluar a la sociedad que lo rodea; y actuar bajo valores éticos respetando la dignidad humana. Por lo tanto, la metodología de enseñanza-aprendizaje no debe buscar condicionar a los estudiantes con las posturas de los docentes o lineamientos universitarios, pues esto generaría estudiantes sumisos y dependientes de otras personas; sino, por el

contrario, debe contener una pedagogía reflexiva y crítica que permita desarrollar el pensamiento crítico. La presente investigación busca comprender cómo el desarrollo de este tipo de pensamiento en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes y esto se realiza a través del análisis de las habilidades del pensamiento crítico expuestas por Facione (2007)

A nivel de la **dimensión afectiva** del clima institucional se ha estudiado la importancia del docente en las relaciones interpersonales con los estudiantes para la formación en valores. La calidad de diálogo con el docente es primordial para que el estudiante se sienta reconocido, aceptado y estimulado para el aprendizaje. La relación dialógica entre docente-estudiante, según Burbules (1999), debe estar impregnada por el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza. Estos factores emocionales puestos en práctica en el diálogo con los estudiantes, además que generan un ambiente propicio para la interacción, enseña la importancia de los valores éticos y del cuidado de la persona, y los estudiantes al experimentarlos, podrían tenerlos como pautas en sus prácticas personales y grupales. Bajo esta perspectiva, este estudio analiza cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores a partir de los factores emocionales descritos por Burbules (1999).

A nivel de la **dimensión administrativa** del clima institucional, se ha señalado que la formación en valores no puede jamás reducirse a la vivencia y reflexión realizada en las aulas de clase, sino debe ser la apuesta de la universidad en todos los ámbitos que la constituyen. Por eso, la universidad debe encarnar los valores de la ética, donde el respeto, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la confianza entre otras virtudes, son deseables y

practicadas por los miembros de la comunidad universitaria. La vivencia de estos valores debe ser uno de los objetivos principales de la gestión universitaria que se ve reflejada en las decisiones, los lineamientos, los procesos administrativos, la infraestructura, el mobiliario del establecimiento, etc.

Este estudio se focaliza en la adecuación de la infraestructura educativa y en la efectividad de los procesos administrativos académicos como portadores de valores éticos que son comunicados a los estudiantes y, estos tienen la posibilidad de percibirlos, apreciarlos y tenerlos como guías y recursos para su propio comportamiento.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el diseño metodológico de la presente investigación. Aquí se desarrolla el paradigma epistemológico, la metodología, los objetivos generales y específicos, las preguntas que guían la investigación, la hipótesis, el método de estudio de caso, la población y muestra de estudio, las técnicas y los instrumentos para la recogida de información, las estrategias de análisis y las consideraciones éticas.

4.1. Paradigma epistemológico y praxis metodológica del estudio

El paradigma científico es la forma particular como las teorías son organizadas dentro de una disciplina científica con el fin de indagar problemas de estudio a partir de métodos y técnicas que generen un conocimiento válido (T. S. Kuhn, 2019). Se reconocen dos grandes tipos de paradigmas que guían la investigación científica: el positivista y el interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007). El paradigma positivista estudia de manera objetiva el fenómeno desde una postura exterior, pues concibe como un hecho independiente de los observadores que la describen la realidad y como un hecho regido por leyes naturales o causales las cuales busca revelar en sí mismo. Aquí, la postura del investigador es neutra debido a que busca medir y verificar la realidad tal y como ella existe en términos de variables y de sus relaciones en términos estadísticos, lo cual permite generalizar los hallazgos.

Por otro lado, el paradigma interpretativo busca “la comprensión del/los sentidos de la acción social en el mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis

de Gialdino, 2007, p. 48), pues la realidad es diversa y es construida socialmente. La postura del investigador es subjetiva, inmerso en la realidad con el deseo de comprender el fenómeno de estudio y por eso hace recurso a métodos y técnicas cualitativas para recoger la información. La vinculación entre lo investigado y el investigador son imposibles de separar. Errobidart (2015) explica que:

Se reconocen cuatro elementos particulares de este paradigma: la negativa a “naturalizar” el mundo social, la relevancia del contexto donde se produce la acción, la comprensión de los procesos sociales por sobre la observación, destacando la perspectiva de los actores, la apelación a la doble hermenéutica, es decir, la re-interpretación de las situaciones realizada por parte de los sujetos intervinientes. (p. 38).

El paradigma científico en el cual se ubica el presente estudio es el interpretativo, pues en coherencia con sus características explicadas, pretende comprender la realidad del clima institucional de la universidad y estudiar cómo las dimensiones y variables escogidas contribuyen en la formación axiológica de los estudiantes. Además, como la formación en valores es el resultado de una construcción a partir de la interacción humana y en la relación con el ambiente, este paradigma es el más idóneo pues “los mundos físico-cultural y existencial no estuvieron, ni están, ni estarán predeterminadas únicamente por la naturaleza sino que son los grupos humanos las que las han construido y, por tanto, para entenderlas y explicarlas se hace necesario de-construirlas en sus significados, es decir, interpretarlas” (Beal, 2011, p. 11-12)

Además, el paradigma interpretativo permite al investigador relacionarse de manera estrecha e interactiva con el objeto de estudio, ya que admite percibir la realidad tal y como es experimentada por los actores del presente estudio - directivas, docentes, estudiantes y empleados administrativos- permitiendo interpretar la realidad de la formación en valores como una construcción de relaciones tangibles e intangibles entre los individuos. Este paradigma pone en valor la subjetividad de las personas involucradas, pues la verdad es comprendida como una elaboración subjetiva de los actores y del investigador (Muñiz, 2010). Entonces, en este estudio, no se busca una verdad absoluta, “sino la construcción de un sentido que pueda ser compartido respecto de la realidad” sobre la formación en valores a nivel de la educación superior (Beal, 2011, p. 80).

Para el paradigma interpretativo no existe una realidad fija con la cual es posible aprehender la existencia humana, sino que es un conjunto de realidades diversas individuales y/o colectivas que son el resultado de construcciones mentales por parte de cada uno de los actores; y que pueden cambiar con el paso del tiempo. Por lo tanto, para el tema de esta investigación, no existe una realidad única de cómo el clima institucional de la universidad contribuye a la formación en valores, debido a que la manera de realizarlas cambia según las experiencias personales de los sujetos en la universidad; ni tampoco existe una experiencia única de formación en valores vivida homogéneamente por cada uno de los estudiantes. Sin embargo, este paradigma nos permite comprender algunas variables del clima institucional que afectan la formación en valores de los estudiantes.

La presente investigación busca comprender en profundidad la complejidad de la relación entre el clima institucional y el desarrollo humano y de valores éticos de los

estudiantes en la universidad de estudio, por eso, en coherencia con el paradigma interpretativo, esta investigación es cualitativa, aunque hace uso de un instrumento cuantitativo para diagnosticar sobre los valores de los sujetos en el establecimiento de educación superior de estudio.

Por otra parte, con miras a realizar un estudio de calidad, según Ketele & Maroy (2006) la investigación debe responder a ciertos criterios de científicidad como lo son la pertinencia, la validez y la fiabilidad.

Con relación a la **pertinencia**, esta investigación debe aportar elementos nuevos de análisis a la comunidad científica y debe ser útil y explicar los conceptos claves del objeto de estudio. De igual forma los datos deben ser analizados por medio de una metodología apropiada y ser comunicados de una manera clara y científica.

Para satisfacer el criterio de **validez**, el presente estudio busca ser coherente entre aquello que la investigación declara hacer, con aquello que realmente realiza y con las técnicas científicas apropiadas para recoger la información necesaria. De esta manera, se puede llegar a conclusiones bien fundamentadas, gracias a las inferencias lógicas del análisis de los resultados de la propia investigación.

A nivel del criterio de la **fiabilidad**, aunque esta tesis es bajo el paradigma interpretativo y la subjetividad del investigador esta presente a lo largo del estudio, esta investigación realiza el análisis a partir de la información recolectada mediante los instrumentos cualitativos y cuantitativos elaborados con este fin. De esta manera, las conclusiones a las que se llega serán fieles al proceso investigativo y a los hallazgos encontrados en la investigación.

En esta investigación busca tener en cuenta, desde el principio y hasta el final del trabajo, los tres criterios indispensables de todo estudio científico para así lograr ofrecer una investigación de calidad.

4.2. Objetivos del estudio

Los objetivos de esta investigación han sido construcciones teóricas alrededor del tema de la formación en valores en la educación superior, así, el objetivo general y los específicos son los siguientes:

Objetivo general:

Comprender la contribución del clima institucional en la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una universidad de la Costa Caribe colombiana.

Objetivos específicos:

1. Analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales.
2. Analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

3. Analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes.
4. Analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores.
5. Analizar cómo la efectividad (eficiencia y eficacia) de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

4.3. Interrogantes que orientan el estudio

Siguiendo a Sautu (2003), para mantener una coherencia en todo el proceso de investigación los objetivos en una investigación “son traducidos en preguntas de investigación..., las cuales han sido derivadas de la teoría” (p. 29). Entonces, el presente trabajo de tesis doctoral se plantea los siguientes interrogantes de investigación:

Pregunta de investigación:

¿Cómo el clima institucional universitario contribuye a la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una universidad de la Costa Caribe colombiana?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo el curriculum de la universidad de estudio concibe la formación en valores, y cuáles son los grados de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales?

2. ¿Cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes?
3. ¿Cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes?
4. ¿Cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores?
5. ¿Cómo la efectividad de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes?

A partir de los objetivos y preguntas de investigación, esta tesis busca, describir cómo se relacionan desde el plano de las definiciones formales de la universidad de estudio, las prácticas de funcionarios y docentes, y las percepciones y concepciones de los estudiantes sobre la formación en valores éticos. Como la presente investigación busca resolver un problema de conocimiento y no un problema práctico-institucional, entonces no busca evaluar la dinámica de la formación en valores éticos en la universidad escogida, ni resolver posibles problemas de gestión educativa que pueda llegar a presentar.

4.4. Hipótesis de trabajo

Sirvent (1999) explica que la hipótesis dentro de la metodología cualitativa “supone enunciados o supuestos generales de ‘anticipación de sentido’ ” por eso se plantea la hipótesis de la presente investigación de la siguiente manera:

El clima institucional de la universidad contribuye a la formación en valores éticos de los estudiantes de pregrado a través del desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación constante de valores éticos. Esto se realiza por medio de la puesta en práctica del curriculum que busca: desarrollar la postura crítica de los estudiantes, promover una relación dialógica de calidad entre docentes-estudiantes, procurar una adecuada infraestructura educativa y brindar unos procesos administrativos académicos efectivos.

4.5. Dimensiones de análisis de la investigación.

A partir de la problemática, la teoría, los objetivos y las preguntas de investigación que se plantea el presente estudio, esta investigación delimita su mirada en ciertos aspectos tangibles e intangibles del clima institucional que pueden contribuir a la formación en valores de los estudiantes. Se seleccionaron tres dimensiones del clima institucional porque responde a criterios teóricos y de accesibilidad al campo, como se explicó en el capítulo anterior, las cuales son: (1) pedagógico-curricular, (2) afectiva y (3) administrativa, para así profundizar en cada una de ellas ciertas categorías y variables. Cabe aclarar que las categorías son entendidas en esta investigación como los aspectos claves a estudiar en cada una de las dimensiones del clima institucional, y las variables son aquellos atributos de estudio de cada categoría.

En la dimensión pedagógico-curricular primero se analiza la categoría “curriculum”; aquí se estudia la variable concepción de la formación en valores que tiene el curriculum de la universidad de estudio; además estudia otras variables como: posibilidad, conocimiento, identidad, comunicación de los valores éticos e institucionales y la formación de los

estudiantes en estos valores por los actores. Segundo se estudia la categoría “pensamiento crítico”, en la cual se analiza la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente y su contribución a la formación axiológica de los estudiantes. Este estudio se realiza a través de las variables: importancia, posibilidad, características y formación de este tipo de pensamiento.

Con respecto a la dimensión afectiva del clima institucional, se estudia la categoría “relación dialógica”. En este aspecto se analiza la calidad de relación docente-estudiante como posible medio para que el alumno experimente virtudes éticas, las valore y tienda hacia ellas. Las variables de estudio son: interés, confianza, respeto, aprecio (valoración), afección (aprecio), esperanza (Burbules, 1999).

En relación con la dimensión administrativa se analizan las categorías “infraestructura educativa” y “procesos administrativos académicos”. Las variables de estudio para la categoría infraestructura educativa son la adecuación y la comunicación de valores de la planta física y del mobiliario; y, las variables para la categoría “procesos administrativos académicos” son la efectividad y la comunicación de valores.

Para mayor claridad, a continuación, la tabla 2 presenta las dimensiones, categorías y variables del clima institucional que serán estudiadas en la parte empírica de la presente investigación.

Tabla 1: Dimensiones, categorías y variables de estudio

Dimensiones del clima institucional	Pedagógico-curricular		Afectiva	Administrativa	
Categorías	Curriculum	Pensamiento crítico	Relación dialógica	Infraestructura educativa	Procesos administrativos académicos
Variables	Concepción	Posibilidad	Interés	Adecuación	Efectividad
	Posibilidad	Características	Confianza	Comunicación	Comunicación
	Conocimiento	Formación	Respeto		
	Identidad		Valoración		
	Comunicación		Aprecio		
	Formación		Esperanza		

Fuente: Elaboración propia, 2021

4.6. Estudio de caso

Los estudios de caso investigan “fenómenos contemporáneos en situaciones de la vida cotidiana real” (Sautu, 2003, p. 42) y pueden ser definidos en un contexto específico. Así como, por ejemplo, en la investigación médica el estudio de caso sirve para dar una explicación intensiva del desarrollo de una patología en el cuerpo humano (Arzaluz, 2005); de manera similar, este método, en Ciencias de la Educación, permite hacer un análisis exhaustivo para comprender a fondo ciertas dinámicas formativas. En lo que corresponde a la presente investigación, el estudio de caso permitirá analizar en profundidad ciertos aspectos de la relación entre el clima institucional y la formación en valores de los estudiantes de pregrado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de una universidad de la Costa Caribe colombiana.

Además, siguiendo el consejo de Yin para preguntas de investigación que empiezan “¿por qué?” o por “¿cómo?” la mejor estrategia de investigación es el estudio de casos (Yin

1982:1989 citado por Bonache, 1998, p. 5). Para la pregunta de esta investigación que comienza con un “¿cómo?”, entonces, es provechoso utilizar la metodología del estudio de caso.

Ahora bien, para el diseño del estudio de caso que va a llevarse a cabo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de una universidad de la Costa Caribe colombiana, se observa que, según la propuesta de Yin (2003), el diseño caso sencillo con múltiples unidades de análisis es el más adecuado para la finalidad del presente estudio. Esto se debe a que se va a tener un caso que es la formación en valores en estudiantes de pregrado de una Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y las múltiples unidades de análisis son las tres dimensiones del clima institucional escogidas: pedagógica-curricular, afectiva y administrativa. Así, este diseño permitirá comprender a fondo las dinámicas que están en juego en este tipo de formación en cada una de estas dimensiones.

La información obtenida de cada dimensión como unidad de análisis del estudio de caso, permitirá luego confrontar la información obtenida entre las categorías estudiadas, para luego elaborar una comprensión general que permita orientar la formación en valores a nivel de la educación superior.

Aunque la metodología del estudio de caso no permite generalizar información a todas las universidades en Colombia, esto no impide a que haya un conocimiento valioso que permita mejorar este tipo de formación, pues como dice Flyvbjerg citando a Beveridge (1951) “m s descubrimientos se han hecho mediante la observación intensa que utilizando la estática aplicada a grandes grupos” (Flyvbjerg, 2004, p. 41).

A pesar de que este estudio no permite y no busca una generalización de datos, puede generar una generalización analítica (Yin, 2003). La presente investigación pretende, a partir de un examen detallado de la contribución del clima institucional en la formación en valores en los estudiantes de una Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una universidad particular, generar una nueva comprensión sobre la formación ética en estudiantes de pregrado que pueda ser útil para otros contextos universitarios en Colombia y en América Latina. Pues como afirma Flyvbjerg “uno puede generalizar sobre la base de un solo caso, y el estudio de un caso puede ser crucial para el desarrollo científico...” (p. 44).

4.7. Población y muestra

El presente estudio se realiza en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre de Colombia seccional Barranquilla.

La Universidad Libre tiene su origen como establecimiento educativo de educación superior con la Universidad Republicana fundada en 1890, pero sólo es en 1923 cuando inicia sus labores con la razón social Universidad Libre. La filosofía que orienta el deseo formativo de esta universidad hasta la actualidad se puede sintetizar en las palabras de uno de los fundadores de la universidad, el General Benjamín Herrera que, bajo el ideal de la ilustración, manifestó su visión sobre esta institución educativa en El Diario Nacional:

La Universidad Libre, no debe ser un foco de sectarismo, ni una fuente perturbadora de la conciencia individual; ese moderno establecimiento debe ser una escuela universal, sin restricciones ni imposiciones; ese hogar

espiritual debe ser amplísimo templo abierto a todas las orientaciones del magisterio civilizador, y a todas las sanas ideas en materia de educación; nada que ate la conciencia a los prejuicios y a las preocupaciones; pero nada tampoco que atente contra la libertad ni la conciencia del individuo. No vamos a fundar una cátedra liberal, sino una amplísima aula en que se agiten y se muevan con noble libertad, los temas científicos y los principios filosóficos aceptados por la moderna civilización. (Editorial)

Esta universidad de carácter privado y laico, inició su trabajo académico en Bogotá con las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Ingeniería, las escuelas de Ciencias, y de Artes y Oficios.

Actualmente la Universidad Libre tiene su domicilio principal en Bogotá y cuenta con cinco seccionales (Barranquilla, Cali, Cúcuta, El Socorro y Pereira) y una sede en Cartagena de Indias. En total la Universidad Libre forma a 29.862 estudiantes en 67 programas de pregrado y a 7.518 estudiantes en sus 164 programas de posgrado con una planta docente de 2.542 (Informe de los señores presidente y rector nacional, 2018, p. 21).

La seccional Barranquilla de la Universidad Libre fue fundada en 1956 y en la actualidad tiene cinco facultades: Ingeniería; Ciencias de la Salud; Derecho y Ciencias Sociales; Ciencias Exactas y Naturales; y Ciencias Económicas, Administrativas y Contables; y forma a 5043 estudiantes de pregrado y cuenta con 459 docentes con diversa vinculación laboral (Informe de los señores presidente y rector nacional, 2018, p. 45). Esta seccional tiene dos sedes, una ubicada en el centro de la ciudad de Barranquilla construida en 1956 y la otra localizada al norte de la ciudad erigida en 1993 y conocida como sede principal.

La presente investigación se focaliza en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre seccional Barranquilla constituida en 1956. Esta Facultad ha renovado recientemente la acreditación de alta calidad según el Ministerio de Educación Nacional bajo la Resolución No. 009691, cuenta con más de 1500 alumnos y con más de 67 docentes.

La razón por la cual se ha escogido esta Facultad y Universidad es debido a que el investigador del presente estudio es docente y jefe del área de Ciencias Sociales de esta Facultad, lo cual le permite tener fácil acceso a las diferentes instancias educativas y administrativas de la Universidad. Con el propósito de mantener la separación de roles que pudiera interferir en el desarrollo de la investigación y, sobre todo, a fin de evitar desviar la mirada descriptiva del estudio a una mirada evaluativa; el investigador utilizó como estrategia la autoevaluación constante de sus propias inferencias para evitar sesgos valorativos sobre el deber ser de la universidad dónde él labora.

Este trabajo sobre sí mismo también implicó revisar la apertura del investigador al elaborar los instrumentos, al recopilar la información y al analizarla con la finalidad de obtener una transferencia de datos más científica. Además, la selección de diversos instrumentos de indagación (encuesta, entrevista, grupos focales) y la triangulación de los datos obtenidos contribuyó también a mantener una perspectiva de distanciamiento. Otra estrategia utilizada para mantener la distancia necesaria fue la revisión del estudio por otros investigadores más experimentados, el cual permitió corregir los análisis cuando las valoraciones, conscientes o inconscientes, iban más allá de las permitidas por la metodología cualitativa.

Por otro lado, como esta investigación busca comprender la relación entre el clima institucional y la formación en valores éticos en los estudiantes, la población de estudio son los directivos, los docentes, los estudiantes y empleados administrativos de la Universidad Libre seccional Barranquilla.

Con respecto a los directivos de la Universidad, el estudio toma como referentes al Rector de la Universidad y el decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, pues desde su función en la institución permite conocer como las directivas conciben la formación en valores y como debería ser vivida por los docentes y estudiantes. De igual forma, estos directivos son gran parte responsable del clima institucional de la Universidad y de la Facultad, por lo tanto, son personas indispensables para indagar la dinámica y puesta en práctica del curriculum.

En relación con la muestra de los docentes se seleccionaron aquellos profesores que tienen como mínimo cinco años de estar trabajando en la Universidad, pues se supone que después de cierto tiempo en la institución conocen la misión, los valores y los principios de la Universidad Libre.

Respecto a los estudiantes se requería contar con jóvenes que han tenido la oportunidad de conocer y experimentar los valores y la formación en la universidad. Por ello, participaron aquellos estudiantes que están en la última etapa de formación (5to año) de la carrera de Derecho, pues por haber pasado varios años de formación en la institución tiene una visión más clara de la formación que brinda la universidad, junto con el conocimiento de los procesos administrativos académicos y de la infraestructura de la universidad.

En lo referente a los empleados administrativos participaron aquellos que gestionan los trámites de los procesos académicos que incumben directamente a los estudiantes como solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, derechos de grado, trámite de becas, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, traslado de otras universidades, reintegro, etc.

4.7.1. Tamaño de la muestra

Para las encuestas que se van a realizar con docentes y estudiantes con el fin de diagnosticar la formación en valores según las dimensiones, categorías y variables de estudio del clima institucional, se decidió recurrir a un muestreo aleatorio simple según los fundamentos de accesibilidad y proximidad (Valles, 1999). La formula para calcular el tamaño de la muestra fue: ⁸

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Bajo el criterio de la inclusion (Arias-Gomez et al., 2016)⁹, las tabla 3 y 4 presentan los tamaños de muestra de los docentes y estudiantes respectivamente.

⁸ N = tamaño de la población Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito, o proporción esperada Q = probabilidad de fracaso D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción). (Fuente: <https://www.psyma.com/company/news/message/como-determinar-el-tamano-de-una-muestra>).

⁹ El criterio de inclusión hace referencia a las características comunes que deben tener los participantes para hacer parte de la investigación (Arias-Gomez et al., 2016).

Tabla 2: Tamaño de la muestra (docentes)

Numero total de docentes	Nivel de confianza	Margen de error	Tamaño de la muestra
67	91%	9	39

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 3: Tamaño de la muestra (estudiantes)

Tamaño del universo	Nivel de confianza	Margen de error	Tamaño de la muestra
289	97%	7	132

Fuente: Elaboración propia, 2021

4.8. Técnicas e instrumentos para la recogida de información

En coherencia con el paradigma interpretativo del presente estudio, las técnicas se escogieron y los instrumentos se elaboraron en la medida que fue avanzando la investigación. La primera técnica utilizada fue el análisis documental y el primer instrumento utilizado fue la matriz documental (ver anexo II, p. 15), el cual permitió conocer la concepción de formación en valores a través de los documentos oficiales sobre el curriculum de la universidad de estudio. Los resultados alcanzados con este análisis documental fueron la base para elaborar el siguiente instrumento en la búsqueda de información. La segunda técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento empleado fue el cuestionario con mayoría de preguntas tipo Likert (ver anexos III - IV, pp. 18-100), las cuales permitieron medir la opinión de los estudiantes y docentes sobre las diferentes variables del presente estudio. Esta técnica e instrumento permitió hacer un diagnóstico general sobre la percepción de los sujetos respecto de la formación en valores en la Universidad de estudio.

Con el fin de profundizar y comprender los resultados obtenidos en la encuesta se elaboraron los instrumentos cualitativos. Así, la tercera técnica practicada fueron los grupos focales con los estudiantes y el instrumento destinado fue un cuestionario con preguntas semidirigidas que surgieron a partir de la encuesta realizada (ver anexos VII y VIII, pp. 101-126).

La cuarta técnica generada fueron las entrevistas a docentes, a directivas y a funcionarios administrativos, y el instrumento elaborado fue un cuestionario con preguntas semidirectivas a partir de los hallazgos encontrados en las encuestas realizadas y en los grupos focales con los estudiantes (ver anexos IX - XIV, pp. 127-170).

A nivel cuantitativo se realizaron 39 encuestas a docentes y 132 encuestas a estudiantes respondiendo a los criterios del tamaño muestral. A nivel cualitativo, se realizó una matriz documental y se realizaron 2 entrevistas a directivas, 4 entrevistas a docentes, 2 entrevistas a funcionarios administrativos y 4 grupos focales con 6 estudiantes cada uno. En todos los instrumentos cualitativos, se utilizó el criterio de saturación de la información para detener la búsqueda de la información (Beal, 2011). La recogida de información se realizó en el segundo semestre de 2019.

El criterio de selección de los docentes, para los instrumentos cuantitativos y cualitativos, eran aquellos docentes que tenía una experiencia mínima de 5 años en la Universidad de estudio, y el azar. Con respecto a los estudiantes el criterio de participación era los de 5to año de carrera y el azar. Mientras que el criterio de selección de las directivas y funcionarios fue a razón de su cargo en la universidad.

Cabe resaltar que cada técnica escogida e instrumento elaborado buscaba estar en plena sintonía con los objetivos específicos de la investigación. Esto con el fin de no perder el rumbo a lo largo del estudio y permitir sistematizar adecuadamente los datos y la información obtenida. La tabla 5 expone sistemáticamente el objetivo específico, la técnica y el instrumento utilizado para recoger la información respectiva.

Tabla 4: Objetivos específicos, técnicas e instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
1. Analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales.	Análisis documental	Matriz documental
	Encuesta	Cuestionario
	Entrevistas	Cuestionario
	Grupos focales	Cuestionario
2. Determinar cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Encuesta	Cuestionario
	Entrevistas	Cuestionario
	Grupos focales	Cuestionario
3. Analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Encuesta	Cuestionario
	Entrevistas	Cuestionario
	Grupos focales	Cuestionario
4. Analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores.	Encuesta	Cuestionario
	Entrevistas	Cuestionario
	Grupos focales	Cuestionario
5. Analizar cómo la efectividad de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Encuesta	Cuestionario
	Entrevistas	Cuestionario
	Grupos focales	Cuestionario

4.9. Elaboración de instrumentos

Como se enunció anteriormente se elaboraron varios tipos de instrumentos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de recoger la mayor cantidad de información sobre la contribución del clima institucional en la formación de valores de los estudiantes según las

dimensiones, categorías y variables del presente estudio. Seguidamente se presenta en detalle los instrumentos elaborados y su finalidad.

4.9.1. Análisis documental

Con el fin de conocer oficialmente la postura de la Universidad Libre sobre la formación en valores según las dimensiones, categorías y variables determinadas en la presente investigación, se elaboró una matriz documental que pretendía clasificar dicha información en los documentos oficiales de la Universidad y Facultad de estudio. Por eso se analizaron los dos documentos oficiales sobre el curriculum que orientan la educación a nivel de toda la universidad y a nivel del programa de Derecho, conocidos como Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Educativo del Programa (PEP) respectivamente. La matriz de análisis fue la siguiente:

Tabla 5: Matriz de análisis documental

Documentos institucionales / categorías de estudio	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Proyecto Educativo Del Programa (PEP)
Curriculum		
Pensamiento crítico		
Relación dialógica		
Infraestructura educativa		
Procesos administrativos académicos		

Fuente: Elaboración propia, 2021

4.9.2. Encuestas

A partir de los datos relevados en la aplicación de la matriz de análisis documental, se elaboró la siguiente encuesta con el objetivo de tener una percepción general de la formación en valores en la Universidad y en la Facultad de estudio, según las categorías de las dimensiones del clima institucional que fueron presentadas en el tercer capítulo de esta investigación. Para mayor claridad se recuerdan a continuación las dimensiones y las categorías del clima institucional que se estudian: de la dimensión pedagógico-curricular se estudian las categorías curriculum y la formación del pensamiento crítico; de la dimensión afectiva se estudia la categoría relación dialógica docente-estudiantes; de la dimensión administrativa se estudian las categorías: infraestructura educativa y procesos administrativos académicos.

Los cuestionarios son dirigidos a docentes y estudiantes debido a que son la población más numerosa. Estos instrumentos cuantitativos permiten mantener el anonimato de los encuestados lo que facilita conocer de manera objetiva la visión que tienen estos actores sobre la formación en valores en la Universidad de estudio. Se realizaron en total 28 preguntas a los docentes y 31 preguntas a los estudiantes. La mayoría son de tipo Likert pero existen algunas preguntas abiertas para dejar cierta libertad al encuestado y conocer su opinión al respecto. Las encuestas contienen preguntas similares para ambos grupos en todas las dimensiones, excepto los ítems sobre la dimensión administrativa que sólo conciernen a los estudiantes por ser los directamente afectados por los procesos administrativos académicos.

Esta encuesta tuvo su proceso de validación con expertos, que a partir de su experiencia investigativa en educación contribuyeron a la coherencia interna entre la pregunta

del cuestionario, la dimensión del clima institucional y los objetivos específicos. Después de esta validación se realizó con los cuestionarios de estudiantes y docentes, dos pruebas piloto con alumnos y profesores respectivamente para detectar equívocos o dificultades de comprensión en los ítems elaborados y hacer los ajustes respectivos.

A continuación, se pasa a presentar detalladamente el contenido de las encuestas. Los cuestionarios inician averiguando los datos personales en ambos grupos con el fin de depurar las encuestas y también de, posteriormente, combinar los resultados con las características de la población y así, obtener información más detallada. Cabe resaltar que se realizó este tipo de combinación y no se hallaron resultados relevantes, por eso más adelante en el análisis no se menciona esta parte de la encuesta. La tabla 7 presenta los ítems sobre los datos personales se realizaron en ambas encuestas.

Tabla 6: Datos personales (encuesta)

	Número de ítem	Preguntas a docentes	Preguntas a estudiantes
DATOS PERSONALES	1	Sexo: * M * F	Sexo: * M * F
	2	Edad: <ul style="list-style-type: none"> • Menor de 30 años • Entre 31 a 40 años • Entre 41 a 50 años • Mayor de 51 años 	Edad: <ul style="list-style-type: none"> • Menor de 20 años • Entre 20-25 • Entre 25-30 • Mayor de 30 años
	3	Años que lleva laborando en la Universidad Libre: <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 3 años • Entre 4-10 años • Entre 11-20 años • Más de 21 años 	Año en el que estudia: <ul style="list-style-type: none"> • Primer año • Segundo año • Tercer año • Cuarto año • Quinto año
	4	Tipo de vinculación docente: <ul style="list-style-type: none"> • Jornada Laboral Completa • Jornada Laboral Media • Tiempo completo • Medio tiempo • Catedrático 	Calendario <ul style="list-style-type: none"> • A • B

Seguidamente se presenta en detalle cada parte de la encuesta que tiene referencia entre los objetivos específicos, las dimensiones, las categorías y las variables de estudio. Para facilitar la comprensión de la elaboración de la encuesta, esta se realiza a partir de las tablas 8 a 12. La tabla 8 contiene los interrogantes para ambos grupos sobre la categoría curriculum de la dimensión pedagógico-curricular del clima institucional. Estas preguntas buscan establecer el grado de posibilidad, conocimiento, identidad, formación y comunicación de los valores éticos e institucionales. Los valores utilizados para las preguntas son los institucionales, pues son aquellos que deberían ser conocidos y comunicados en la institución.

La tabla 9 presenta el grupo de preguntas que se relacionan con la categoría pensamiento crítico de la dimensión pedagógico-curricular del clima institucional. Se realizaron preguntas que buscan estudiar la visión que tienen los docentes y estudiantes sobre la importancia, posibilidad de formación, caracterización que se maneja de pensamiento crítico que tienen y el grado de formación en las habilidades de este tipo de pensamiento. Las preguntas están relacionadas con la teoría expuesta en el capítulo 3 sobre el análisis de pensamiento crítico por Facione (1999).

La tabla 10 expone las cuestiones que indagan la relación dialógica entre docentes y estudiantes de la dimensión afectiva del clima institucional. Aquí el estudio busca saber si existe una relación dialógica de calidad con los estudiantes, pues esta experiencia humana va a permitir que los estudiantes experimenten valores y los tengan como guías y recursos para sus decisiones y comportamiento, lo cual contribuiría a la formación axiológica de los estudiantes. Los cuestionamientos fueron basados en las características principales de este

tipo de relación explicada por Burbules (1999) y que fueron expuestas en el desarrollo teórico del presente estudio. Aunque la relación dialógica es recíproca, como esta investigación se interesa en comprender la contribución de la facultad y universidad de estudio en la formación en valores de los estudiantes, las preguntas fueron formuladas con el fin de conocer la calidad de interacción que brindan los docentes a los estudiantes. Para poder indagar la calidad de relación, se hicieron preguntas tipo espejo a docentes y estudiantes.

La tabla 11 ofrece los interrogantes que se refieren a la infraestructura educativa de la dimensión administrativa del clima institucional. Como la Universidad de estudio tiene dos sedes diferentes en la ciudad con diferencias marcadas en relación con las plantas físicas e inmobiliario, se realizan preguntas para cada sede. La tabla 12 muestra las preguntas correspondientes a indagar los procesos administrativos académicos de la dimensión administrativa del clima institucional, pues en la medida que son efectivos comunican valores. Aquí las preguntas sólo están dirigidas a los estudiantes pues son los directos implicados de estos procesos. Seguidamente, se presenta cada una de las tablas enunciadas.

Tabla 7: Preguntas sobre el curriculum (encuesta)

Objetivo específico	Dimensión y Categoría	Variable y número de ítem	Preguntas a docentes	Preguntas estudiantes
“Analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales”	Dimensión: Pedagógico-curricular Categoría: Curriculum	Concepción institucional de la formación en valores Ítem 5	Considera usted que la Universidad puede formar en valores a los estudiantes de pregrado <ul style="list-style-type: none"> • Muy de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Muy en desacuerdo 	Considera usted que la Universidad debe formar en valores a los estudiantes de pregrado <ul style="list-style-type: none"> • Muy de acuerdo • De acuerdo • Ni de acuerdo, ni en desacuerdo • En desacuerdo • Muy en desacuerdo
		Percepción de formación en valores en general Ítem 6	Considera usted que en general la Universidad libre Barranquilla contribuye a la formación en valores de los estudiantes de pregrado <ul style="list-style-type: none"> • Es muy posible • Es posible • Es ocasionalmente posible • Es poco posible • No es posible 	Considera usted que la Universidad libre Barranquilla ha contribuido a la formación en valores <ul style="list-style-type: none"> • Muy formado • Suficientemente formado • Moderadamente formado • Poco formado • Nada formado
		Conocimiento de los valores institucionales Ítem 7	De la siguiente lista de valores marque cinco (5) valores institucionales para la Universidad Libre: <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Laboriosidad • Ética • Sabiduría • Solidaridad • Puntualidad • Humildad • Capacidad crítica • Sensibilidad • Justicia 	De la siguiente lista de valores marque cinco (5) valores institucionales para la Universidad Libre: <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Laboriosidad • Ética • Sabiduría • Solidaridad • Puntualidad • Humildad • Capacidad crítica • Sensibilidad • Justicia
		Identidad con los valores institucionales	De la siguiente lista, marque los cinco (5) valores con los que usted más se identifica. <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Laboriosidad 	De la siguiente lista, marque los cinco (5) valores con los que usted más se identifica. <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Laboriosidad

		es																																																																									
		Ítem 8	<ul style="list-style-type: none"> • Ética • Sabiduría • Solidaridad • Puntualidad • Humildad • Capacidad crítica • Sensibilidad • Justicia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética • Sabiduría • Solidaridad • Puntualidad • Humildad • Capacidad crítica • Sensibilidad • Justicia 																																																																							
		Percepción de formación en valores institucionales	De la siguiente lista de valores en qué medida considera usted que los estudiantes han sido formados en valores:	De la siguiente lista de valores en qué medida considera usted que ha sido formado en los siguientes valores:																																																																							
		Ítem 9	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Valor</th><th>Nada formado</th><th>Poco formado</th><th>Mas o menos formado</th><th>Formado</th><th>Bien formado</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Valor	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Formado	Bien formado	Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.						Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme						Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad						Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.						Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia						<table border="1"> <thead> <tr> <th>Valor</th><th>Nada formado</th><th>Poco formado</th><th>Mas o menos formado</th><th>Formado</th><th>Bien formado</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Valor	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Formado	Bien formado	Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.						Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme						Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad						Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.						Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia				
Valor	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Formado	Bien formado																																																																						
Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.																																																																											
Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme																																																																											
Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad																																																																											
Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.																																																																											
Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia																																																																											
Valor	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Formado	Bien formado																																																																						
Tolerancia: respeto por las libertades individuales con una actitud paciente y de escucha.																																																																											
Justicia: inclusión social de manera equitativa y ecuaníme																																																																											
Solidario: compromiso social en favor de una transformación positiva de los sectores más vulnerables de la sociedad																																																																											
Capacidad crítica: claridad para comunicar y carácter para defender sólidos argumentos.																																																																											
Ética: respeto de las reglas para una sana convivencia																																																																											
		Comunicación de valores	En general ¿Qué valores comunica usted a los estudiantes? (marque varias respuestas si así lo considera)	En general ¿Qué valores comunica usted a los estudiantes? (marque varias respuestas si así lo considera)																																																																							
		Ítem 15	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo • Tolerancia • Justicia • Discreción • Solidaridad • Creatividad • Liderazgo • Capacidad crítica • Ética • Honestidad Todos los anteriores • Ninguno de los anteriores • No comunican valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo • Tolerancia • Justicia • Discreción • Solidaridad • Creatividad • Liderazgo • Capacidad crítica • Ética • Honestidad Todos los anteriores • Ninguno de los anteriores • No comunican valores 																																																																							
		Comunicación	¿Qué otros valores comunican usted a los docentes a los	¿Qué otros valores o antivalores comunican en general los																																																																							

		ón de valores	estudiantes?	docentes a los estudiantes?
		Ítem 16	_____	_____

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 8: Preguntas sobre el pensamiento crítico – PC (encuesta)

Objetivo específico	Dimensión y categoría	Variable y número de ítem	Preguntas a docentes	Preguntas estudiantes
“determinar cómo el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a la formación en valores de los estudiantes”	Dimensión: Pedagógico-curricular Categoría: Pensamiento crítico	Importancia del PC Ítem 10	Considera usted que el pensamiento crítico es importante para la formación de los estudiantes de pregrado <ul style="list-style-type: none"> • Muy importante • Importante • Moderadamente importante • De poca importancia • Sin importancia 	Considera usted que el pensamiento crítico es importante para su formación <ul style="list-style-type: none"> • Muy importante • Importante • Moderadamente importante • De poca importancia • Sin importancia
		Posibilidad del PC Ítem 11	¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de pregrado en la Universidad Libre? <ul style="list-style-type: none"> • Es muy posible • Es posible • Es ocasionalmente posible • Es poco posible • No es posible 	¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes en la Universidad Libre? <ul style="list-style-type: none"> • Es muy posible • Es posible • Es ocasionalmente posible • Es poco posible • No es posible
		Formación del PC Ítem 12	¿En qué medida considera usted que trabaja el pensamiento crítico en su(s) asignatura(s)? <ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentemente • Frecuentemente • Ocasionalmente • Raramente • Nunca 	¿En qué medida considera usted que los docentes trabajan el pensamiento crítico en su(s) asignatura(s)? <ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentemente • Frecuentemente • Ocasionalmente • Raramente • Nunca
		Características	Seleccione para usted la característica principal del	Seleccione para usted la característica principal del pensamiento

		<div>del PC</div> <div>Ítem 13</div>	<div>pensamiento crítico:</div> <ul style="list-style-type: none">• La interpretación (capacidad para comprender y expresar el significado o la relevancia de algo).• El análisis (capacidad para identificar las relaciones entre información, conceptos, argumentos, experiencias, opiniones, etc.).• La evaluación (capacidad para valorar la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones)• La inferencia (capacidad para identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables)• La explicación (capacidad humana para exponer a los otros una visión sobre algo con argumentos sólidos)• La autorregulación (capacidad humana para examinar su propio pensamiento que lo conduce a autocorregirse)	<div>crítico:</div> <ul style="list-style-type: none">• La interpretación (capacidad para comprender y expresar el significado o la relevancia de algo).• El análisis (capacidad para identificar las relaciones entre información, conceptos, argumentos, experiencias, opiniones, etc.).• La evaluación (capacidad para valorar la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones)• La inferencia (capacidad para identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables)• La explicación (capacidad humana para exponer a los otros una visión sobre algo con argumentos sólidos)• La autorregulación (capacidad humana para examinar su propio pensamiento que lo conduce a autocorregirse)																																																																																				
		<div>Percepción de formación en PC</div> <div>Ítem 14</div>	<div>De la siguiente lista de características del pensamiento crítico, en qué medida considera usted que los estudiantes de pregrado en Derecho han sido formados en la Universidad Libre seccional Barranquilla:</div> <table><tr><th>Característica del pensamiento crítico</th><th>Nada formado</th><th>Poco formado</th><th>Mas o menos formado</th><th>Bien formado</th><th>Muy bien formado</th></tr><tr><td>La interpretación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>El análisis</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La evaluación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La inferencia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La explicación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La autorregulación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Característica del pensamiento crítico	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Bien formado	Muy bien formado	La interpretación						El análisis						La evaluación						La inferencia						La explicación						La autorregulación						<div>De la siguiente lista de características del pensamiento crítico, en qué medida considera usted que ha sido formado en la Universidad Libre seccional Barranquilla:</div> <table><tr><th>Característica del pensamiento crítico</th><th>Nada formado</th><th>Poco formado</th><th>Mas o menos formado</th><th>Bien formado</th><th>Muy bien formado</th></tr><tr><td>La interpretación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>El análisis</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La evaluación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La inferencia</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La explicación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>La autorregulación</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Característica del pensamiento crítico	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Bien formado	Muy bien formado	La interpretación						El análisis						La evaluación						La inferencia						La explicación						La autorregulación					
Característica del pensamiento crítico	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Bien formado	Muy bien formado																																																																																			
La interpretación																																																																																								
El análisis																																																																																								
La evaluación																																																																																								
La inferencia																																																																																								
La explicación																																																																																								
La autorregulación																																																																																								
Característica del pensamiento crítico	Nada formado	Poco formado	Mas o menos formado	Bien formado	Muy bien formado																																																																																			
La interpretación																																																																																								
El análisis																																																																																								
La evaluación																																																																																								
La inferencia																																																																																								
La explicación																																																																																								
La autorregulación																																																																																								

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 9: Preguntas sobre la relación dialógica (encuesta)

Objetivo específico	Dimensión y Categoría	Variable y número de ítem	Preguntas a docentes	Preguntas a estudiantes
Analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Dimensión Afectiva Relación dialógica	Interés Ítem 17	En general, cuándo dialoga con los estudiantes ¿ellos se sienten interesados con lo que usted les comunica? <ul style="list-style-type: none"> • Muy interesados • Interesados • Moderadamente interesados • Poco interesados • Nada interesados 	En general, cuándo dialoga con los docentes ¿ellos se sienten interesados con lo que usted les comunica? <ul style="list-style-type: none"> • Muy interesados • Interesados • Moderadamente interesados • Poco interesados • Nada interesados
		Confianza Ítem 18	En general ¿Tiene usted confianza con los estudiantes para expresar sus ideas libremente? <ul style="list-style-type: none"> • Muy confiado • Confiado • Moderadamente confiado • Poco confiado • No tengo confianza 	En general ¿Tiene usted confianza con los docentes para expresar sus ideas libremente? <ul style="list-style-type: none"> • Muy confiado • Confiado • Moderadamente confiado • Poco confiado • No tengo confianza
		Respeto Ítem 19	En general, ¿los estudiantes respetan las ideas de los docentes así sean contrarias a las de ellos? <ul style="list-style-type: none"> • Muy respetadas • Respetadas • Moderadamente respetadas • Poco respetadas • No son respetadas 	En general, ¿los docentes respetan las ideas de los estudiantes así sean contrarias a las de ellos? <ul style="list-style-type: none"> • Muy respetadas • Respetadas • Moderadamente respetadas • Poco respetadas No son respetadas
		Valoración Ítem 20	En general, ¿sus ideas son valoradas por los estudiantes? <ul style="list-style-type: none"> • Muy valoradas • Valoradas • Moderadamente valoradas • Poco valoradas • Nada valoradas 	En general, ¿sus ideas son valoradas por los docentes? <ul style="list-style-type: none"> • Muy valoradas • Valoradas • Moderadamente valoradas • Poco valoradas • Nada valoradas •
		Aprecio	En general, ¿siente usted aprecio por sus estudiantes? <ul style="list-style-type: none"> • Mucho aprecio 	En general, ¿se siente apreciado por los docentes? <ul style="list-style-type: none"> • Muy apreciado

		Ítem 21	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecio • Moderadamente aprecio • Poco aprecio • Nada de aprecio 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciado • Moderadamente apreciado • Poco apreciado • Nada apreciado
		Esperanza Ítem 22	<p>En general, cuando dialoga con los estudiantes ¿cree que la conversación será provechosa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy provechosa • Provechosa • Moderadamente provechosa • Poco provechosa • Nada provechosa 	<p>En general, cuando dialoga con los docentes ¿cree que la conversación será provechosa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy provechosa • Provechosa • Moderadamente provechosa • Poco provechosa • Nada provechosa

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 10: Preguntas sobre la infraestructura educativa (encuesta)

Objetivo específico	Dimensión y Categoría	Variable y número de ítem	Preguntas a docentes	Preguntas a estudiantes
Analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en	Dimensión administrativa Infraestructura	Adecuación Ítems 23 y 26	<p>Considera usted que la infraestructura de la universidad Libre Barranquilla sede principal es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy adecuada • Adecuada • Moderadamente adecuada • Poco adecuada • Nada adecuada 	<p>Considera usted que la infraestructura de la universidad Libre Barranquilla sede principal es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy adecuada • Adecuada • Moderadamente adecuada • Poco adecuada • Nada adecuada
			<p>Considera usted que la infraestructura educativa* de la universidad Libre Barranquilla sede centro** es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy adecuada • Adecuada • Moderadamente adecuada • Poco adecuada 	<p>Considera usted que la infraestructura educativa* de la universidad Libre Barranquilla sede centro es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy adecuada • Adecuada • Moderadamente adecuada • Poco adecuada

valores.	educativa		<ul style="list-style-type: none"> Nada adecuada <p>*Infraestructura educativa se entiende como los ambientes de aprendizaje y la dotación de mobiliario. ** Este estudio se focaliza en los bloques A, B y C de la sede centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nada adecuada <p>*Infraestructura educativa se entiende como los ambientes de aprendizaje y la dotación de mobiliario. **Este estudio se focaliza en los bloques A, B y C de la sede centro.</p>
		Comunicación de valores Ítems 24 y 27	<p>Que valores éticos comunica la infraestructura educativa de la sede norte de la Universidad Libre Barranquilla (marque varios si así lo considera)</p> <ul style="list-style-type: none"> Compromiso Orden Eficiencia Seguridad Inclusión Responsabilidad Excelencia Sentido de pertenencia Todos los anteriores Ninguno de los anteriores 	<p>Que valores éticos comunica la infraestructura educativa de la sede norte de la Universidad Libre Barranquilla (marque varios si así lo considera)</p> <ul style="list-style-type: none"> Compromiso Orden Eficiencia Seguridad Inclusión Responsabilidad Excelencia Sentido de pertenencia Todos los anteriores Ninguno de los anteriores
			<p>Que valores éticos comunica la infraestructura educativa* de la sede centro** de la Universidad Libre Barranquilla (marque varios si así lo considera)</p> <ul style="list-style-type: none"> Compromiso Orden Eficiencia Seguridad Inclusión Responsabilidad Excelencia Sentido de pertenencia Todos los anteriores Ninguno de los anteriores <p>*Infraestructura educativa se entiende como los ambientes de aprendizaje y la dotación de mobiliario. ** Este estudio se focaliza en los bloques A, B y C</p>	<p>Que valores éticos comunica la infraestructura educativa* de la sede centro** de la Universidad Libre Barranquilla (marque varios si así lo considera)</p> <ul style="list-style-type: none"> Compromiso Orden Eficiencia Seguridad Inclusión Responsabilidad Excelencia Sentido de pertenencia Todos los anteriores Ninguno de los anteriores <p>*Infraestructura educativa se entiende como los ambientes de aprendizaje y la dotación de mobiliario. ** Este estudio se focaliza en los bloques A, B y C de la sede centro.</p>

			de la sede centro.	
		Comunicación de valores Ítem 25	¿Qué otros valores o antivalores comunican la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE PRINCIPAL de la Universidad Libre seccional Barranquilla? _____	¿Qué otros valores o antivalores comunican la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE PRINCIPAL de la Universidad Libre seccional Barranquilla? _____
		Comunicación de valores Ítem 25	¿Qué otros valores o antivalores comunican la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE CENTRO (Bloques A, B y C) de la Universidad Libre Barranquilla? _____	¿Qué otros valores o antivalores comunican la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE CENTRO (Bloques A, B y C) de la Universidad Libre Barranquilla? _____

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 11: Preguntas sobre los procesos académicos administrativos (encuesta)

Objetivo específico	Dimensión y Categoría	Variable y número de ítem	Preguntas a estudiantes
Analizar cómo la eficiencia de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Dimensión administrativa Categoría: Procesos administrativos académicos	Efectividad Ítem 29	<p>Considera usted que son efectivos* los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy efectivos • Efectivos • Moderadamente efectivos • Poco efectivos • Nada efectivos <p>*Capacidad de hacer bien las cosas correctas de manera eficiente y eficaz.</p>
		Comunicación de valores Ítem 30	<p>¿Qué valores éticos comunica los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.)? (Marque varias respuestas si lo considera necesario)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Orden • Eficiencia • Inclusión • Responsabilidad • Excelencia • Sentido de pertenencia • Todos los anteriores • Ninguno de los anteriores • No comunica valores éticos
		Comunicación de valores Ítem 31	<p>¿Qué otros valores o antivalores comunican los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.)?</p> <hr/>

Fuente: Elaboración propia, 2021

4.9.3. Grupos focales y entrevistas

Los grupos focales y entrevistas se realizaron con el fin de profundizar en los resultados obtenidos en las encuestas, permitiendo comprender de mejor manera, la contribución en la formación en valores de los estudiantes en la Universidad de Estudio.

Por medio de las tablas 13 a 17, se presentan las preguntas semidirectivas de los grupos focales realizadas a estudiantes y de las entrevistas hechas a directivas, docentes y funcionarios administrativos. Con el fin de mantener la coherencia interna de esta investigación, estos instrumentos buscan estar en plena relación entre los objetivos específicos, las dimensiones, las categorías y las variables de estudio.

Sobre la **dimensión pedagógica-curricular**, la tabla 13 presenta el grupo de preguntas semidirectivas realizadas sobre las variables de la categoría curriculum en los grupos focales con los estudiantes y en las entrevistas con los docentes y las directivas. Y la tabla 14, contiene las preguntas semidirectivas sobre las variables de la categoría pensamiento crítico realizadas a estos mismos actores. En relación con la **dimensión afectiva**, la tabla 15 exhibe el conjunto de cuestionamientos semidirectivos realizados en los grupos focales con estudiantes y en las entrevistas con docentes sobre las variables de la categoría relación dialógica. Con respecto a la **dimensión administrativa**, la tabla 16 muestra las preguntas semidirectivas realizadas en los grupos focales con estudiantes, y en las entrevistas con docentes y directivas sobre la infraestructura educativa de cada una de las sedes de la Universidad Libre seccional Barranquilla. Y la tabla 17 presenta las preguntas realizadas en los grupos focales con estudiantes y entrevistas a directivas y a funcionarios sobre las variables de la categoría procesos administrativos académicos.

Tabla 12: Preguntas sobre la categoría curriculum (grupos focales y entrevistas)

Objetivo Específico	Dimensión y categoría	Variable	Preguntas a Estudiantes (grupos focales)	Preguntas a Docentes (entrevistas)	Preguntas a Directivas (entrevistas)
analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales	Dimensión pedagógico-curricular	Concepción institucional de la formación en valores.	¿Conocen ustedes el propósito de formación de la Universidad Libre? ¿Podrían describirlo?	¿Conoce usted el propósito de formación de la Universidad Libre? ¿Podría describirlo?	¿Conoce usted el propósito de formación de la Universidad Libre? ¿Podría describirlo?
		Posibilidad de la formación en valores	¿Es posible que la Universidad Libre forme en valores a los jóvenes estudiantes? ¿Por qué?	¿Es posible que la Universidad Libre forme en valores a los jóvenes estudiantes? ¿Por qué?	¿Es posible que la Universidad Libre forme en valores a los jóvenes estudiantes? ¿Por qué?
		Conocimiento de los valores institucionales	Los estudiantes de 5º año dicen conocer los valores institucionales ¿Cuáles recuerda, ahora?	Los docentes dicen conocer los valores institucionales ¿Cuáles recuerda, ahora?	¿Por qué cree usted que los estudiantes de 5º año y los docentes conocen los valores institucionales?
		Identidad con los valores institucionales	¿se sienten identificados con los valores institucionales (humanismo, tolerancia, respeto, justicia, capacidad crítica, ética) de la Universidad Libre? ¿Por qué?	¿se sienten identificados con los valores institucionales (humanismo, tolerancia, respeto, justicia, capacidad crítica, ética) de la Universidad Libre? ¿Por qué?	¿Por qué cree usted que estudiantes y docentes se sienten identificados con los valores institucionales de la Universidad Libre?
	Curriculum	Percepción de formación en valores en general	¿Piensa usted que la Universidad Libre forma en valores? Según la encuesta realizada, la mayor parte de los estudiantes de 5º año dice que la Universidad Libre no forma adecuadamente en valores a los estudiantes de pregrado ¿Qué piensa Ud.? ¿Por qué cree que dicen eso?	¿Piensa usted que la Universidad Libre forma en valores? ¿Por qué la mayoría de los estudiantes de 5º año sienten que la ULSB no forma adecuadamente en valores a los estudiantes de pregrado, mientras que la gran mayoría de docentes piensan que si se forman en valores?	¿Por qué la mayoría de los estudiantes de 5º año piensa que la universidad libre no forma adecuadamente en valores a los estudiantes de pregrado?
		Percepción de formación en valores institucionales	¿En que valores institucionales (tolerancia, justicia, solidaridad, capacidad crítica, ética) se siente usted formado? ¿Por qué?	¿En que valores institucionales (tolerancia, justicia, solidaridad, capacidad crítica, ética) forma más la Universidad Libre a sus estudiantes de Derecho? ¿Por qué?	¿En que valores institucionales (tolerancia, justicia, solidaridad, capacidad crítica, ética) forma más la Universidad Libre a sus estudiantes de Derecho? ¿Por qué?

			¿Por qué los estudiantes piensan estar bien formados en valores institucionales como “ética” y “capacidad tica”, mientras que los docentes piensan lo contrario?	¿Por qué los estudiantes piensan estar bien formados en valores institucionales como “ética” y “capacidad mientras que los docentes piensan lo contrario?	
		Comunicación de valores institucionales	¿Qué valores éticos e institucionales comunican los docentes? ¿Por qué los docentes dicen comunicar los valores éticos e institucionales y por su parte los estudiantes no tienen la misma percepción?	¿Qué valores éticos e institucionales comunican usted a los estudiantes? ¿Por qué los docentes dicen comunicar valores institucionales y por su parte los estudiantes no tienen la misma percepción?	¿Por qué los docentes dicen comunicar valores institucionales y por su parte los estudiantes no tienen la misma percepción?

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 13: Preguntas sobre el pensamiento crítico (grupos focales y entrevistas)

Objetivo Especifico	Dimensión y Categoría	Variable	Preguntas a Estudiantes (grupos focales)	Preguntas a Docentes (entrevistas)	Preguntas a Directivas (entrevistas)
“determinar cómo el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a la formación	Dimensión: pedagógica-curricular Pensamiento	Posibilidad del PC	¿Es posible formar en PC en la Universidad? ¿Por qué? Según la encuesta realizada ¿Por qué piensan los estudiantes de 5º año que es posible formar en pensamiento crítico en la Universidad?	¿Es posible formar en PC en la Universidad? ¿Por qué? ¿Por qué piensan los docentes que es posible formar en pensamiento crítico en la Universidad?	¿Es posible formar en PC en la Universidad? ¿Por qué?
		Características del PC	¿Para ustedes que es el PC? ¿Cuáles son sus características? Según la encuesta realizada ¿Por qué el análisis y la interpretación son las características más importantes del PC para los docentes y los estudiantes de 5º año?	¿Para usted que es el PC? ¿Cuáles son sus características? ¿Por qué el análisis y la interpretación son las características más importantes del PC para los docentes y los estudiantes de 5º año?	¿Para usted que es el PC? ¿Cuáles son sus características?
		Formación del PC	¿Se sienten formados en PC en sus asignaturas? Según la encuesta realizada ¿Por qué la	¿Forma usted en PC en sus asignaturas? ¿Cómo desarrolla el PC en sus clases? ¿Por qué los docentes piensan que sí	¿Forman los docentes en PC en sus asignaturas? Para el curriculum de la

en valores de los estudiantes”	Crítico (PC)		mayoría de los estudiantes de 5° año piensan que en las asignaturas NO son formados en el PC, mientras que los docentes piensan lo contrario?	forman en PC en sus asignaturas a los estudiantes, mientras que los estudiantes de 5° año afirman lo contrario?	Universidad Libre, la autorregulación es importante para el desarrollo humano ¿cómo se forma bajo esta habilidad humana?
		Percepción de formación en habilidades del PC	<p>¿Sienten que han desarrollado habilidades del PC (análisis, interpretación, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación) en su formación universitaria?</p> <p>Según la encuesta realizada ¿Por qué los docentes tienen una visión negativa sobre la formación de los estudiantes en las habilidades del PC, mientras que ustedes tienen una visión más positiva al respecto?</p> <p>¿Que es para Ud. la habilidad de la autorregulación del PC?</p> <p>Una de las habilidades más importante del PC es la autorregulación de la conducta ¿Por qué esta no es reconocida importante ni por los docentes, ni por los estudiantes de 5° año?</p> <p>¿Por qué los estudiantes no se sienten bien formados en la habilidad de la autorregulación?</p>	<p>¿Por qué los docentes tienen una visión negativa sobre la formación de los estudiantes en las habilidades del PC, mientras que estos últimos tienen una visión más positiva al respecto?</p> <p>Una de las características más importante del PC es la autorregulación. ¿Por qué esta característica no es considerada importante ni por los docentes, ni por los estudiantes de 5° año?</p> <p>¿Por qué los estudiantes no se sienten bien formados en la habilidad de la autorregulación?</p>	Una de las características más importante del PC es la autorregulación. ¿Por qué esta característica no es considerada importante ni por los docentes, ni por los estudiantes de 5° año?

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 14: Preguntas sobre la relación dialógica (grupos focales y entrevistas)

Objetivos Específicos	Dimensión y categoría	Variable	Preguntas A Estudiantes (grupos focales)	Preguntas A Docentes (entrevistas)
Analizar cómo la relación docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes.	Dimensión: Afectiva	Interés	¿Cómo es la relación comunicacional con los/las docentes? ¿Consideran que hay un diálogo? ¿Sienten que sus docentes se interesan por ustedes? ¿Por qué? Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen tener interés con lo que los estudiantes comunican, mientras que estos últimos tiene una percepción contraria? ¿A qué se debe esto?	¿Cómo es la relación comunicacional con los/las estudiantes, autoridades, administrativas? ¿Consideras que hay un diálogo? Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen tener interés con lo que los estudiantes comunican, mientras que estos últimos tiene una percepción contraria? ¿A qué se debe esto?
		Confianza	¿Tienen ustedes confianza con sus docentes? ¿Por qué? Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen que los estudiantes tienen confianza en ellos para comunicar sus ideas libremente, mientras que la gran mayoría de los estudiantes de 5º año tiene una percepción contraria? ¿A qué se debe esto?	Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen que los estudiantes tienen confianza en ellos para comunicar sus ideas libremente, mientras que la gran mayoría de los estudiantes de 5º año tiene una percepción contraria? ¿A qué se debe esto?
	Relación dialógica	Respeto	¿Piensan ustedes que sus ideas son respetadas por los docentes? ¿Por qué? ¿Por qué los docentes afirman respetar las ideas de sus alumnos, mientras que los estudiantes no lo sienten completamente así?	Según una encuesta realizada ¿Por qué los docentes afirman respetar las ideas de sus alumnos, mientras que los estudiantes no lo sienten completamente así?
		Valoración	¿Son sus ideas valoradas por los docentes? ¿Por qué? Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen que valoran/aprecian las ideas de los estudiantes, mientras que casi la mitad de los estudiantes de 5º año no tiene la misma mirada positiva al respecto? ¿A qué se debe esto?	Según una encuesta realizada ¿Por que la gran mayoría de los docentes dicen que los estudiantes tienen confianza en ellos para comunicar sus ideas libremente, mientras que la mayoría de los estudiantes de 5º año tiene una percepción contraria? ¿A qué se debe esto?
		Aprecio	¿Se sienten apreciados por sus docentes? ¿Por qué? Según una encuesta realizada ¿Por qué la mayoría de los docentes dicen sentir aprecio por los estudiantes, mientras	Según una encuesta realizada ¿Por qué la mayoría de los docentes dicen sentir aprecio por los estudiantes, mientras que los estudiantes de 5º año dicen sentirse moderadamente apreciados por ellos?

			que los estudiantes de 5º año dicen sentirse moderadamente apreciados por ellos?	
		Esperanza	¿Piensan ustedes que la conversación con los docentes será provechosa? ¿Por qué? Según una encuesta realizada ¿Por qué docentes y estudiantes, en general, piensan que la conversación entre profesor-alumno será provechosa?	Según una encuesta realizada ¿Por qué docentes y estudiantes, en general, piensan que la conversación entre profesor-alumno será provechosa?

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 15: Preguntas sobre la infraestructura educativa (grupos focales y entrevistas)

Objetivo Específico	Dimensión y categoría	Variable	Preguntas a Estudiantes (grupos focales)	Preguntas a Docentes (entrevistas)	Preguntas a Directivas (entrevistas)
Analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores.	Dimensión administrativa Infraestructura educativa	Adecuación	¿Cuál es su opinión acerca de la infraestructura en general que ofrece la Unilibre para la consecución de sus fines? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes la sede principal es adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que un poco más de la mitad de los estudiantes de 5º año no afirman lo mismo?	¿Cuál es su opinión acerca de la infraestructura que ofrece la Unilibre para la consecución de sus fines? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes la sede principal es adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que un poco más de la mitad de los estudiantes de 5º año no afirman lo mismo?	¿Cuál es su opinión acerca de la infraestructura que ofrece la Unilibre para la consecución de sus fines? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes la sede principal es adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que un poco más de la mitad de los estudiantes de 5º año no afirman lo mismo?
			Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes, la sede centro (bloques A, B y C) es moderadamente adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que para la mayoría de los estudiantes de 5º año es “poco adecuada” y “nada adecuada”?	Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes, la sede centro (bloques A, B y C) es moderadamente adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que para la mayoría de los estudiantes de 5º año no es adecuada?	Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los docentes, la sede centro (bloques A, B y C) es moderadamente adecuada para la enseñanza/aprendizaje, mientras que para la mayoría de los estudiantes de 5º año no es adecuada?
		Comunicación de valores	¿Qué valores comunica la sede principal? Según una encuesta realizada ¿Por qué para estudiantes y docentes el valor que comunica la Sede Principal es el sentido de pertenencia?	¿Qué valores comunica la sede principal? Según una encuesta realizada ¿Por qué para estudiantes y docentes el valor que comunica la Sede Principal es el	¿Qué valores comunica la sede principal? Según una encuesta realizada ¿Por qué para estudiantes y docentes el valor que comunica la Sede Principal es el

				sentido de pertenencia?	sentido de pertenencia?
			¿Qué valores comunica la sede centro? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los estudiantes de 5º año la Sede Centro no comunica valores éticos?	¿Qué valores comunica la sede centro? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los estudiantes de 5º año la Sede Centro no comunica valores éticos?	¿Qué valores comunica la sede centro? Según una encuesta realizada ¿Por qué para la mayoría de los estudiantes de 5º año la Sede Centro no comunica valores éticos?

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 16: Preguntas sobre los procesos administrativos (grupos focales y entrevistas)

Objetivo Específico	Categoría	Variable	Preguntas a Estudiantes	Preguntas a Directivas	Preguntas a funcionarios administrativos
Analizar cómo la efectividad de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes	Procesos administrativos académicos	Efectividad	¿Qué piensan de los procesos administrativos académicos? ¿Son efectivos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes los procesos administrativos académicos son pocos efectivos?	¿Qué piensan de los procesos administrativos académicos? ¿Son efectivos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes los procesos administrativos académicos son pocos efectivos?	¿Qué piensan de los procesos administrativos académicos? ¿Son efectivos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes los procesos administrativos académicos son pocos efectivos?
		Comunicación de valores	¿Qué valores comunican estos procesos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes de 5º año los procesos académicos no comunican valores, ni comunica valores institucionales?	¿Qué valores comunican estos procesos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes de 5º año los procesos académicos no comunican valores, ni comunica valores institucionales?	¿Qué valores comunican estos procesos? ¿Por qué? ¿Por qué para los estudiantes de 5º año los procesos académicos no comunican valores, ni comunica valores institucionales?

Fuente: Elaboración propia, 2021

4.10. Estrategias de análisis de resultados

Los resultados de las encuestas a docentes y estudiantes son analizados con el software para análisis cuantitativo STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCE desarrollado por IBM y conocido como SPSS. Este análisis se realiza a partir de estadísticas descriptivas que buscan a estudiar una población a partir de los datos recolectados con el fin de dar un resumen (numérico o gráfico) de una población en la cual se observa variables estadísticas (Chauveau, 1995, p. 1). Este trabajo es complementado con estadísticas inferenciales que permiten a partir de los datos recogidos deducir lo que pasa en la población en general (Méot, 2003, p. 13), lo cual va a ser de gran utilidad para esta investigación. El rigor en el procedimiento estadístico permite deducir informaciones que tiene gran posibilidad de mostrar la tendencia de la población estudiada (Méot, 2003, p. 14).

La información recogida de las entrevistas y de los grupos focales es analizada con el software para el análisis cualitativo de datos MAXQDA, que es uno de los programas más utilizados en investigaciones en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, y que permite sistematizar la información de manera ágil y clara.

Además, el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, se hace a partir de la estrategia de la investigación conocida como la triangulación la cual permite contrastar, corroborar, comparar, contraponer información para sacar el máximo provecho de los datos recogidos (Sabiote et al., 2006).

4.11. Consideraciones éticas

El presente trabajo es cuidadoso con el carácter ético de la investigación. A lo largo del estudio, se hace cuidado de respetar a las personas que participan de la investigación, presentando con claridad el objetivo de este estudio y sin forzar a nadie a participar del estudio. Además, se asegura a directivas, docentes, estudiantes y funcionarios administrativos el respeto al anonimato y la confidencialidad de la investigación según los principios éticos del Reporte Belmont (respeto, beneficencia y justicia).

4.12. Conclusiones

La presente investigación busca comprender como una universidad de la Costa Caribe colombiana contribuye a la formación en valores de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Para ello, la investigación se enfoca en el clima institucional de este establecimiento educativo a través de tres dimensiones de este clima: pedagógico-curricular, afectiva y administrativa junto con una serie de categorías y variables contenidas en cada una de estas dimensiones. Esta investigación busca describir la relación de las orientaciones oficiales de la Universidad de estudio con las percepciones y concepciones de los actores (directivas, funcionarios, docentes, estudiantes) sobre la contribución del clima institucional en la formación en valores éticos de los estudiantes.

Este estudio se realiza desde el paradigma interpretativo, bajo una metodología prominentemente cualitativa, aunque combina un instrumento de relevamiento cuantitativo. Esta investigación se realiza como un estudio de caso que pretende producir conocimiento

de esta formación y, así, contribuir al desarrollo de este importante aspecto para la educación integral de los estudiantes universitarios. A pesar de que esta investigación será realizada en un país y contexto determinados, los resultados, análisis e instrumentos se esperan que sean una referencia para otras universidades dentro y fuera de Colombia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos; sin embargo, para evitar un capítulo demasiado extenso que presentara sólo los datos recogidos y con el fin de facilitar su lectura y comprensión; los capítulos siguientes presentan, analizan y discuten los hallazgos encontrados según cada una de las dimensiones de estudio.

CAPÍTULO V: DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CURRICULAR

El actual capítulo presenta, analiza y discute los datos obtenidos, a través de los instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados con el fin de comprender como la dimensión pedagógica-curricular del clima institucional de la Universidad Libre seccional Barranquilla, contribuye en la formación en valores de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Este apartado está dividido en dos grandes secciones que corresponden a las categorías de análisis de esta dimensión, a saber: curriculum y pensamiento crítico. Ambas categorías son estudiadas bajo los lineamientos expuestos en los dos primeros objetivos específicos que guían esta investigación.

5.1. Curriculum

El análisis de los resultados referidos al primer objetivo específico de esta investigación: **“analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales”**, se inicia presentando la concepción de la formación en valores de la Universidad Libre desde el estudio de los documentos oficiales de la institución; esto va permitir describir la manera cómo esta universidad percibe el desarrollo de los valores en los estudiante. Para luego comprender, a partir de los instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, el grado de posibilidad, identidad

y conocimiento que tienen docentes y estudiantes con los valores institucionales; y luego pasar, con la percepción de formación en valores éticos en general y en valores institucionales y, finalizar, con el grado de comunicación de estos valores por parte de los docentes.

La matriz documental utilizada para el estudio de la postura oficial de la Universidad Libre sobre la formación permitió identificar y distinguir dos documentos que contienen las orientaciones del curriculum. El primer documento es el Proyecto Educativo Institucional conocido como PEI, este texto es el macrocurriculum que orienta y organiza la universidad en todas sus diversas sedes. El segundo documento es el Proyecto Educativo del Programa, distinguido como PEP, y es concebido como el mesocurriculum que, en coherencia con el PEI, busca concretizar las orientaciones institucionales a los diversos programas académicos de las diversas facultades.

Aunque estos textos son difíciles de analizar porque expresan buenos propósitos educativos, las nociones que contienen, y que se describen a continuación, serán el insumo para, más adelante, contrastar la percepción oficial de la universidad con las concepciones que tienen los actores sobre los valores éticos y su formación en la Universidad de estudio.

Ahora bien, la Universidad Libre entiende por curriculum como “el conjunto de conceptos, principios, criterios, estructuras y organización de procesos de aprendizaje que permitan la formación integral, la construcción de identidad institucional y nacional que involucre, además, la existencia y garantía de talento humano y recursos físicos para el desarrollo del proyecto educativo” (PEI., p. 24). Bajo esta definición propia de curriculum, existe una síntesis intencional de valores y creencias, como lo señalan De Alba & Puiggrós,

(1991), que van a determinar el proyecto educativo de la Universidad. En él se enuncia que la postura de la Universidad Libre es de formar integralmente, la cual busca una consolidación en los valores éticos de los estudiantes. Además, este propósito de formar holísticamente a los estudiantes es coherente con la razón de ser de la universidad que es la de formar sujetos para el desarrollo equitativo y solidario de la sociedad y esta no es posible sólo con la formación intelectual (Martí Noguera & Martí Vilar, 2013).

El curriculum de la Universidad Libre no se piensa como una serie de orientaciones inamovibles, sino que, como expresan las directivas, están en constante revisión y actualización, debido a que la propia institución concibe los lineamientos educativos bajo las siguientes características (PEP, p. 25):

- Legalidad: el planteamiento curricular debe estar en concordancia con las normas de la Constitución Política y sus desarrollos legales.
- Pertinencia: su contenido debe reflejar el espíritu de la comunidad..., vincular las tendencias de la educación superior y dar respuesta a las necesidades sociales.
- Integralidad: debe reflejar la identidad de la Universidad como cuerpo general y de cada una de las seccionales en particular
- Sistemática: los componentes deben estar en clara armonía entre sí.

- Autorregulable y abierto: busca aprender de su entorno externo e interno como medio de realimentación que permita incorporar nuevos aprendizajes y estar atento a las realidades sociales.
- Flexible: por permitir la actualización permanente del saber, emplea diferentes metodologías que respondan a las distintas realidades, personales y sociales, así como brinda oportunidades de elección sobre alternativas de profundización tiempos, ritmos de aprendizaje, fuentes de aprendizaje y facilidades para optar y acceder a ellas.
- Significativo: afianza en los estudiantes el sentido a los aprendizajes, facilitando procesos cognitivos.
- Constructivo: por establecer al estudiante como constructor de su aprendizaje a partir de sus conceptos previos, permitiendo el aprendizaje por descubrimiento.

Estas particularidades permiten señalar que, discursivamente, la Universidad Libre se piensa y se autoevalúa constantemente con el fin de perfeccionar la educación que ofrece en favor de la sociedad, lo cual implica una revisión constante de la formación y de los medios que dispone para ello.

A continuación, se presenta el estudio de cada una de las variables correspondientes a la categoría “currículo”. Aquí se describe la concepción y orientaciones oficiales de la Universidad Libre sobre la formación en valores éticos, insumo que será importante para

contrastar y confrontar más adelante esta mirada con las concepciones, percepciones que tienen los diversos actores sobre este tipo de formación.

5.1.1. Concepción institucional de la formación en valores.

En coherencia con la filosofía de los fundadores y con su historia en Colombia, la misión actual de esta institución de educación superior es (PEP, p. 13):

Como conciencia crítica del país y de la época, recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos, proyectados hacia la formación integral de un egresado acorde con las necesidades fundamentales de la sociedad, hace suyo el compromiso de:

- Formar dirigentes para la sociedad. (los sectores dirigentes de la sociedad).
- Propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país.
- Procurar la preservación del medio ambiente y el equilibrio de los recursos naturales.
- Ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultoras de la diferencia.

La propia Universidad concibe a partir de su misión que la labor educativa busca contribuir a la transformación auténtica de la sociedad colombiana a través de la formación holística de sus estudiantes con sólidos valores democráticos. Esta visión de la educación busca ser una reacción a concepciones reduccionistas de la educación que buscan formar estudiantes para nutrir los actuales sistemas sociales injustos e inequitativos (De Alba, 1991). En coherencia con la misión de la Universidad Libre, se concibe la siguiente lista de valores institucionales, que son ante todo valores éticos, y que todo “buen unilibrista” debe “poseer y promover” (PEI, p. 16):

1. Humanista: Comprende y valora las experiencias de la cultura de los pueblos. Asimila el acervo intelectual de las naciones en el marco de la democracia. Cultiva las letras, las artes y la diversidad de las producciones del talento humano para integrarlas a su proyecto de vida.
2. Honesto: vive con transparencia. Refleja en sus actos la transparencia y honestidad, llevando a muy alto grado el sentido de la amistad en congruencia con los compromisos adquiridos. Es una persona respetable.
3. Tolerante: expresa respeto por las libertades individuales y la dignidad humana como valores supremos; asume una actitud incluyente en cada una de sus palabras y de sus actos. Es paciente y sabe escuchar. Se muestra ajeno a los sectarismos y fundamentalismos. Promueve el pluralismo ideológico y el diálogo civilizado y dialéctico en medio de las diferencias.

4. Justo: actúa siempre de manera equitativa y ecuánime. Según la recta razón da a cada uno en la medida de sus posibilidades, guiado por el sentido de la justicia. Genera espacios de inclusión social.
5. Discreto: medita con prudencia el alcance de sus palabras y decisiones que se refleja en su quehacer diario, principalmente en sus acciones y aún en sus gestos, sin desmedro del respeto a una sana confidencialidad, que asegura siempre el secreto y la reserva profesional.
6. Solidario: trabaja de manera solícita en favor de las causas sociales con altruismo y generosidad. Convoca a la acción y al cambio. Emprende proyectos y empresas que responden a las necesidades urgentes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Se preocupa por alcanzar un desarrollo sostenible.
7. Creativo: orienta sus acciones a ofrecer soluciones a los problemas del entorno con actitud crítica y propositiva. Es innovador y emprendedor. Desarrolla su capacidad de invención para la evolución científica en la permanente búsqueda de una mejor calidad de vida haciendo gala de su imaginación y sentido estético.
8. Líder: dirige su energía a materializar cada uno de los sueños y las metas de las comunidades que representa. Transforma dinámicamente pensamientos en acciones. Asume, vive y realiza con pasión cada proyecto, porque ama las cosas que elige y hace en todos los momentos de su vida.

9. Crítico: expresa con claridad y carácter sus posiciones. Defiende sus tesis con entereza y sólidos argumentos; pues se ha nutrido de la pluralidad de las expresiones humanas. Sabe sentar sus puntos de vista y los hace valer.
10. Ético: reflexiona sobre el alcance de sus acciones de acuerdo con los valores del humanismo. Respeta las reglas para una sana convivencia en el marco de la democracia, en una perspectiva pluralista e incluyente, siempre en búsqueda del bien común y del servicio social.

Estos valores para la Universidad son coherentes con la finalidad de formar hombres y mujeres que trabajen “por la construcción de una sociedad más justa, incluyente y participativa” (PEI., p. 16). Esto es debido a la convicción de que “la Universidad es, por excelencia, ese espacio, ese escenario para la construcción y progreso de los ideales civilizadores de las sociedades modernas (PEI., p. 16)”. El concepto de valor que maneja la Universidad Libre remite a axiomas objetivos, independientes de la realidad de los sujetos y que, como expresa Frondizi, (1972), hacen parte de una escala de valores que son fundamentales para la convivencia humana, dependiendo de la realidad histórica del país.

Ahora bien, estos valores formativos no son concebidos como ideales a los cuales se debe adoctrinar a los estudiantes, pues esto sería en contradicción con el mismo espíritu de la Universidad de formar en “autonomía responsable” (PEP, p.14). De ahí que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, objeto de esta investigación, enfatice “la autonomía, la responsabilidad social, el pensamiento crítico y reflexivo, la justicia y la libertad como principios fundantes del profesional de la ciencia del Derecho, considerando que el ser humano se encuentra en permanente proceso de formación y crecimiento individual” (PEP,

p. 9). Este aspecto es fundamental para formar estudiantes que sean críticos a los proyectos dominantes y hegemónicos que puede contener la sociedad y hasta el mismo curriculum universitario.

De ahí que la propia facultad haga énfasis en la formación del pensamiento crítico como una característica importante del abogado egresado de esta facultad, pues por ello, el profesional del Derecho sería capaz de (PEP, p. 16).:

- Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
- Buscar justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
- Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
- Razonar y argumentar jurídicamente.
- Aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
- Enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
- Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.

- Actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
- Decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.

Ahora bien, con el fin de promover una formación integral en valores y en pensamiento crítico la Universidad en estudio concibe el modelo de aprendizaje “auto estructurante cognitivo” que busca recrear espacios apropiados para el aprendizaje significativo e integral donde se promueven “los procesos cognitivos, valorativos y comunicativos de los individuos”. Este método de aprendizaje que impulsa la Universidad está fundamentado en los aportes de Piaget (1977), Bruner (1971), Ausubel (1983) y Vygotski (1995). Desde esta perspectiva se busca que el estudiante sea “activo y protagonista” de su propia educación y alcance “el autoaprendizaje, la autoformación y la autorregulación” (PEI., p. 14). Para ello es primordial, a partir del desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de una “independencia cognitiva” y de una formación en autonomía. Bajo estos lineamientos, la Universidad quiere evitar el acondicionamiento moral bajo unos valores concebidos como importantes, sino más bien busca fomentar el análisis, la reflexión, la comprensión para saber cómo actuar correctamente frente a una determinada situación, como de igual manera se sostiene en el marco teórico de esta tesis con la postura crítica de los individuos.

Además, en el modelo educativo asumido por la Universidad Libre, la docencia es concebida como “la actividad desplegada para propiciar la comunicación que facilita el

aprendizaje” (PEI, p. 21). Este proceso está mediado por “el diálogo, el acompañamiento y la guía” con el fin de favorecer una “formación integral” (PEP, p. 22). En coherencia, el docente debe “ser un motivador del aprendizaje” siendo consciente de apoyar “los procesos de formación integral de los estudiantes, estimulando posturas reflexivas y críticas”, y esto conlleva a ser un ejemplo como una “persona pluralista, tolerante, democrática, ética y respetuosa de las diferencias” (PEP, p. 22 y 23).

Por otro lado, la Universidad Libre concibe en sus documentos oficiales que todo este proceso formativo no sería posible sin brindar una planta física y un mobiliario adecuados, y unos procesos administrativos efectivos que contribuyan al funcionamiento idóneo de toda la institución. Con respecto a los recursos físicos, el PEP afirma: “El Programa cuenta con una planta física adecuada, suficiente y bien mantenida para el desarrollo de sus funciones sustantivas” (p. 48). Las clases se imparten en dos lugares diferentes: la sede Principal (o sede Norte) y la sede Centro. La Universidad recientemente renovó su sede Principal a nivel de la Biblioteca, admisiones y registro (PEP., p. 57), y en la sede Centro se ha construido un nuevo edificio, pero que todavía no ha entrado en pleno funcionamiento.¹⁰

En referencia a los procesos administrativos, por ser una institución multicampo “encierra en su ser y en su gestión, una naturaleza nacional, combinada con una naturaleza regional” fundamentada en tres pilares: “actitud, gestión por procesos y la información” el cual desarrolla “un modelo propio de planeación que permite un enfoque institucional sistémico” que funciona de la siguiente manera: la alta dirección central de la Universidad

¹⁰ Los estudiantes de quinto año, quienes son el objeto de estudio, no pudieron, a lo largo de sus estudios, contar con todas las renovaciones de la infraestructura en la sede Centro

“señala políticas y directrices institucionales y aprueba el Plan Integral de Desarrollo Institucional (PIDI)”, el cual la directivas de cada seccional en coherencia con el PIDI, “determina políticas y planes de acción” para que a su vez “la dirección de las unidades académicas y administrativas” elaboren “planes y proyectos de acuerdo con su naturaleza” (PEI, p. 41). Para esto, la Universidad se plantea las siguientes estrategias para el desarrollo de la estructura de administración y gestión (PEI, p. 42):

- Consolidación del sistema de información gerencial que permita el acompañamiento y asesoría en la elaboración y ejecución de los proyectos.
- Elaboración por parte de las unidades académicas y administrativas los proyectos en concordancia con los planes de acción y el PIDI.
- Evaluación permanente el estado de cumplimiento de los proyectos con base en los indicadores propuestos.
- Institucionalización del reporte estadístico nacional y regional.

A partir de lo anterior, se observa que la postura oficial de la Universidad Libre es de formar integralmente a los estudiantes y esto tiene implicaciones pedagógicas, humanas y administrativas. Por ello, el clima institucional, desde la perspectiva del Proyecto Educativo Institucional, se concibe bajo el ideal de la vivencia de valores en la institución que “todo buen unilibrista debe poseer y promover” (p. 16), impulsado con una didáctica activa que promueva el pensamiento crítico, dónde la relación con el docente sea dialógica para poder desarrollar un contacto humano que favorezca la formación de los jóvenes, apoyado por una adecuada infraestructura educativa y una efectiva gestión administrativa

que comunica valores. Aspectos del clima institucional que son estudiados en esta tesis doctoral.

Cabe insistir que esta investigación no busca evaluar, ni señalar las posibles incoherencias que puede tener la práctica educativa en un establecimiento educativo, sino por el contrario, busca responder a un problema de conocimiento el cuál se plasma en la pregunta de investigación.

5.1.2. Posibilidad de la formación en valores

El PEI de la Universidad de estudio concibe la formación en valores como una posibilidad y un deber. Para contrastar esta información con la realidad se elaboró el ítem 5 en ambas encuestas¹¹ y así indagar, desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes, esta viabilidad. La ilustración 2 presenta los resultados para estos grupos.¹²

¹¹ Ítem 5: “Considera usted que la Universidad Libre puede contribuir a la formación en valores éticos a los estudiantes de pregrado”

¹² A fin de mejorar la visualización en todos los datos cuantitativos se utilizó un decimal o fueron obviados más de uno, presentando así sólo cifras enteras.

Ilustración 2: Posibilidad de formación en valores éticos

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que para la gran mayoría de docentes y estudiantes piensa que la Universidad, junto con sus dinámicas, ofrece la posibilidad de contribuir a la formación en valores. Estos resultados obtenidos guardan relación con el estudio realizado por Rivas (2015) en el que se evidencia, como también lo hace la presente investigación, la posibilidad de los docentes de formar académicamente y en valores a los estudiantes.

Cabe resaltar que tanto docentes y estudiantes dicen conocer el propósito de formación de la Universidad Libre, pues por su parte los estudiantes entrevistados lo afirman de la siguiente manera: “educarnos de forma humana, con valores” (GF. 1)¹³; “no simplemente formarlo a uno como profesional, académicamente, sino también como ser humano” (GF. 3). Estas ideas también son expresadas por los docentes consultados al

¹³ Para citar a los grupos focales se utiliza la sigla GF.

afirmar que la Universidad Libre busca una formación “que incluya no solo lo académico, sino también que se forje un estudiante con valores éticos y preocupado por la sociedad” (P. 1)¹⁴; además:

de acuerdo con sus fundadores, ‘La Libre’ es un pilar de pensamiento crítico, un pilar de tolerancia, de pluralismo, de defensa de derechos y de libertades y de defensa de la democracia, y de la formación del espíritu humano en un ambiente liberal, entendido un ambiente liberal como el ambiente de una filosofía que promueve, ama y defiende la libertad y educa a los estudiantes y a todo el mundo dentro de la libertad y la responsabilidad (P.2).

De manera similar las directivas entrevistadas también confirmaron esta posibilidad ya que “la universidad puede contribuir y puede alcanzar a hacer un trabajo durante los años de formación, pero mi posición es que hay algunas cosas que debieron darse en el hogar” (D. 2)¹⁵. Para otra directiva, es posible hacer una contribución en la formación axiológica por el compromiso de los profesores, puesto que “si es posible en la medida en que las bases estén establecidas a partir del efecto reflejo de los docentes” (D. 1).

Este ideal de formación también está acompañado de la necesidad de hacerlo pues “una persona de dieciséis años... no se encuentra formada completamente” (GF. 2) – edad promedio de entrada a la Universidad en Colombia - y de ahí que los estudiantes necesiten ser formados en valores, pero de igual manera debe ser un compromiso de la propia

¹⁴ Para citar a los docentes entrevistados se utiliza la letra **P**.

¹⁵ Para citar a las directivas se utiliza la letra **D**.

universidad, pues como dice uno de los jóvenes entrevistados: “¿de qué sirven los profesionales que salgan a la calle si no tienen valores?” (GF. 1). O como lo atestigua un docente consultado “un Derecho sin valores es un instrumento opresor, es un arma que oprime, no un instrumento que libera” (D. 3), por eso la necesidad de humanizar la carrera del Derecho a través de la formación en valores de los futuros juristas. Los estudios de M. A. Martínez, (2002) confirman la necesidad de formar en el derecho desde una actitud filantrópica que conceda a los futuros juristas la posibilidad de “nutrirse de unas herramientas humanistas que les permitan comprometerse con el hombre mismo, en la defensa de su dignidad y su libertad” (p. 96).

Se observa que la formación en valores no sólo es una posibilidad de la Universidad Libre expuesto en sus estatutos, en el macrocurrículum y en el mesocurrículum, sino que también esta visión es compartida por directivos, docentes y estudiantes. Con estas respuestas se reafirma la idea que la educación universitaria no puede reducirse a ser una formación exclusivamente acotada al contenido disciplinar académico (Abundis de León, 2012; Albizuri et al., 2013; Arango Tobón et al., 2014; M. Martínez, 1997), sino también debe incluir otras dimensiones formativas de los seres humanos, como el desarrollo de los valores éticos explicado en el marco teórico de esta tesis. En el presente estudio se observa que tanto directivos y docentes tienen la posibilidad de contribuir a la formación en valores de los estudiantes, y los jóvenes entrevistados dicen tener el deseo de ser formados bajo estos lineamientos.

Más adelante se mira si esta dinámica formativa se realiza en la práctica universitaria a través de lo que dicen los actores; por el momento, se pasa analizar el grado de conocimiento y de identidad de los valores institucionales de la Universidad de estudio.

5.1.3. Conocimiento de los valores institucionales

Se estudian los valores institucionales por ser aquellas virtudes que la Universidad Libre dice promover y formar mediante su clima institucional. Para saber el grado de conocimiento de los valores institucionales, por parte de docentes y de estudiantes, se elaboró una pregunta de selección múltiple con diez valores, los cuales sólo cinco son institucionales y que fueron tomados del PEI.¹⁶ La ilustración 3 presenta los resultados de ambos grupos.

Ilustración 3: Conocimiento de los valores institucionales

Fuente: Elaboración propia, 2021

¹⁶ Ítem 7: “De la siguiente lista de valores éticos marque cinco (5) valores institucionales para la Universidad Libre”.

Los valores reconocidos por docentes y estudiantes como los institucionales son: tolerancia, ética, solidaridad, capacidad crítica y justicia. Los cuales efectivamente hacen parte de los valores de la Universidad. Las respuestas de los docentes son ligeramente más asertivas que las de los estudiantes, de acuerdo con el cálculo en SPSS; los porcentajes obtenidos entre docentes y estudiantes están correlacionados de manera significativa como lo explica la tabla 18.¹⁷

Tabla 17: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 7)

Correlación de Pearson	,944**
Sig. (p - valor)	0,000
N (corresponde al numero de valores)	10

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esta correlación y conocimiento por parte de ambos grupos se podría entender gracias a que la Universidad da a conocer sus orientaciones a través de diversas herramientas. Por ejemplo, a nivel de docentes mediante las inducciones (charlas de presentación de la Universidad a los nuevos docentes) y las capacitaciones constantes que ofrece la institución; a nivel de los estudiantes, sobre todo mediante la “cátedra unilibrista” (asignatura obligatoria), donde se presentan y analizan los aspectos, valores, creencias, procedimientos importantes para la Universidad Libre.

Los estudiantes entrevistados resaltan el valor de la libertad, a pesar de que no es un valor institucional, pero hace referencia al propio nombre de la Universidad Libre y lo

¹⁷ **Correlación de Pearson:** cercano al valor (1) indica una asociación fuerte.

Sig (p valor): resultado del p-valor, muestra si el coeficiente R es significativo (Si p – valor es mayor a 0,05, la correlación no es relevante y debe ser descartada, por el contrario, si el p valor es menor a 0,05 este indicador debe ser tomado en cuenta).

expresan de la siguiente manera: “se supone que aquí hay libertad de pensamiento, libertad de cátedra, de vestimenta y de culto” (GF. 1); además se manifiesta “la libertad en todos sus campos políticos y sociales” (GF. 2); esta libertad conlleva a “respetar la opinión de los demás” y a la “tolerancia de diversas posturas ideológicas” (GF. 2).

Ahora bien, los docentes expresan ese conocimiento de los valores institucionales de la siguiente manera: “deben basarse en la transparencia, en la ética, en la responsabilidad, en la verdad” (P. 1) “yo puedo resaltar el sentido social... el respeto y la tolerancia” (P. 3), “el valor que más se practica es el del pluralismo y el de la tolerancia, realmente la Libre se destaca por eso” (P. 2).

Los resultados conseguidos con respecto al conocimiento de los valores institucionales en la Universidad Libre guardan relación con los obtenidos en la investigación de Rivas (2015). Este conocimiento puede ser resultado de las inducciones y formación que ofrecen las instituciones universitarias a sus funcionarios y estudiantes donde presentan los lineamientos de la institución, pero también puede deberse a que los valores institucionales de las universidades, en general, hacen parte de valores éticos universales reconocidos como necesarios para la convivencia humana.

5.1.4. Identidad con los valores institucionales

Con el fin de conocer la identidad que tienen docentes y estudiantes sobre los valores institucionales, se realizó el ítem 8 que, de manera similar a la pregunta anterior,

buscaba que el encuestado escogiera los cinco valores con los que más se identifica.¹⁸ La ilustración 4 muestra los resultados en ambos grupos.

Ilustración 4: Identidad de los valores institucionales

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se detalla que los docentes identifican los valores institucionales que son tolerancia, ética, solidaridad, capacidad crítica y justicia. Por su parte, los estudiantes se identifican con la mayoría de los valores institucionales, pero para el 12,4% de los estudiantes encuestados, la humildad es un valor el cual ellos se identifican y que no hace parte de los valores de la institución.

En general, los porcentajes obtenidos entre docentes y estudiantes en este ítem están también correlacionados, es decir, se puede observar que en ambos grupos las opiniones sobre los valores éticos son muy similares. La tabla 19 explica esta correlación.

¹⁸ Ítem 8: “De la siguiente lista, marque los cinco (5) valores éticos con los que usted más se identifica”

Tabla 18: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 8)

Correlación de Pearson	,743*
Sig. (p valor)	0,014
N (corresponde al número de valores)	10

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por parte de los profesores existiría una identificación con los valores institucionales, pues como dice uno de ellos: “me identifico porque aquí se respira una fuerte libertad, el aula de clases es sagrada, incluso no existe control sobre la academia, eso permite que todas las corrientes de pensamiento estén presentes y puedan contribuir a la deliberación, y creo que esa es la mayor ventaja que tiene la Libre” (P. 2). De igual manera, los estudiantes afirman la identificación con esos valores institucionales, “porque son los más importantes para la convivencia” (GF. 3), además “la humildad es un valor importante que muestra la grandeza de los sujetos” (GF. 4).

Como se ha visto hasta el momento, entre los estudiantes y docentes se observa que existiría un conocimiento del ideal formativo de la Universidad Libre, una necesidad y una posibilidad de formar en valores y existe una identidad con esos valores humanos institucionales. Sin embargo, el estudio de Maraño et al. (2006) señala que la verdadera identidad se logra cuando no sólo se conocen y se identifica teóricamente con los valores institucionales, sino sobre todo cuando sus miembros comparten actitudes similares lo cual indica compromiso y sentido de pertenencia.

Ahora bien, surge el cuestionamiento si en la Universidad en estudio existe, como Maraño et al. (2006) lo indican, una verdadera identidad de sus funcionarios con los

valores que esta institución profesa. Para ello el siguiente apartado estudia la percepción de formación en este nivel.

5.1.5. Percepción general de la formación en valores éticos

El ítem 6 del cuestionario, mediante una escala de Likert, busca conocer, en general, la percepción de formación en valores por parte de ambos grupos en la Universidad en estudio.¹⁹ La ilustración 5 permite ver las opiniones de los encuestados:

Ilustración 5: Percepción de formación en valores en general

Fuente: Elaboración propia, 2021

En esta pregunta se observa una diferencia significativa entre la percepción de los docentes y estudiantes con respecto a la formación en valores en general. El 74,2% de los

¹⁹ Ítem 6: “Considera usted que en general la Universidad libre seccional Barranquilla contribuye a la formación en valores éticos a los estudiantes de pregrado”.

docentes en general tienen una mirada positiva sobre la formación en valores que brinda la Universidad a los estudiantes de pregrado, pues el 61,5% está “de acuerdo” y el 15,4% está “muy de acuerdo” con la afirmación. Sin embargo, esta percepción se contrasta con lo expresado por los estudiantes pues el 74,2% tiene una mirada negativa de dicha formación, debido a que el 9,1% está “muy en desacuerdo”, el 22,7% está “en desacuerdo” y el 42,4% está “ni acuerdo, ni en desacuerdo”, esta última también se considera negativa pues la universidad dice formar en valores a los estudiantes y no sería aceptable puntos intermedios en este aspecto de la formación.

Uno de los docentes entrevistados afirma que la percepción negativa de los estudiantes sobre la formación en valores se debería a que ellos no saben en qué consiste ese tipo de formación: “ellos (los estudiantes) no se dan cuenta cómo el ambiente es portador de valores, no se han dado cuenta que los valores se adquieren en la práctica, en el bito, en la costumbre... la gente cree que formar en valores es desarrollar sólo y exclusivamente aspectos de orden teórico y no se han dado cuenta que el problema de los valores es la actividad diaria” (P.2).

Algunos estudiantes piensan que el problema en la Universidad Libre es que “no se ha puesto en el trabajo de ofrecernos a nosotros charlas por darnos esos valores que debemos tener, sino que lo dejan como al libre albedrío” (GF. 2); ni tampoco hay una materia donde “haya una formación ética y moral como abogados” (GF. 2) donde se estudie el código ético del profesional de Derecho. Este pensamiento es corroborado también por uno de los docentes entrevistados afirmando que cuando él era estudiante de la Universidad Libre “teníamos incluso una asignatura de ética, actualmente no se ve eso, y por esa razón,

por ese lado trato de comprender a los actuales estudiantes de quinto (5°) año, porque como tal no hay una asignatura que se dedique o que gire en torno a la formación de los valores” (P. 3).

Sin embargo, como fue estudiado en la primera parte de esta tesis, para formar en valores no es necesario una materia que hable teóricamente de los valores, pues la mayoría de los estudiantes sabe y reconoce la importancia de los valores éticos para la convivencia humana. Más bien, como lo sostiene esta tesis, la contribución en la formación en valores en la universidad es a través del pensamiento crítico que les permite tener criterios racionales para una conducta autónoma y autoregulada; y también a partir de la comunicación de las virtudes éticas en las relaciones humanas y en todas las instancias del establecimiento educativo las cuales permitirá a los estudiantes experimentar los valores éticos y tenerlos como guías y recursos para su propio comportamiento (Puig, 1995; Bara & Martínez, 2012).

Una de las directivas piensa que la visión negativa que tienen los estudiantes sobre la formación en valores en la universidad se debe a que “es más un malentendido de lo que para los jóvenes significa el término “valor” (D. 1). Pero, por otro lado, un grupo de estudiantes afirma que el problema no es de comprensión del término “valor” sino de la comunicación de valores éticos por parte de la Universidad “porque principalmente la Universidad predica, pero no aplica. Yo tengo la ventaja de verlo de dos formas, como estudiante y como deportista, y uno pensaría que el desorden solamente es en la Facultad de Derecho, en realidad no lo es. Es en toda la universidad” (GF. 1). También “pueden existir docentes que tienen un comportamiento reprochable y que la universidad ni sus

trabajadores se den cuenta, o se dan cuenta y no hacen absolutamente nada” (GF. 1). Además, “pretenden que tu respetes, pero tampoco te dan respeto, es decir llegan (los docentes) tarde a clases, no dan los temas completos o cambian la temática que ya tenían establecida o cosas así, entonces muchas veces las personas dicen como que no me están inculcando los valores suficientes o nos los estoy aprendiendo simplemente porque no los estoy viendo” (GF. 3). Otro ejemplo dado por uno de los estudiantes entrevistados es con respecto a la impuntualidad que se puede presentar:

Aquí hay profesores que la clase comienza a las ocho de la mañana y el profesor llega a la nueve y media, cuando la clase se termina a las diez de la mañana. Entonces ellos exigen respeto, pero para mí eso es una falta de respeto que yo me levante a las cinco de la mañana para estar aquí a las ocho en punto y que mi profesor a las ocho no esté en el salón de clase; para mí eso no es tener respeto o sea es irresponsabilidad. Hay personas que viven lejos, por ejemplo, yo vivo en Soledad, y a mí no me queda nada cerca la universidad. Hoy vine a clases y acaban de cancelarla y lo peor es que avisaron en el momento de la clase. (GF. 3)

Por otro lado, se ven casos extremos de comportamiento inadecuado que se manifiestan hasta “que un docente pida al favor sexual a cambio de una nota, ¡esto no es ético!” (GF. 1), lo cual implica no sólo una falta disciplinar grave, sino en un delito penal en Colombia tipificado con la cárcel por el abuso de poder. Frente a esta realidad, una de las directivas es consciente que “tenemos profesores que han estado en procesos penales

por falta a la ética profesional, pero también tenemos profesores que son reconocidos socialmente por su ética profesional” (D. 1).

Un docente interpelado corrobora lo expresado por los estudiantes y piensa que la visión inadecuada de la formación en valores en la Universidad Libre se debe:

al ejemplo que les dan algunos docentes. Me doy cuenta de que a veces quieren favorecer a ciertos estudiantes y a otros no, entonces no hay equidad. Y los estudiantes perciben eso, saben quiénes son los privilegiados y quiénes no... A hay muchos docentes que son intransigentes porque contamos con profesores que son personas de avanzada edad, y pues no respetan a veces el criterio de ciertos estudiantes, entonces pienso que también por eso valores como el respeto no se muestran hacia los estudiantes (P. 1).

Además de esta realidad, los estudiantes entrevistados expresan que los docentes están más centrados en la parte académica que en la formación integral de los estudiantes. Esto se muestra cuando “el docente da su materia, pero no es que le interese ir más allá, o sea, extralimitarse a generar un buen abogado, una buena persona. El profesor pensará, yo no nada tengo que ver contigo, a mí me pagan por enseñarte, aprende esto, si no lo aprendes pierdes y listo” (GF. 2). Otro estudiante corrobora lo anterior al afirmar que: “la mayoría de los profesores dan sus clases y se van de la Universidad; y no se preocupan por nada más” (GF. 3). Estas ideas son aprobadas por uno de los docentes consultados que asevera: “nos centramos mucho en que el estudiante aprenda la norma, aprenda la ley, aprenda la última

sentencia de la Corte Constitucional, pero la parte de los valores si reconozco que está siendo un poco descuidada” (P.3).

Aunque los docentes afirman que existe la posibilidad y la necesidad de contribuir en la formación en valores de los estudiantes en la Universidad, en la práctica se percibe que la educación en la Universidad en estudio podría estar más focalizada en la formación académica de los estudiantes que en su formación integral.

Esta idea limitada sobre la educación, podría ser nutrida por el mismo Centro Nacional de Acreditación (CNA), que es la institución gubernamental que vela por la calidad de la educación en el país, pues este ente administrativo en la práctica se focaliza en la formación académica de los estudiantes que en su formación humana, pues “el CNA sólo busca medir el progreso intelectual de los estudiantes a partir de las pruebas de Estado realizadas al terminar el bachillerato, comparándolas con las pruebas que realizan los estudiantes al terminar la carrera profesional” (D. 2). Frente a esto, el CNA debería aportar más en la formación y el crecimiento integral de los estudiantes que exclusivamente en su desarrollo intelectual.

Por otro lado, y a partir de los hallazgos encontrados hasta el momento, se identifica que hay una distancia en lo que la Universidad Libre conceptualiza a nivel de la formación integral de los estudiantes en sus estatutos y documentos oficiales con la percepción que tienen estudiantes y docentes. La razón principal de esta distancia, según los jóvenes entrevistados, es debido al ejemplo de los docentes. Pero para que la comunicación de los valores contribuya a la formación de los estudiantes es necesario que sean comunicados de manera constante y por la mayoría de los docentes (Bara & Martínez, 2012).

5.1.6. Percepción de formación en valores institucionales

Para poder profundizar en ciertos aspectos de la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre la formación de estos últimos sobre los valores institucionales, se escogieron cinco valores del PEI sobre los cuales los encuestados daban su opinión.²⁰ La ilustración 6 presenta los resultados por parte de los estudiantes.

Ilustración 6: Percepción de formación en valores institucionales (perspectiva estudiantes)

Fuente: Elaboración propia, 2021

En el apartado anterior, los estudiantes pensaron no tener una sólida formación en valores en general; sin embargo, con respecto a los valores institucionales expresan tener una formación apropiada en ellos. Más del 50% de los estudiantes piensa estar entre “bien formado” y “muy bien formado” con respecto a los cinco valores institucionales indagados.

²⁰ Ítem 9 (encuestas estudiantes): “De la siguiente lista de valores éticos en qué medida considera que usted ha sido formado en la Universidad Libre seccional Barranquilla”.

Se muestra que la mayor fortaleza está en la formación de la capacidad crítica. Por otro lado, existe un grupo representado por al menos un 40% que divide su opinión de su formación en estos valores institucionales entre las categorías “mas o menos formado” y “nada formado”, señalado a manera de ejemplo por la línea divisoria en negro.

Ahora bien, para poder contrastar esta percepción de la formación en valores institucionales, de manera similar, se preguntó a los docentes su percepción de dicha formación en los estudiantes.²¹ La ilustración 7 muestra estos resultados:

Ilustración 7: Percepción de formación en valores institucionales (perspectiva docente)

Fuente: Elaboración propia, 2021

En el caso docente, se observa que los profesores encuestados piensan que los estudiantes no están bien formados en el valor “ética”, pues 44% opina que están “mas o menos formado” y 13% considera que están “poco formado”. De manera similar ocurre con

²¹ Ítem 9 (encuestas docentes): “De la siguiente lista de valores éticos en qué medida considera usted que están formados los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Libre seccional Barranquilla”.

el valor “capacidad c tica” pues 36% estima que han sido “m s o menos formado” y el 18% piensa que han sido “poco formado”. Los resultados negativos por parte de los docentes sobre este último valor institucional se contrastan con los resultados positivos por parte de los estudiantes, pues el 45% afirma estar “bien formado” y el 20% afirma estar “muy bien formado”.

Se observa que existe una distancia de percepción de formación en valores institucionales por parte de los estudiantes y de los docentes, y esto puede deberse, según los estudiantes entrevistados a que “no están siendo bien formados por los mismos docentes” (GF. 2). Una de las razones por las cuales se presenta esta dificultad es manifestada por los estudiantes de la siguiente manera:

La verdad es que no nos conocen, ¿cómo conoces tú un curso de noventa personas? ahí no se conoce a nadie, demasiados alumnos para un profesor, por eso las clases cuando son de menos estudiantes son mucho más provechosas, aclaran cada duda y se puede observar cada punto de vista de cada persona, pero ¿cómo conocer el punto de vista de noventa estudiantes? ¡imposible! (GF. 2)

Un docente entrevistado con larga experiencia como estudiante y como docente en la Universidad Libre, afirma que: “en mi época, eran menos estudiantes ... nosotros éramos 15-18 estudiantes hoy son 70-80” (P. 4). Es evidente que la masificación de la educación superior tiene repercusiones no sólo en la formación académica, sino también en la formación en valores, pues la educación se vuelve impersonal, informativa, instructiva y de bajo nivel de enseñanza/aprendizaje (Brunner, 2012; Gallo, 2005). Los estudios de Rama

(2009) expresan que “la incidencia más compleja de la creciente masificación de la educación superior en la región ha sido en la diferenciación y en la calidad de la educación en general, y de algunas instituciones en particular” (p. 192).

Por su parte, los docentes afirman que su visión negativa sobre la formación en valores institucionales de los estudiantes se debe al propio comportamiento de los jóvenes: “se han recibido muchos casos de estudiantes con copias” (P.1); “hay muchos estudiantes que no comprenden lo que leen, ni saben interpretarlo” (P.1); “en ciertos procesos que he adelantado tanto académicos como procesos administrativos, he detectado esa falta de ética por parte de algunos estudiantes” (P.3). También se observa que, por su inmadurez psicológica, hay estudiantes que no quieren formarse ni académicamente, ni integralmente y por eso dan la impresión de no estar bien formados en los valores institucionales. Esto se debe a que no son responsables de su propia educación, pues como dicen los propios estudiantes entrevistados: “Los alumnos en general son muy infantiles, tanto así que hasta los de 5to año, son unos niños, completamente. Usted va a un grupo y los estudiantes gritan “¡Cancele, cancele!” cualquier estupidez buscan para cancelar la clase. Y obviamente no saben el daño que se hacen” (GF. 1). Esto es reflejo de la existencia de “estudiantes que realmente no están interesados en formarse, y el error no es de parte de la universidad, ni siquiera del mismo docente, pues hay personas que deciden formarse mal, o no formarse totalmente” (GF. 2). Esto puede deberse a que se encuentran estudiantes que estudian el programa de Derecho, más por la reputación que tiene la carrera en la cultura colombiana, que por el verdadero deseo de conocer y aportar al ordenamiento jurídico del país. O también se presenta los casos que los padres de familia escogen la carrera para sus hijos, y

por lo tanto se encuentran estudiantes que no tienen el gusto por el Derecho y como consecuencia están poco interesados en formarse como profesionales.

Estas dificultades en la formación de los estudiantes reflejan la diferencia de criterios de formación en valores de los estudiantes desde el hogar y de madurez psicológica, pues “recibimos a un joven que ya tiene una personalidad definida y que debe a estar bien forjada en s leo inicial que es la familia” (P.4). Frente a las ausencias formativas, a nivel del carácter ético que traen desde el hogar los estudiantes, constituye un reto actual de formación que debe tratar de contribuir la educación superior.

5.1.7. Comunicación de valores institucionales

Para indagar, en general, qué valores comunican los docentes a los estudiantes se les preguntó a ambos grupos, a partir de la lista de valores institucionales de la Universidad Libre, los cuales se consideran como las virtudes principales que “todo buen unilibrista debe tener y poseer” (PEP, p. 16). La ilustración 8 muestra estos resultados.²²

²² Ítem 15 (encuestas docentes): En general “¿Qué valores comunica usted a los estudiantes? (marque varias respuestas si as lo considera)”.

Ítem 15 (encuestas estudiantes): “En general ¿Qué valores comunican los docentes a los estudiantes? (marque varias respuestas si as lo considera)”.

Ilustración 8: Comunicación de valores de docentes a estudiantes

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que tanto docentes y estudiantes concuerdan en la comunicación de valores por parte de los primeros, exceptuando el liderazgo (con una diferencia del 8%), la capacidad crítica (con una diferencia del 5%) y la discreción (con una diferencia del 4%), donde se presentan mayores discrepancias en las proporciones. Llama la atención que el 15% de los docentes afirma que comunican todos los valores institucionales y sólo el 1% de los estudiantes corroboran esa afirmación.

Con respecto a la diferencia de percepción en la comunicación del valor liderazgo éste se presenta, a partir de la materia obligatoria “Liderazgo” como “la persona capaz de transformar dinámicamente pensamiento en acciones, porque ama las cosas que elige” (PEI, p. 16). Los estudiantes entrevistados afirman que probablemente existe la diferencia marcada de percepción entre alumnos y docentes debido a que: “para mí llegar a una clase, dictarla, decir copien, bueno ¡chao!, eso no es para mí ser líder ni mucho menos

formar valores” (GF. 2). Esta falta de liderazgo en la universidad puede deberse a que “hay muchos maestros que en realidad tienen la profesión de docente como una segunda opción, es más, muchísimos docentes que me ha tocado no tienen la convicción por la carrera de maestros sino sólo por su carrera de abogado” (GF. 3). Se los estudiantes, existen casos positivos como:

X docente que es excelente, o sea, (...), llega a su hora, se va a su hora, cuadra lo justo, explica lo justo, explica bien y tiene una afinidad con el estudiante, me gustaría que la mayoría pudieran ser como él. También las clases del docente de tutela penal realmente a esa clase yo iba por gusto, eran a las seis de la mañana, dos días a la semana, íbamos todos por gusto, explicaba con ejemplos, nos reíamos, entendíamos... Pero esa es la minoría de profesores... En general la actitud de los docentes es de dejadez y de desinterés. (GF. 3)

Como se observa a través del testimonio del estudiante, la actitud del docente repercute en la motivación, rendimiento y formación de los jóvenes. En los estudios realizados por Küster-Boluda (2012) el síndrome de burnout²³ y el compromiso del profesor, tienen una estrecha relación “sobre el aprendizaje percibido y la satisfacción del estudiante” (p. 157).

²³ El síndrome de burnout es un tipo de estrés laboral que afecta el estado físico, mental y emocional de los empleados lo cual conlleva a una pérdida de interés y de compromiso en sus actividades laborales. Para Küster-Boluda (2012) esta podría ser una de las causas de la actitud desmotivada de los docentes y que repercute en los estudiantes.

En referencia a la distancia de percepción señalada entre docente y estudiantes sobre la comunicación del valor capacidad crítica, un profesor entrevistado explica que la percepción de los jóvenes puede entenderse en cuanto que:

el estudiante cuando se sienta a recibir la clase es ciento por ciento contenido jurídico, ciento por ciento lo que dice la norma, ciento por ciento jurisprudencia y no se brindan esos espacios de reflexión y análisis, y si lo hace algún docente sería un número muy bajo, donde se permitan espacios dentro del aula de clase. El estudiante percibe al docente como el que me viene a enseñar la norma, el que me viene a enseñar las figuras jurídicas, y el que me viene a evaluar, pero no la persona con quién puedo discutir críticamente. (P.3)

En referencia al valor de la discreción entendida como la capacidad de medir el alcance de las palabras, sin desmejorar el respeto a una sana confidencialidad; la diferencia de percepción entre estudiantes y docentes de la comunicación de este valor puede deberse a que los alumnos son sensibles al comportamiento del docente. Un estudiante lo manifiesta de la siguiente manera:

Yo me considero una persona muy respetuosa, si usted está dando su clase yo no lo voy a interrumpir para preguntarle cuándo debo realizar el diferido del examen. Yo esperé a que un docente terminara su clase para hablar con él, cuando ya estaba saliendo le dije: Profesor ya pagué mi diferido le iba a sacar el recibo y le pegó un manotazo a la mesa y me gritó delante de todo el mundo. Pero ¿por qué me grita? no le dije nada y todos los estudiantes

quedaron mirando y después él se echó a reír. Eso es una falta de respeto, sin embargo, le dije: doctor no me alce la voz que yo no le estoy faltando al respeto, si no me quiere responder, pues no lo haga. Guardé el recibo y me fui. (GF. 4)

En cuanto a que un 15% de los docentes afirman comunicar todos los valores institucionales y tan sólo un 1% de los estudiantes lo confirma, esto es explicado por los estudiantes entrevistados de la siguiente manera: “Esto son patrañas. Solamente lo dicen para quedar bien, porque pienso que ellos nunca van a dar por sentado que se equivocaron porque siempre los equivocados somos nosotros los estudiantes” (GF. 1). Esto también es expresado de la siguiente manera:

...qué haces con un profesor que te dice que ‘ellos son el cinco y tú no eres un cinco’, hablando en la nota, puedes sacar todo bien, pero solo colocan 4,9; 4,8 ¿Por qué? Porque tú no eres un cinco, yo soy el cinco. Varios profesores lo dicen, y hasta se burlan de los mismos estudiantes. Nos tratan mal. Nos insultan, se ríen en nuestra cara. (GF. 1)

A partir de las entrevistas realizadas con los estudiantes se manifiesta cierto dolor, rabia y frustración de los jóvenes con su propia universidad. Esto podría deberse a las clases con gran número de estudiantes lo cuál no permite una cercanía con los docentes y un conocimiento mutuo. También, podría deberse a la ausencia de valores éticos en ciertos docentes que, para muchos estudiantes, “son más abogados que profesores” (GF. 2), lo cual se manifiesta en algunos en la poca pasión por la docencia, y en una preparación inadecuada de sus clases. En general, existe una percepción por parte de los estudiantes que

en la práctica, la Universidad en estudio, no le interesa formarlos más allá de lo académico, lo cual mostraría una contradicción con lo que este establecimiento educativo dice querer hacer según sus estatutos curriculares oficiales.

A continuación, se pasa a estudiar la segunda categoría de análisis de la dimensión pedagógico-curricular del clima institucional de la Universidad en estudio.

5.2. Pensamiento crítico

En el marco teórico se estudió la importancia del pensamiento crítico en la formación en valores de los estudiantes, pues a partir de sus habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación (Facione 2007); se puede llegar a evaluar las ideas de los otros y las propias para así distinguir lo correcto de lo incorrecto y conducirse bajo una autonomía hacia valores democráticos (Cortina, 1996; M. C. Nussbaum, 2005). Ideal formativo que hace parte también de la orientación curricular de la Universidad Libre (PEI, p. 14).

Con el fin de responder al segundo objetivo específico **“analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes”** se buscó primero indagar sobre la importancia y la posibilidad del pensamiento crítico en la formación universitaria, para luego identificar el concepto y sus características según docentes y estudiantes. Seguidamente se indagó sobre la didáctica del pensamiento crítico en las asignaturas regentadas por los docentes de la Facultad de

Derecho y Ciencias Sociales, para así concluir con la percepción de formación en los estudiantes en este tipo de pensamiento.

Para recoger los datos sobre estas variables, se realizaron una serie de preguntas tipo Likert, para así poder diagnosticar la dinámica del pensamiento crítico en la Facultad de estudio. Luego se recogieron datos cualitativos por medio de grupos focales a estudiantes y entrevistas a directivas y a docentes con el fin de comprender la relación entre pensamiento crítico y la enseñanza en la facultad de estudio. Seguidamente se exhibe el estudio de cada una de las variables de la categoría “pensamiento crítico”.

5.2.1. Importancia del pensamiento crítico

Para poder conocer la importancia de la formación en pensamiento crítico, se preguntó sobre el relieve de dicha formación en ambas encuestas.²⁴ La ilustración 9 presenta estos resultados.

²⁴ Ítem 10: “Considera usted que el pensamiento crítico es importante para la formación de los estudiantes”.

Ilustración 9: Importancia de la formación en pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia, 2021

De manera contundente, tanto docentes y estudiantes consideran que la respuesta correcta es afirmar la importancia del pensamiento crítico para la formación. Estas respuestas pueden estar inducidas por la propia pregunta pero también pueden ser reflejo de la insistencia discursiva de la propia universidad en formar en dicha competencia humana. Para ser un buen jurista, la importancia del pensamiento crítico es fundamental, pues, como lo afirman los estudiantes, les forma su propio criterio: “para mí el pensamiento crítico es ver más allá de lo que nos están planteando, o sea, tener la capacidad de no tragar entero, sino, de uno mismo formar su concepto, su idea y desde allí, aportar al sistema jurídico” (GF. 1). Además, como lo señala un docente, la importancia de este tipo de pensamiento es tal que, sin ella, el Derecho sería la herramienta del poder dominante: “Es necesario acostumbrar al estudiante a que sea crítico acerca de lo positivo o lo negativo que tiene una norma a partir de un criterio propio” (P.4).

Además, un docente entrevistado resalta la magnitud del pensamiento crítico para la formación ética y en valores de los individuos, expresándolo de la siguiente manera:

El pensamiento crítico es la capacidad de juzgar, de enjuiciar en forma prudente y deliberante y dialogar. En el pensamiento crítico hay que tener en cuenta al otro, tiene que tomar en cuenta que el otro puede tener la razón, el pensamiento crítico es el reflexivo, el pensamiento que sabe que las cosas no son de una sola manera y que puede ser de distintas maneras, y que de distintas maneras se puede hacer justicia y se puede hacer correcciones; o sea casualmente la ventaja del pensamiento crítico es que este pensamiento detesta una sola forma de pensar y tiene como rival las formas totalitarias de educación o de gobierno, la forma crítica es aquella donde se reconoce la afabilidad humana y que la búsqueda de la perfección no es más que reconocimiento que somos seres imperfectos (P.2).

En otras palabras, el desarrollo de este tipo de pensamiento busca formar personas racionales capaces de problematizar y cuestionar las injusticias de las sociedades contemporáneas, para transformarla, siendo seres humanos responsables con los otros, consigo mismos y con el medio ambiente (Altuve, 2010; Morales Zúñiga, 2014; M. Nussbaum, 2015; M. C. Nussbaum, 2005; Ricoeur 1991). Es decir, la formación del pensamiento crítico contribuye al desarrollo de la autonomía moral de ahí la importancia para la formación humana y en valores plasmada en los estatutos curriculares de la Universidad Libre (PEP, p. 14).

Los resultados obtenidos en este estudio, sobre la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria, son semejantes a los arrojados en la investigación de Bezanilla-Albisua et al. (2018), pues el pensamiento crítico es uno de los pilares de la formación humanista universitaria.

Ahora bien, luego de indagar sobre la importancia del pensamiento crítico se pasa a preguntar sobre la posibilidad de formación de este tipo de pensamiento, pues no se da por sentado que la importancia implica también la posibilidad, pues en la práctica educativa se observa que muchos elementos son importantes para la enseñanza, pero no son posibles de realizar en un establecimiento educativo debido a los contextos particulares.

5.2.2. Posibilidad de formación del pensamiento crítico.

Para conocer la viabilidad de formación del pensamiento crítico en el ámbito universitario se preguntó en ambas encuestas.²⁵ La ilustración 10 presenta estos resultados.

²⁵ Ítem 11: “¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de pregrado de la carrera de Derecho de la Universidad Libre seccional Barranquilla?”

Ilustración 10: Posibilidad de formación en pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia, 2021

Al igual que en el caso anterior, ambos grupos piensan que es muy posible desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito universitario. Uno de los estudiantes entrevistados comenta que “si es posible enseñar en pensamiento crítico el problema es que el docente no está preparado para enseñar de esa forma” (GF. 1). De manera similar uno de los docentes entrevistados manifiesta que la formación de los estudiantes en pensamiento crítico es posible pues:

Hay un escenario que permite, pero eso depende sobre todo de que los docentes tengan pensamiento crítico o acrítico. Esto es difícil en las Facultades de Derecho, porque, por una parte, todavía existe la cátedra magistral, y por otra, la enseñanza memorística; y la autoridad por la autoridad. Esto dificulta el pensamiento crítico, además se cree que el educador no necesita estar educado, pero en realidad el proceso de

educación es un proceso tanto del profesor como del estudiante de manera simultánea y de intercambio, lo que tiene es que darse apertura al pensamiento crítico, de hecho, las bases institucionales de la Universidad Libre están adecuadas para ello. (P. 2)

Entonces, es posible desarrollar el pensamiento crítico en la Universidad, porque es una competencia humana y académica necesaria para el desarrollo de los seres humanos y del Derecho, pero como señala el docente citado, es necesario docentes que tengan pensamiento crítico, para que puedan dar de lo que tienen, generando una interacción humana en la clase favorable dónde se estimule este tipo de pensamiento y el estudiante esté activo y en constante reflexión. Entonces no sólo es necesario docentes que vivan y comuniquen valores éticos constantemente, sino que también su comportamiento sea el resultado del pensamiento crítico.

De manera similar, en la investigación realizada por Bezanilla-Albisua et al. (2018) con una muestra de docentes de Iberoamérica obtiene similares resultados sobre la posibilidad de formar en pensamiento crítico en el ámbito universitario, y señala que la dificultad para este tipo de formación está con grupos grandes que no permiten el acompañamiento del docente.

La dinámica educativa de una Facultad de Derecho y Ciencias Sociales es un lugar idóneo para ampliar la mirada sobre la sociedad y las normas que la rigen, como de igual manera es el para que el estudiante evalúe sus propias ideas al respecto y su comportamiento en comunidad (Kennedy, 1987). Las asignaturas universitarias serían un tiempo y un espacio adecuado para realizar estas reflexiones en favor del desarrollo del

pensamiento crítico , pero para ello es fundamental la actitud crítica del docente y las habilidades metodológicas para la enseñanza (Glen, 1995; Lloyd & Bahr, 2010; Liu, Frankel, & Roohr, 2014).

Antes de entrar a indagar la formación de este pensamiento en las asignaturas impartidas por los docentes, se estudia a continuación la caracterización que tienen docentes y estudiantes sobre el pensamiento crítico para poder identificar si la concepción que se maneja sobre este tipo de pensamiento contribuye o no a la formación de la autonomía moral.

5.2.3. Características del pensamiento crítico

Para poder conocer cómo caracterizan y conceptualizan el pensamiento crítico docentes y estudiantes, fueron presentadas las 6 habilidades del pensamiento crítico sustentadas en el marco teórico de esta tesis (Facione, 2007).²⁶ La ilustración 11 presenta las características señaladas por cada grupo.

²⁶ Ítem 13 (ambas encuestas): “Seleccione para usted las características principales del pensamiento crítico (marque varias respuesta si así lo considera)”.

Ilustración 11: Características de la formación en pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los porcentajes registrados señalan que existe similitud en cuanto a las características destacadas del pensamiento crítico en los estudiantes y docentes. Este dato es relevante puesto que pone en evidencia que ambos grupos concuerdan en el reconocimiento de dichas características, es decir, se puede afirmar que existe percepción similar en este aspecto. Así lo confirma el coeficiente R de Pearson en la tabla 20.

Tabla 19: Coeficiente de correlación entre docentes y estudiantes (ítem 13)

Correlación de Pearson	,890*
Sig. (bilateral)	0,018
N (corresponde a las 6 características)	6

Fuente: Elaboración propia, 2021

Hay una fuerte correlación entre las opiniones de docentes y estudiantes con respecto a las características del pensamiento crítico. Se puede deducir que la interpretación y el análisis son las más importantes para estos grupos. En general, los estudiantes entrevistados conciben el pensamiento crítico como: “la capacidad de entender lo que est s

viendo y desarrollar el trasfondo que trae la información que te están brindando” (GF. 2), también como la capacidad de “análisis de las distintas situaciones que se nos atraviesan” (GF.1), siendo “capaz de pensar con profundidad” (GF. 3). El pensamiento crítico es concebido por los jóvenes como análisis e interpretación de las situaciones dadas.

De manera similar, los docentes entrevistados conciben el pensamiento crítico de la siguiente manera: “lo que yo puedo criticar de una política determinada o de un texto que yo lea” (P. 4), “el pensamiento crítico primero consiste en comprender lo que estoy estudiando, lo que estoy analizando, lo que estoy observando, para luego asumir una postura sobre aquello que he comprendido” (P.3). Además “es no quedarse simplemente con lo que enseña un docente, sino realmente investigar, ir más allá” (P.4). En general, estudiantes y docentes conciben este tipo de pensamiento como la capacidad de análisis a situaciones externas que conllevan al sujeto a tener una posición al respecto.

El análisis y la interpretación señaladas como las características más importantes del pensamiento crítico pueden ser entendidas por la misma práctica del Derecho que, según un docente consultado: el abogado está llamado a analizar y a comprender la norma, interpretarla en un proceso, “independientemente del área que sea penal, civil, laboral, comercial, si el abogado sabe analizar y sabe interpretar llevará a que el juez a tomar la decisión, obviamente en Derecho, pero inclinada a los intereses de su apoderado” (P.4).

Desde la perspectiva aprendida de los docentes, los estudiantes lo manifiestan de la siguiente manera:

Como dice la Dra. X, ‘hoy hay una ley vigente, mañana se deroga y lo importante de transmitirle a las nuevas generaciones de los abogados, es

saber interpretar una norma'; si t ahora te aprendes la ley de 'competencia desleal' y mañana sale el ministerio y decide modificarla, debes saber volver a analizar e interpretar esa nueva normatividad que va a regir a partir de ese día. (GF. 1)

Entonces, el análisis y la interpretación son habilidades del pensamiento fundamentales para el ejercicio del Derecho. Sin embargo, para uno de los docentes reducir o priorizar el pensamiento crítico a estas habilidades conlleva a:

reducir el pensamiento crítico a lo lógico y esto es matar el humanismo..., pues, el gran aporte del pensamiento crítico es el rescate del ser humano como un ser digno... el pensamiento crítico debe tomar en cuenta el criterio de humanidad, el criterio de humanismo, la salvación y perfeccionamiento de la especie humana, esa debe ser la orientación, no reducir el pensamiento crítico al descubrimiento o imposición de verdades. (P. 2)

Por eso, el pensamiento crítico no puede reducirse solo a ciertas habilidades como análisis e interpretación, pues no permitiría la autorregulación del comportamiento. Los resultados obtenidos en esta investigación son semejantes a los encontrados por Bezanilla-Albisua et al. (2018), pues, en su muestra, los docentes caracterizan el pensamiento crítico como analizar/organizar e interpretar/argumentar. De igual manera, la idea de que el pensamiento crítico conlleva a la autorregulación es poco señalada en el estudio de Bezanilla-Albisua et al. (2018), como pasa en la presente investigación, pues "pocos docentes conciben el pensamiento crítico con la connotación de acción personal e implicación social" (p. 105).

Según lo estudiado en el marco teórico de esta investigación, el pensamiento crítico podría tener una influencia en la vivencia de los valores de los estudiantes en la medida que se dirige, como lo dijo el último docente citado, hacia el humanismo a través de la autoexaminación, la autoevaluación y la autorregulación como de igual forma lo concibe y promueve el modelo pedagógico “auto estructurante cognitivo” adoptado en el PEI de la Universidad Libre (p. 21). A pesar de que el análisis y la interpretación son habilidades fundamentales en el ejercicio del Derecho, no se puede desconocer que la autorregulación también es una habilidad necesaria para un Derecho ejercido bajo los parámetros de la ética (Kennedy, 1987). Sin embargo, se observa que las concepciones que manejan docentes y estudiantes sobre este tipo de pensamiento no enfatizan en la autorregulación.

5.2.4. Formación del pensamiento crítico

Se ha podido estudiar las variables importancia, posibilidad y caracterización del pensamiento crítico en la Facultad de estudio, sin embargo, es necesario contrastar con las prácticas de dicha formación en las asignaturas impartidas por los docentes; para ello, se preguntó a ambos grupos al respecto.²⁷ La ilustración 12 presenta estas opiniones.

²⁷ Ítem 12 (encuestas docentes). “¿En qué medida usted desarrolla el pensamiento crítico en sus asignaturas?”
Ítem 12 (encuestas estudiantes): “¿En qué medida considera usted que los docentes desarrollan el pensamiento crítico en sus asignaturas?”

Ilustración 12: Formación del pensamiento crítico en las asignaturas

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que las respuestas por parte de docentes y estudiantes son contrarias. Por un lado, la totalidad de los docentes piensan que realizan una formación en pensamiento crítico en sus clases, pues el 56% de los profesores afirma realizarlo “muy frecuentemente” y el 44% expresa hacerlo “frecuentemente”. Los resultados arrojados por los docentes en esta investigación, son semejantes a los encontrados por Bezanilla-Albisua et al. (2018) dónde la mayoría de los docentes de su muestra dicen trabajar el pensamiento crítico con sus estudiantes. Sin embargo, el estudio de Bezanilla-Albisua et al., no contrasta los resultados obtenidos con las opiniones de los estudiantes como si lo hace el presente estudio.

En la presente investigación, se observa que hay dos perspectivas completamente distintas sobre la formación del pensamiento crítico en las asignaturas; pues el 47% de los

jóvenes afirma que los docentes lo hacen “ocasionalmente”, el 10% señala que lo realizan “raramente” y un 2% indica que “nunca” se fomenta este tipo de formación.

Para uno de los docentes entrevistados la diferencia de percepción que arroja los datos cuantitativos sobre la formación del pensamiento crítico se debe a que “la mayoría de los estudiantes no saben qué es el pensamiento crítico... y por eso piensan que no lo reciben, pero yo estoy completamente convencido que muchos docentes enseñan pensamiento crítico” (P. 4). Esta postura no es corroborada por la información cualitativa, pues como se estudió en la sección anterior, docentes y estudiantes tienen un concepto similar de pensamiento crítico, basado más en el análisis y la interpretación. Más bien, según los jóvenes, la diferencia de percepción entre estudiantes y docentes sobre la formación en las asignaturas del pensamiento crítico se debe al método de enseñanza, al pensamiento acrítico de algunos docentes, y a la intolerancia frente al pensamiento diferente. Los estudiantes lo señalan de la siguiente manera:

Muchas cosas nos obligan a aprendernos literalmente, nos enseñan de memoria, o sea, si no ponemos en el parcial lo que ellos hablan, nos rajan.
(GF. 2)

La Dra. X tiene fama en la universidad de que no hace nada en la clase. Llega manda a hacer un trabajo y ya. Así ¿qué pensamiento crítico va a haber? (GF. 1)

Hay muchos maestros en la facultad que tienen la profesión de docente como segunda opción..., entonces ¿qué pasa en clase? Llegan ponen sus

diapositivas y dicen: ‘tu, lee esto, tu lee aquello’ no te preguntan ni siquiera por la manera como tu lo interpretas. (GF. 3)

Te incentivan a que tengas un pensamiento crítico, pero ni siquiera son ellos capaces de explicar un tema o preguntarte qué entendiste de lo que acabaron de leer. (GF. 3)

Hay un profesor cuya postura política es afín a la del partido Liberal Colombiano, entonces un compañero intentó llevarle la contraria porque es uribista y el profesor se molestó mucho. Así se muestra que el docente no permite el debate, por tal motivo, los alumnos sienten que no se fomenta el pensamiento crítico. (GF. 4)

La mayoría de los docentes tienen un sistema de implementación académica muy deficiente. Hay una profesora que, por ejemplo, todas sus clases durante el período académico consiste en hacer cuatro grupos de cinco alumnos y los pone a responder una pregunta...todas las clases durante el año son iguales. (GF. 4)

El ambiente de clase debe ser un ambiente de libertad, donde predomine la razonabilidad y no la memoria, ni tampoco la reproducción de conceptos o de artículos sin reflexión, como pasa regularmente. (GF. 4)

Se observa que los estudiantes han formado su opinión sobretodo a partir de la metodología que utilizan los docentes a la hora de dirigir sus clases, esta manera de conducir la clase conllevaría a que los estudiantes sean pasivos en su formación, actitud

que no permite el desarrollo del pensamiento crítico, pues este se desarrolla por la interacción y la reflexión mutua (Barrios Araya et al., 2012; Jusino, 2003; Saiz Sánchez & Fernández Rivas, 2012; Serrano & Solar, 2011; Valdivia, 2010; Villarini, 2003).

Estos resultados obtenidos son similares a los alcanzados en las investigaciones de Soto (2014), dónde la metodología tradicional no permite el desarrollo del juicio moral de los individuos y, por lo tanto, tiene repercusiones en el actuar moral de los estudiantes (Paternina y Useda, 2013).

Frente a esta dificultad, los docentes entrevistados afirman: “Lo que pasa es que la Universidad Libre no se preocupa por formar a sus docentes en estas nuevas técnicas de aprendizaje” (P.1). Esto evidencia una dificultad de actualización y un desacople con el modelo pedagógico “auto estructurante cognitivo” de la Universidad en estudio. Además de esta dificultad también otro docente señala:

La Universidad Libre tiene una particularidad, hay docentes que tienen ya por su cantidad de años en la Facultad, tienen otra percepción de la educación o transmiten su pensamiento con otros modelos pedagógicos que actualmente no son los llamados a ofrecerles, son cátedras de pronto muy magistrales, cátedras muy de memoria donde el docente se preocupa porque el estudiante recite al pie de la letra la norma, mas no la comprenda, entonces, hay un grueso número de profesores, de la Universidad que tienen esa ideología, o que sus cátedras se desarrollan de esa manera. Sin embargo, hay profesores que de pronto no son de esa generación, son docentes más nuevos o son docentes más flexibles, que adaptan en sus clases esas

metodologías, de abrir escenarios para analizar, para controvertir la norma, para controvertir incluso la posición de la Corte Constitucional sobre algunos temas. (P. 3)

En el marco teórico de esta tesis se estudió que para desarrollar las habilidades y sub-habilidades cognitivas del pensamiento crítico es necesario contar con una metodología la cual permita al estudiante ser un agente activo y crítico del material de estudio, del pensamiento de otros y de su propio pensamiento de ahí que pedagogías conocidas como argumentación, solución de problemas, metacognición, entre otras, sean medios idóneos para el desarrollo de este tipo de pensamiento (Cfr. Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

6.1.5. Percepción de formación en pensamiento crítico

Basado en las habilidades principales del pensamiento crítico según el aporte de la Asociación Americana de Filosofía recopilado en el proyecto de Facione (2007) se indagó en ambos grupos, sobre la formación en estas competencias humanas en los estudiantes.²⁸ La ilustración 13 presenta la perspectiva de estudiantes.

²⁸ Ítem 14 (encuestas estudiantes): “De la siguiente lista de características del pensamiento crítico, en qué medida considera usted que ha sido formado en la Universidad Libre seccional Barranquilla”.

Ilustración 13: Formación en las habilidades del pensamiento crítico (perspectiva estudiantes)

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los resultados muestran que los estudiantes se sienten formados en el análisis pues el 45% eligió la opción “bien formado” y el 13% escogió la opción “muy bien formado”. Además, la característica de la interpretación también es resaltada por los estudiantes, pues el 48% de los estudiantes dice estar “bien formado” y el 10% manifiesta estar “muy bien formado”. Estos resultados son coherentes con la visión de pensamiento crítico de los estudiantes que, como ya se observó, piensan que las características principales de este tipo de pensamiento son el análisis y la interpretación.

A continuación, la ilustración 14 presenta la visión de los docentes sobre la formación de los estudiantes a nivel de las habilidades del pensamiento crítico.²⁹

²⁹ Ítem 14 (encuestas docentes): “De la siguiente lista de características del pensamiento crítico, en qué medida considera usted que los estudiantes de pregrado en Derecho han sido formados en la Universidad Libre seccional Barranquilla”

Ilustración 14: Formación en las habilidades del pensamiento crítico (perspectiva docentes)

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por su parte, los docentes no están muy seguros de la formación de los estudiantes a nivel de las características del pensamiento crítico, se observa que, en general, la mayoría se inclina por la opción “mas o menos formado”. A partir de estos resultados se podría inferir que los docentes no están convencidos de que, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, se esté formando en las habilidades relacionadas al pensamiento crítico; sin embargo, en contradicción argumentan que “muy frecuentemente” y “frecuentemente” aplican estrategias didácticas en sus asignaturas para fortalecer este aspecto, como se mostró en la sección anterior.

Una de las razones para entender el contraste de perspectivas entre docentes y estudiantes sobre la formación de estos últimos en las habilidades del pensamiento crítico se debe según los jóvenes a la masificación de la educación en la Facultad, pues la visión de los docentes sobre los estudiantes es dada de manera general sin verdaderamente

conocerlos, as “la Universidad no debería admitir sesenta o setenta personas en un grupo, deberían ser menos estudiantes. Porque al admitir a tantas personas, el docente no va a tener la oportunidad de compartir personalmente con todos” (GF. 1). De igual manera, otros estudiantes insisten al respecto que “somos demasiados estudiantes, o sea, cómo es posible que nosotros demos clases con cien personas, o sea, obviamente el profesor va a ver los que se sientan adelante y les da cticamente las clases a los que est n al frente” (GF. 3). Esta visión es confirmada por los docentes: “en clases numerosas no hay posibilidad de conocerlos a todos. Entonces se habla desde la generalidad” (P.2).

Ahora bien, los resultados cuantitativos sobre las respuestas de los estudiantes, muestran que una de las habilidades menos desarrollada es la de la autorregulación pues el 37% afirman que est n “mas o menos formados” y el 15% afirman que est n “poco formados” en esta competencia humana; esta apreciación es corroborada por los docentes pues el 48,7% de ellos piensa que los estudiantes est n “m s o menos formados” y el 15,4% de los docentes opina que los estudiantes est n “poco formado” en la habilidad de la autorregulación.

Una de las razones para que haya poca formación en la autorregulación se podría deber a lo que comunica el profesor a su estudiante. Uno de los docentes lo presenta de la siguiente manera:

No hay mejor enseñanza que el ejemplo, el ejemplo práctico del profesor en sus clases, en el aula, en sus calificaciones, si muestra capacidad autocrítica, ten la seguridad que la imitación podrá ser tomada como uno de los aspectos fundantes del proceso de formación... Si usted logra transmitir su sentido

autocrítico a los estudiantes, admitir que eres humano, que te equivocas, que corriges, etcétera; tenga usted la seguridad que ese estudiante va a tomar ese punto de vista derivado del ejemplo como un ingrediente para su formación.

(P. 2)

Como lo afirma el docente entrevistado, los sujetos son capaces de modificar su comportamiento a través de la observación de otros. En instituciones educativas el docente por su labor de enseñar y cercanía con los estudiantes es la figura modelo que los estudiantes observan, de ahí que el docente sea en sí mismo un medio para la formación de actitudes y de valores. Bandura y Walters (1977) exponen que el número y consistencia de los modelos a los que se expone el observador es determinante para contribuir en su comportamiento. En el caso de la habilidad de autorregulación (y en los valores en general) es necesario que sea un común denominador en la mayoría de los docentes para que sea un ejemplo repetido y comunicado a los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes manifiestan lo siguiente de sus docentes: “creen que son perfectos, o sea, creen que no tienen que regularse, porque creen que ya están formados” (GF.2). Otro estudiante agrega: “el abogado es muy egocentrista y no permite criticarse a sí mismo” (GF.4). Esto puede ser fruto de la fama de ególatra, arrogante, soberbio y prepotente que tendría el abogado en la cultura colombiana (Molina, 2013).

Desde otra perspectiva, uno de los docentes consultados afirma que el problema radica en la formación recibida: “cuando fuimos estudiantes tampoco nuestros docentes nos enseñaban a autorregularnos, entonces siento que esto ha sido como un ciclo, como no me lo enseñaron, yo tampoco lo enseñé, y pensaría que en sus aulas y en las altas directivas

debe a implementar o concientizar a los docentes de establecer eso” (P. 3). De a la necesidad de formar al docente en las habilidades del pensamiento crítico para romper ese ciclo de desconocimiento.

Además, para una de las directivas el problema radica en que “en las sociedades actuales hay una tendencia cada día a que la autorregulación sea menos llevada a cabo en el ser humano: ‘si te hace feliz, no importa lo que sea ni lo que tengas que hacer, simplemente hazlo’” (D. 2). La Universidad debe ser consciente de estas realidades para que el pensamiento crítico de los estudiantes también este dirigido a sus propios pensamientos y acciones; y, de esta manera, ellos mismos sean capaces de encaminarse hacia un comportamiento racional y, en consecuencia, con el respeto de la dignidad humana.

Sin embargo, para que este grado de autocritica se dé, es necesario cierto nivel de madurez que según los propios jóvenes entrevistados en ocasiones esta ausente en ellos, y que podría ser la causa para que los docentes perciban que los estudiantes están “moderadamente formados” o “poco formados” en la autorregulación. Para formarse en esta y otras habilidades del pensamiento crítico es necesario contar con la motivación intrínseca de los estudiantes de querer formarse por el placer de aprender, de crecer como ser humano, de desarrollar sus capacidades humanas, pero también es necesario la motivación extrínseca que venga de los docentes para mantener enfocada a la persona, en medio de situaciones difíciles (Cruz, Pérez, & Cantero, 2009; Rodríguez, 2006; Ryan y Deci, 2000; Zulma Lanz, 2006).

6.1. Conclusiones

En este capítulo se ha pretendido comprender, a través de la triangulación de los datos obtenidos por diferentes fuentes metodológicas (encuesta, entrevista y grupos focales) como la dimensión pedagógica-curricular del clima institucional de la Universidad Libre seccional Barranquilla, contribuye en la formación en valores de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

En este apartado fueron analizados ciertas variables de las categorías curriculum y pensamiento crítico. A nivel del curriculum se expusieron los ideales formativos en valores de la Universidad Libre a través de sus documentos oficiales. Al recoger la voz de los actores del proceso, sobre todo de los estudiantes, se pudo identificar que los jóvenes universitarios ven a la Universidad como un espacio para la formación integral y axiológica, pero indican tener dificultades para percibir esta formación en la Universidad de estudio y esto podría deberse al tipo de relaciones humanas y calidad de procesos pedagógicos que se establecen en este establecimiento educativo.

Los estudiantes consultados manifiestan que las condiciones para la formación no son las mejores debido a que en la Universidad en estudio la docencia estaría en manos de profesionales sin suficiente formación pedagógica y a que falta una mejor asimilación de los valores institucionales por parte de los docentes. En relación con estos aspectos vacantes, la excesiva cantidad de estudiantes por curso afecta el desarrollo de relaciones humanas cercanas y la implementación de estrategias metodológicas activas.

Con respecto al pensamiento crítico se observa que, a pesar de la importancia y posibilidad de formación en este tipo de pensamiento en la institución, se maneja un concepto limitado que se focaliza más en la interpretación y el análisis dejando al margen la habilidad de la autorregulación, la cual es una condición clave para contribuir al desarrollo de la autonomía y a la vivencia de valores éticos. Las clases magistrales que imparten ciertos docentes de la Facultad no permitirían el desarrollo del pensamiento crítico y se hace necesaria la formación de docentes en didácticas apropiadas para el desarrollo de este tipo de pensamiento como la argumentación, la solución de problemas, la metacognición entre otros.

Como se ha visto, la relación docente-estudiante es fundamental en la contribución para la formación en valores en la Universidad. Por esta razón, el siguiente capítulo estudia, la dimensión afectiva del clima institucional universitario centrándose en la calidad de interacción entre los docentes y estudiantes a partir de las características de la relación dialógica que desarrolla Burbules (1999).

CAPÍTULO VI: DIMENSIÓN AFECTIVA

Para alcanzar el tercer objetivo específico de esta tesis: **“analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes”** se indagó en ambos grupos por la calidad de interacción que resulta vital para la vivencia de valores, según cada una de las variables de este tipo de vínculo en la categorización dada por Burbules (1999). Para ello, se tomaron como referente los factores emocionales que influyen en este tipo de relación estudiados en el marco teórico de esta investigación, a saber: el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza.

Aunque la interacción docente-estudiante es mutua, esta parte del estudio se focaliza en la procura de los factores emocionales de la relación dialógica por parte de los docentes hacia los estudiantes, pues son los primeros, por su labor de formadores, quienes deberían brindar las bases y la oportunidad para tener un diálogo de calidad con sus estudiantes, y así comunicar valores y favorecer su crecimiento axiológico.

A continuación, se presenta, analiza y discute la información recogida de cada una de las dimensiones de la categoría “relación dialógica” en la Universidad de estudio a partir de las variables de estudio.

6.1. Interés

Para poder identificar el grado de interés de los docentes hacia los estudiantes, se preguntó a ambos grupos al respecto.³⁰ La ilustración 15 muestra estos resultados.

³⁰ Ítem 17 (encuestas docentes): “En general, usted se interesa con lo que los estudiantes le comunican”.

Ítem 17 (encuestas estudiantes): “En general, cuando dialoga con los docentes ellos se sienten interesados con

Ilustración 15: Nivel de interés

Fuente: Elaboración propia, 2021

El 79% de los docentes afirman estar “muy interesados” en lo que comunican los estudiantes. Sin embargo, estos resultados se contrastan con lo manifestado por los estudiantes, quienes sólo el 6,9% afirma que los docentes están “muy interesados” en escucharlos, y más bien, 43,8% de los estudiantes manifiesta que los docentes están “moderadamente interesados”, un 10,8% dice estar “poco interesados” y un 2,3% afirma que los docentes están “nada interesados”. Esta diferencia indica que los alumnos no perciben de la misma manera ese interés por parte de los docentes.

Para uno de los docentes, la diferencia de percepción se debe a que no existe “un verdadero acoplamiento” docente – estudiante y esto es debido a “que los alumnos quieren que uno los interprete como ellos desean y eso no puede ser ¿y cómo ellos quieren? El facilismo, ellos no quieren perder la materia, ellos quieren que uno no pase lista de lo que usted les comunica”.

asistencia, ellos no quieren investigar” (P.4). Sin embargo, los estudiantes manifiestan que el interés o desinterés de los docentes va más encaminado en la calidad de relación que tienen con ellos. Según los jóvenes, una de las causas principales para la diferencia de percepción se debe al poco interés que los docentes manifiestan a los estudiantes en las asignaturas. Los alumnos consultados lo presentan así: “yo participaba en una clase y respondía a las preguntas del profesor con mi poco conocimiento, y el docente no me decía si estaba o no estaba de acuerdo. Simplemente tú haces el comentario, ellos supuestamente te escuchan, y listo, avanza la clase” (GF. 1). A primera vista podr a suceder que la falta de escucha y de interés por parte del docente podría conducir a desestimular la participación de los estudiantes en clase. Sin embargo, podría acontecer que el docente sí está interesado por los estudiantes, como lo muestran las estadísticas, pero no se los demuestra de manera clara. Carl (1980) recuerda que “escuchamos no solamente con nuestros oídos, sino también con nuestros ojos, con nuestra mente, con nuestro corazón y con nuestra imaginación” (p. 128). Para ello facilita a una actitud de escucha activa por parte del docente que permitiría expresar no sólo interés por lo que dice, sino también por los pensamientos, las ideas, los sentimientos que subyacen a lo expresado verbalmente.

Para que exista este nivel de escucha es necesario reconocer al otro como un ser que tiene algo que aportar y esto implica que el docente permanezca en silencio y abierto a dejarse impregnar por la duda, la creatividad, la indagación que tiene el estudiante (Fernández Batanero, 2013; Motta Ávila, 2016). Sin embargo, las clases centradas en los contenidos de las asignaturas no permiten, según algunos estudiantes, detenerse a escucharlos. En esta línea, un grupo de estudiantes manifiesta que el desinterés de los docentes también se podría mostrar por el poco deseo de conocer el pensamiento de los

estudiantes: “muy pocos docentes nos preguntaron, cuál era nuestra opinión sobre el tema de la clase” (GF. 4). En la relación dialógica docente-estudiante, el profesor estaría mostrando el interés hacia el estudiante cuando lo motiva, lo desafía a hablar, a responder y el docente se dispone a escuchar, a debatir, o a afirmar su postura en un diálogo abierto y sincero con sus alumnos. Sin embargo, el poco interés sobre las ideas de los estudiantes percibida por los jóvenes, podría tener repercusiones en la formación académica y humana de los jóvenes. A nivel académico, se podría enseñar que el único pensamiento “válido” es el del otro, el del profesor, el del experto y no el propio; y, a nivel humano, podría llevar a deshumanizar la educación comunicando que lo importante es la idea por aprender y no la idea a crear y a recrear. Con respecto a esto último, Mena (2011) explica que para potencializar al ser humano en formación, es necesario contar con un profesor interesado por las ideas de los alumnos que pueden llegar a “trascender la realidad existente y transformarla” (p. 143). El interés del docente y la percepción de este por el estudiante es en sí mismo una acción humanizadora que lo forma en sí mismo pues le permite reconocerse como un ser valioso y libre de expresarse.

Pero, por el contrario, los estudiantes también declaran que el profesor está más inclinado a imponer su punto de vista al estudiante que a escucharlos, pues como ellos afirman: “tú haces un comentario, manifiestas una postura y ellos desechan tu idea, y te dicen porque debes pensar como él. Pero está el otro tipo de docentes, que no es el común, que te escucha, te debate y te hace cuestionarte” (GF.1). La postura de adoctrinamiento que es percibido por parte de algunos estudiantes entrevistados sería contraproducente con el ideal formativo de la propia Universidad Libre que busca desarrollar estudiantes autónomos y responsables (PEI, p. 23).

Para uno de los profesores entrevistados, la poca percepción del interés de los estudiantes radica en “el alto número de alumnos que en muchos grupos existen, 60, 70, 90 estudiantes en una clase, esto no permite al profesor interesarse individualmente por cada uno, entonces el docente se limita en muchos casos a dar su clase, y a retirarse” (P. 3). Según los estudiantes entrevistados “el docente que da su clase y se va, no genera ningún tipo de interacción con nosotros ni durante, ni después de la clase. Es como si viéramos un teatro” (GF. 2). La problemática podría radicar en la concepción y pedagogía de enseñanza por parte de los docentes y la subordinación del estudiante en este proceso lo que determinaría las dificultades en la interacción docente-estudiante (Maggio). Uno de los componentes claves en la formación humana es la calidad de interacción entre los individuos, por eso la universidad debería privilegiar la cercanía entre docentes-estudiante, pues allí, si se comunican valores, es donde acontece un verdadero crecimiento humano.

Para uno de los docentes consultados, este problema se debe a que “el profesor catedrático -como le pagan por horas-, viene, da su clase y se va. La universidad le paga por eso y él lo hace, y no tiene la obligación de quedarse a atender a los estudiantes por fuera de su horario” (P. 4). Esta situación también puede acontecer con el docente de tiempo completo que, como no se siente muy bien remunerado salarialmente, busca tener otros trabajos para aumentar sus ingresos lo cual le resta tiempo para tener una calidad de diálogo con los estudiantes universitarios.

6.2. Confianza

Con el fin de conocer el grado de confianza que brindan los profesores a los alumnos se indagó al respecto con cada uno de los grupos³¹. La ilustración 16 despliega esta medición.

Ilustración 16: Nivel de confianza

Fuente: Elaboración propia, 2021

El 56,4% y el 38,5% de docentes manifiesta que los estudiantes están “muy confiados” y “confiados” respectivamente cuando dialogan con ellos. Sin embargo, los estudiantes no confirman este grado de confianza, ya que el 35% de los estudiantes dicen estar “moderadamente confiados”, el 16,8% estar “poco confiados” y el 6.1% no tienen confianza en expresar sus ideas. Sólo un 9,9% de los alumnos dicen estar “muy confiados” y un 32,1% se sienten “confiados” para expresarse en libertad con sus docentes.

³¹ Ítem 18 (encuestas docentes): “En general, los estudiantes se sienten confiados con usted para expresar las ideas libremente”.

Ítem 18 (encuestas estudiantes): “En general, se siente usted confiado con los docentes para expresar sus ideas libremente”.

Según uno de los docentes entrevistados, esta visión tan diferente sobre la confianza percibida por los estudiantes se debe a que “ellos no hacen la tarea de investigar y tener el suficiente conocimiento para entablar un diálogo, un intercambio de ideas con su profesor les da miedo. Nosotros hacemos el trabajo, pero ellos no estudian” (P.4). Esta visión podría mostrar indicios de superioridad del docente, el cual exige de sus alumnos conocimiento para poder hablar con ellos. Sin embargo, los jóvenes consultados señalan que la distancia de percepción se debe a que “tenemos miedo de hablar y eso no debe a pasar” (GF. 1) y esto se debe a que los docentes en ocasiones “no respetan nuestras ideas” (GF. 1); “porque quieren imponer sus ideologías sobre nosotros”; “porque van lanzados a desmeritar y disminuir lo que decimos” (GF. 1). Estas dificultades expresadas por los estudiantes, es confirmada por uno de los docentes que explica: “algunos (docentes) creen tener la última palabra, y los estudiantes frente a esto piensan que no los pueden refutar, y, nunca lo contradicen, ni pueden decir que no están de acuerdo. Ahora imagínate si pueden tener confianza con un docente así” (P.1). Otro docente entrevistado frente a la percepción negativa de la confianza declara lo siguiente:

Es lamentable que los estudiantes tengan esa percepción, porque nuestra universidad, por ser una universidad libre, hay libertad de pensamiento, se garantiza esa libertad de expresión y por eso no puede existir ese temor por parte de los estudiantes. De pronto, desafortunadamente, algunos docentes por su marcada tradición, por lo antiguo y por sus reiterados años que llevan aquí dentro de la universidad tienen un modelo pedagógico desactualizado. Por eso puede existir esa percepción por parte del estudiante de la dureza del profesor, y por ello no hay confianza con el docente. (P. 3)

Un grupo de estudiantes entrevistados confirma que la falta de respeto podría ser una causa para que exista cierta desconfianza en la relación con el docente. Ellos los expresan así: “La confianza nace del respeto. Si existe el respeto por parte del docente esto da la confianza para acercarte a él, y te dará la seguridad de saber que puedes hacerle una pregunta y no va a reaccionar mal” (GF. 3). Asimismo, otra de las razones por las cuales podría existir esa poca confianza de los estudiantes hacia los docentes es debido a la comunicación confusa y contradictoria de estos últimos. Los jóvenes lo aseveran as : “hay profesores que de pronto dicen una cosa y luego la cambian, por ejemplo, dicen que no van a realizar exámenes y después resultan haciéndolos ¿cómo puedo yo confiar en un docente que dice una cosa y hace otra?” (GF. 3). La falta de correspondencia entre lo que dice el profesor y lo que perciben los estudiantes podría generar un ambiente de inseguridad para los estudiantes, puesto que la claridad y el respeto son actitudes fundamentales para concebir un ambiente favorable hacia el valor de la confianza.

La investigación realizada por Zapata et al., (2010) coincide con los datos encontrados en la presente investigación ya que la confianza en una relación interpersonal surge del comportamiento “observado en la parte depositaria de la confianza, para disminuir la vulnerabilidad y el riesgo al fracaso” (p. 86) y un grado alto de confianza en el docente incrementa la formación académica y humana en los estudiantes. La correlación entre el comportamiento del docente y la percepción de confianza es confirmada en varias investigaciones (Fierro & Carvajal, 2003; Bermúdez Bonilla, 2011; Guillen et al., 2018; Peña Fredes et al., 2018). El valor de la confianza no sólo es fundamental para generar un ambiente propicio al aprendizaje, sino también es necesario para crear una relación dialógica favorable para el crecimiento integral de los estudiantes.

6.3. Respeto

A fin de indagar el grado de respeto de las opiniones, ideas, pensamientos de los docentes hacia los estudiantes; se les preguntó a ambos³². La ilustración 17 ostenta los resultados.

Ilustración 17: Nivel de respeto

Fuente: Elaboración propia, 2021

El 79,5% de los docentes piensan que las ideas de los estudiantes son “muy respetadas” y un 17,9% afirma que son “respetadas”. Asimismo, la mayoría de los estudiantes piensan que sus ideas no son respetadas por los docentes, puesto que el 10% opina que son “muy respetadas” y el 42% piensa que son “respetadas”. Sin embargo, un 31,5% de los estudiantes piensa que sus ideas son “moderadamente respetadas”, un 10% “poco respetadas”, y un 6,2% “nada respetadas”.

³² Ítem 19 (encuestas docentes): “En general, usted respeta las ideas de sus estudiantes así sean contrarias a las suyas”.

Ítem 19 (encuestas estudiantes): “En general, los docentes respetan sus ideas así sean contrarias a las de ellos”.

Para uno de los docentes consultados, las diferencias de percepción, puede deberse a la susceptibilidad de los jóvenes, ya que “de pronto ellos pueden percibir el hecho de que el docente no esté de acuerdo, como que no está respetando su posición. Yo considero que si existe un respeto de los docentes hacia los estudiantes” (P.3). Sin embargo, los estudiantes manifiestan que el irrespeto por parte del docente a sus ideas viene en ocasiones por tratar de imponer su punto de vista. Uno de los estudiantes narró el siguiente hecho:

La semana pasada un profesor opinó a favor del fracking en Colombia, por aquello que está pasando en el país, pero los estudiantes no están de acuerdo con la explotación de los recursos naturales. Muchos estudiantes opinaron en contra de la postura del profesor, y el docente los trató de ignorantes: ‘¿ustedes de donde creen que sale la plata del país para otras cosas?’ Me acuerdo que mencionó hasta de dónde va a salir los recursos para comprar toallas higiénicas para las mujeres de bajos recursos. Me parece que su manera de hablar es un irrespeto con lo que piensa el estudiante. (GF. 4)

La actitud poco receptiva que podría existir en algunos docentes con respecto al pensamiento diferente del estudiante puede ser contraproducente para la formación integral de los jóvenes, ya que los puede llevar a cohibirse en la relación con ellos. Los estudiantes lo expresan así: “si yo voy a decir un comentario y el profesor me va a disminuir no solo como estudiante, sino también como persona, me parece desagradable. Si quiere explicar por qué la idea del estudiante carece de sentido, podría hacerlo de una manera profesional” (GF.1). Otro estudiante insiste: “a hay gente que nunca debió ser docente, pues podr n saber mucho de una materia, pero no por eso tienen derecho a desfavorecer al estudiante

con sus comentarios” (GF.1). Los estudiantes insisten que el problema radica en que “la mayoría de los docentes han olvidado que estamos aprendiendo a fundamentar, a analizar y a comprender, ellos deberían darnos los fundamentos sin llegar a menospreciar al estudiante” (GF.1). Al respecto, es importante señalar que el respeto a los procesos formativos de cada alumno, a su autonomía y a su dignidad son un imperativo ético y no una opción en la formación integral de los estudiantes (Álvarez, 2012; Kami, 1970).

Esta visión es confirmada por uno de los docentes que asegura lo siguiente: “en la Facultad contamos con profesores que cuando hablan tienen la última palabra y no admiten cuestionamientos. Inclusive en los exámenes el estudiante no puede aflorar sus propias ideas, sino que tiene que recitar el pensamiento del docente” (P. 1). Según uno de los docentes entrevistados este tipo de actitudes se debe a la cultura de la Costa Caribe colombiana.

Somos una sociedad patriarcal, una sociedad autoritaria, una sociedad intolerante, y eso se reproduce de generación en generación. Necesitamos que los maestros se formen en tolerancia y pluralismo, y que escuchen más al otro, y que perciban que el maestro no es el depositario de la verdad. Además, que ni siquiera se crea que él puede ser el conocedor de la verdad, que lo único que se crea, es que él es el depositario de la dirección de una infinita búsqueda de la verdad que nunca van a alcanzar los estudiantes. Pero si el profesor tiene la idea que ‘fuera de mí, no hay salvación’, ‘yo te voy a partir’, ‘tienes que repetir lo que yo diga’, va a destruir la educación misma y eso hay que revisarlo (P.2).

A partir de lo expresado por el docente, se podría señalar la existencia de un problema de autoritarismo instalado en la sociedad en general el cuál es perjudicial para el aprendizaje y el crecimiento humano de los estudiantes. Esto es debido a que el comportamiento autoritario que puede existir por ciertos docentes no permitiría a los estudiantes aprender a valorar los diversos procesos autónomos y a respetar las diversas formas de pensar. El autoritarismo es contrario al deseo de formar jóvenes democráticos, tolerantes, solidarios y seguros de si mismos y esta postura es radicalmente opuesta a la relación dialógica (Bohoslavsky, 1971). Los hallazgos de esta investigación son corroborados por otros estudios que confirman la relación entre el autoritarismo y la comunicación no dialógica y la prevalencia de relaciones hegemónicas en la educación originadas por las actitudes de los docentes (Chiarilli, 2006; Diker, 2008; Glazman, 1986; Tedesco et al., 1976). No hay duda que la autoridad del profesor en las clases es necesaria para poder mantener un ambiente propicio para el aprendizaje y la formación; no obstante, esta autoridad no puede llegar a confundirse con autoritarismo, puesto que la imposición de ideas o ideologías sobre los estudiantes conduciría a destruir sanas y equilibradas relaciones humanas generando una barrera entre el docente y el estudiante (Glazman, 1986). En la siguiente sección se observa que el autoritarismo docente tendría también relación con la dificultad de los docentes a valorar las ideas los estudiantes.

6.4. Valoración

Con el fin de conocer la capacidad que tienen los docentes de apreciar el pensamiento de los estudiantes se preguntó a ambos grupos sobre la valoración de las ideas

que tienen los primeros sobre los segundos.³³ La ilustración 18 ilustra los resultados obtenidos.

Ilustración 18: Nivel de valoración

Fuente: Elaboración propia, 2021

A pesar de que el 74,4% de los docentes afirman que las ideas de los estudiantes son “muy valoradas”, los estudiantes no piensan igual, ya que tan sólo el 6,2% dice que son “muy valoradas”, el 42,3% afirma que sus ideas son “valoradas” y el 41,5% dice que son “moderadamente valoradas” por los estudiantes. Como en los anteriores factores emocionales estudiados, llama la atención el contraste entre lo que los docentes dicen hacer y la percepción de los estudiantes. Estos resultados son semejantes a los hallados en la investigación de García & Mendoza (2009) donde se muestra según los estudiantes el “rechazo y desaprobación por lo expresado en forma verbal por el educando” (p. 71).

³³ Ítem 20 (encuestas docentes): “En general, usted valora las ideas de sus estudiantes”.
Ítem 20 (encuestas estudiantes): “En general, sus ideas son valoradas por los docentes”.

Podría pasar que, en efecto, los docentes sí valoran las ideas de los estudiantes, como lo muestran los resultados cuantitativos, pero tienen dificultades en comunicar esa valoración a los estudiantes.

Sin embargo, según un docente entrevistado la razón por la cual los estudiantes sienten que sus ideas no son suficientemente apreciadas por los docentes, se debe a que los educadores no lo consideran importante: “Los profesores se enfocan en dar el contenido programático de la asignatura, y no admiten ideas nuevas” (P. 1). Para algunos, lo importante de la clase es el material académico por dar y no las discusiones que se puedan construir, puesto que “las materias tienen un contenido programático muy complejo, donde la preocupación del docente está encaminada a desarrollar todos los temas, y donde ponerse a valorar ideas, puede consumir tiempo o restarles tiempo a los temas que se tienen que dar” (P. 3). Desde la perspectiva de los estudiantes, ellos señalan que la valoración moderada de sus ideas se refleja en el poco interés que a existir en algunos docentes, ya que “si el docente no pregunta al estudiante sobre su pensamiento en clase, puede ser que no le interese, porque no es algo valioso para él y si lo ignora entonces lo irrespeto” (GF. 4). Se observa que bajo la percepción de los estudiantes, existiría una relación entre el interés del docente y su capacidad de apreciar las ideas de los estudiantes.

El hecho de que el docente, posiblemente, no valore las ideas de los estudiantes como lo manifiestan los jóvenes estaría en contradicción con el propio currículum y modelo pedagógico “auto estructurante cognitivo” de la Universidad Libre (PEI, p. 19), ya que la educación en esta institución concibe al estudiante como centro de su proceso de formación, por encima de los contenidos académicos a estudiar. Estudios en educación confirman la importancia del aprendizaje centrado en la persona (Mojena Rodríguez, 2018;

Rogers, 1977; Semper, 2018; Vallejo, 2019), para ello, la postura del docente es la de un acompañante o como lo dice el PEI de la propia Universidad en estudio: “el maestro a partir de sus conocimientos, estimula y guía al estudiante como persona que busca permanentemente con pasión su propio conocimiento” (p. 21), de ahí que es necesaria la actitud positiva del docente de valorar las ideas de los estudiantes.

Además de la dificultad para valorar las ideas que podría existir por parte de los docentes según la percepción de los estudiantes, se suma el obstáculo de tener un gran número de estudiantes en clase, ya que como dice un docente entrevistado: “en un grupo de 70 u 80 muchachos ¿Cómo hace el profesor para darle oportunidad a todos a que expongan sus ideas? entonces ellos ahí se sienten los estudiantes afectados” (P. 4).

Asimismo, existe una visión sobre el Derecho que podría impedir valorar las ideas de los estudiantes, puesto que para los jóvenes entrevistados “hay profesores que en sus clases dan su interpretación de una ley que puede tener muchísimas interpretaciones. Pero, a la hora del parcial, ellos piden que repitamos lo dicho en clase por el docente y no valoran nuestra propia interpretación” (GF. 3). No obstante, la ciencia del Derecho, por ser una disciplina en constante cambio, no debería centrarse en el contenido, sino en la reflexión de los estudiantes sobre la validez de ese contenido (Kennedy, 1987).

Como se ha visto en los acápites anteriores, la imposición de ideas por los docentes no sólo es percibida por los estudiantes como falta de interés, falta de respeto, sino también como falta de aprecio por las ideas de ellos mismos y como resume uno de los estudiantes consultados “si no hay respeto para mí, nunca le van a dar valor a lo que yo digo” (GF. 1) y esta percepción, podría ser fruto de una actitud de superioridad o de desinterés por parte de algunos docentes.

6.5. Aprecio

Para conocer el grado de afecto que existe por parte del docente hacia el estudiante, se indagó a los docentes si ellos sienten aprecio por sus estudiantes; mientras que a los alumnos se preguntó si ellos se sienten apreciados por sus profesores.³⁴ La ilustración 19 despliega los datos recogidos.

Ilustración 19: Nivel de aprecio

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que el 38,5% de docentes dicen sentir “mucho aprecio” por los estudiantes y el 56,4% dicen sentir “aprecio” por ellos; mientras que el 9,4% de los alumnos dicen sentirse “muy apreciados”, el 35,2% se sienten “apreciados” y el 45,3% manifiestan que son “moderadamente apreciados” por los profesores. Esto puede ser a que las señales afectivas no estarían siendo demostradas de manera clara por parte de los

³⁴ Ítem 21 (encuestas docentes): “En general, usted siente aprecio por sus estudiantes”.
Ítem 21 (encuestas estudiantes): “En general, se siente apreciado por sus docentes”.

profesores, quienes desde su perspectiva consideran que sí lo hacen³⁵. Como en los otros factores emocionales, hay una distancia entre lo que manifiestan los docentes y lo que experimentan los estudiantes.

Esta diferencia podría deberse al temor del docente a perder su autoridad en clase si se muestra cercano a los estudiantes. Un docente interrogado lo afirma así: “el profesor siempre coloca una barrera porque piensa que, si tiene una relación de cercanía, una empatía con el estudiante, lo van a irrespetar y no lo van a mirar como una figura de autoridad” (P. 1). Sin embargo, es posible tener una autoridad por parte del estudiante hacia el docente mediada por el afecto. Para un docente entrevistado, la relación de amor entre el docente y el estudiante es de suma importancia para la formación humana de los jóvenes.

El docente no tiene por qué dedicarse única y exclusivamente a desarrollarles habilidades y destrezas, eso es secundario. Él tiene que formarlos como ser humano, y para ello debe tener una dimensión de calidez, de paternalismo, de cuidado, de afecto y darles la oportunidad a que los jóvenes se sientan amados. El gran secreto de la educación, entonces, es el amor. O sea, si tú no quieres a tus estudiantes, ellos no te van a querer a ti y no van a querer tu materia. (P. 2)

De igual manera, para los estudiantes consultados, el amor es importante para su formación ya que: “si existe un afecto del profesor al estudiante y del estudiante al profesor, eso hace que el docente venga motivado a enseñar y que el alumno quiera aprender” (GF. 4). La correspondencia entre la afección y el aprendizaje en la relación docente-estudiante

³⁵ En esta oportunidad como en otras, el “deber ser” podría inducir a los docentes a una respuesta “esperable” ante la pregunta realizada. Esto remarca la importancia de la triangulación de los datos en las conclusiones.

señalada en este estudio es corroborada por un grupo amplio de investigaciones (Ariza-Hernández, 2017; Gonzales-López, 2016; Gamboa Araya, 2014; Gallardo & Reyes, 2010; Maiorana, 2010; A. González & González, 2000). Lo contrario sería contraproducente para el aprendizaje, debido a que “si al profesor no le interesan sus estudiantes y no los quiere, pues él viene, da su clase y se va, como lo que pasa en la Universidad actualmente” (GF. 4).

El afecto del docente hacia sus estudiantes es importante para acompañar a estos últimos en sus dificultades y en su crecimiento humano. Uno de los jóvenes entrevistados señala el valor de esta cercanía al recordar un hecho reciente sucedido en una institución de educación superior en Bogotá D.C.: “con respecto al alumno que se suicidó, al tirarse de un quinto piso de la Universidad, si él hubiera tenido un profesor cercano que lo hubiera escuchado, todo hubiera sido diferente. Pero como no lo conocen, no saben quién es, no saben qué le pasa” (GF. 4).

Para uno de los docentes, la cantidad de alumnos es determinante para tener una relación cercana, puesto que “si tuviéramos unos grupos más pequeños, la interrelación se a mucho mejor” (P. 1). Sin embargo, frente a este punto los estudiantes piensan lo contrario: “una docente nos dijo: ‘es que son muchos y no tuve la capacidad de interactuar con todos ustedes, sino con algunos cuantos’; para mí esas son sólo excusas, ya que hay docentes que sí logran esa empatía, a pesar de ser numerosos” (GF. 1). Esto es corroborado por otro grupo focal que afirma: “pocos realmente son los que tienen esa calidad humana de apreciarnos y valorarnos no solamente como estudiantes, sino, como personas, porque sencillamente no les interesa hacer eso; o lograr por lo menos esa cercanía (GF. 2). Al respecto, Zapata (2013) manifiesta que el educar exige querer a los educandos y una de las

maneras como se muestra este afecto es a través del amor que tiene el docente por su labor educativa y en la calidad de relaciones con sus alumnos.

Frente a ello, los estudiantes manifiestan que “uno se da cuenta cuando el profesor lo quiere a uno. Esto se ve en el trato, en su preocupación, en su deseo de sembrarle a uno la semilla de lo que ellos son” (GF. 1). Existen ejemplos de muestra de afecto, los estudiantes recuerdan con agrado que “hay profesores que expresan su cariño, en el caso del Doctor X que nos hizo un compartir y ni siquiera habíamos terminado todas las clases, solo que le nació y listo” (GF. 2). El afecto de docente al estudiante debe a mostrarse con acciones concretas, ya que el amor se muestra más en la obras que en las palabras (Ignacio, 2016).

Por otro lado, cabe resaltar que una de las razones por las cuales podría existir en algunos casos esa relación distante entre docente-estudiante, según uno de los profesores entrevistados, es debido a la misma cultura y a el pasado de guerra en Colombia.

Hemos estado en conflicto armado durante muchos años y creo que por eso los dos únicos amores que medio se toleran es el amor de pareja y el amor materno. Pero por ser una sociedad intolerante y en guerra, hasta las manifestaciones de amor fraternal o de amistad son mal tomados en la sociedad. O sea, estamos en una sociedad castrada en el amor (P. 2).

Estudios consultados confirman esta realidad, puesto que la complejidad y longevidad del conflicto armado en Colombia ha dejado sus consecuencias en el comportamiento psicosocial que se manifiesta en la agresividad, en el individualismo, en la

indiferencia y en el egoísmo de los ciudadanos, permeando el ámbito de la educación (Parales, 2004; Rosero, 2013; G. Sánchez, 2006; Tawse-Smith, 2008).

El afecto esperado por parte de los estudiantes no sería algo extraordinario puesto que: “no es necesario tener una relación súper cercana con todos los estudiantes para poder sentirnos apreciados. Apreciar a alguien es tratarlo bien y con respeto. El aprecio a los estudiantes se muestra cuando un profesor se esmera en dar una excelente clase. Pero hay docentes que llegan a clase sin haberla preparado” (GF. 1). Esto sucede, según la percepción de uno de los docentes entrevistados, a “la existencia de algunos profesores que miran la docencia como una carga y no como un acto de amor” (P. 2). Freire (2006) aclara que no se trata de obligar al docente a querer a todos sus estudiantes, sino de estar dispuesto a querer a los estudiantes como resultado de la “fuerza misteriosa” conocida como “vocación” que lleva al docente a darse a sus estudiantes queriendo su profesión bajo la vivencia de principios éticos (p.136). Para ello, Guillén (1993) insiste que es necesario que el docente, desde el punto de vista psicológico, posea cualidades de una persona “sana”, es decir, que tenga actitudes positivas hacia los estudiantes tales como “cooperación, estima, comprensión, respeto, y sano juicio” que son manifestadas a través de una efectiva comunicación de “valores positivos” (p. 29).

6.6. Esperanza

Con el fin de conocer el grado de esperanza que mueve a los interlocutores a perseverar en el diálogo se preguntó a ambos grupos por el provecho de la conversación.³⁶ La ilustración 20 exhibe estas opiniones.

³⁶ Ítem 22 (encuestas docentes): “En general, cuando dialoga con los estudiantes cree que la conversación

Ilustración 20: Nivel de esperanza

Fuente: Elaboración propia, 2021

A pesar de que los estudiantes manifiestan no sentir confianza para expresar las ideas libremente a sus docentes (ver ilustración 16), la gran mayoría de los estudiantes afirma que la conversación será provechosa, debido a que el 22,7% piensa que el diálogo con los docentes se “muy provechosa” y el 58,6% afirma que ser “provechosa”. Por su parte, el 59,0% de los docentes consideran que las conversaciones serán provechosas y el 38,5% piensa que se “provechosa”. A pesar de las diferencias, los resultados son positivos posiblemente porque una condición básica para entablar un diálogo es el provecho que se puede obtener. Es más, si no existiera esta esperanza en el diálogo por parte de sus interlocutores, no habría posiblemente el deseo de realizar esa interacción humana.

ser provechosa”.

Ítem 22 (encuestas estudiantes): “En general, cuando dialoga con los docentes cree que la conversación será provechosa”.

Los estudiantes consultados afirman que ellos entablan una conversación con el docente con la esperanza de que será útil, ya que, “no se basa en la cantidad de tiempo que uno converse, sino en la calidad de conversación. Una vez pregunté a un profesor sobre una demanda en civil y él me respondió en 40 segundos. Lo que me dijo fue muy conveniente” (GF. 4). A pesar de las dificultades señaladas en los acápites anteriores, los estudiantes reconocen que a pesar de “los pocos espacios de conversación personal con los profesores, cada vez que los escucho hablar me parecen interesantes porque aportan algo importante” (GF. 4). De igual manera, para uno de los docentes entrevistados afirma que “los muchachos son muy interesantes y uno aprende de ellos, sólo debemos saber escucharlos” (P.2). Para ello, es necesario estar abierto al aprendizaje recíproco. Freire (2006) lo declara de la siguiente forma: “hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumno podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (p. 70).

Los estudiantes resaltan que la conversación es más provechosa con el docente cuando se hace fuera de clase, puesto que “el docente se expresa con más libertad, no tiene la presión de controlar a tantos estudiantes, y son generosos con su tiempo” (GF.3).

Es necesario recordar que, en el ejercicio de la docencia, tanto el profesor como el estudiante están en un proceso de desarrollo y crecimiento personal y grupal que se realiza en diversos momentos (Fulla y Langworthy, 2014), para ello es necesario que “tanto el docente y el estudiante están abiertos a crecer humana y recíprocamente” (P. 2). La educación vista de este modo busca ser humanista y para ello es necesario la toma de conciencia de quienes somos (docentes-estudiantes) frente a los otros y frente al mundo; y

esto no es fruto del aislamiento, sino por el contrario es el resultado de la interacción humana.

Pero para que surja ese diálogo esperanzador y provechoso con el docente, uno de los estudiantes recuerda que es “necesario sentirse respetado, en confianza y en la libertad de expresar su propio punto de vista para discutirlo” (GF. 3). Ya que un diálogo que imponga una perspectiva podría ser, consciente o inconsciente, una manera de manipular y de establecer una relación de sumisión y de sometimiento (Sánchez de Irarrazabal, 2011). De ahí se podría entender la vital importancia de la vivencia de valores éticos en la relación dialógica docente-estudiante.

6.7. Conclusiones

A lo largo de este apartado se estudió la relación dialógica (Burbules, 1999) entre docentes y estudiantes con el fin de comprender como este tipo de interacción contribuye a la vivencia de valores y a su formación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de estudio. Basados en los factores emocionales existentes en la relación dialógica, se observa que, en la Facultad de estudio, en la mayoría de estas variables hay una distancia entre la percepción de los docentes y la percepción de los estudiantes.

Se distingue que la carencia de un factor emocional llevaría a la ausencia de otros, por ejemplo, la falta de respeto, conllevaría a la falta de confianza, y esta a su vez llevaría a la ausencia de interés, de valoración y de afecto. Por otro lado, se resalta que el amor es la base para que los otros factores emocionales se puedan desplegar. De ahí la necesidad de

contribuir al clima institucional donde se pueda tener un empatía afectuosa y sana entre docente y estudiante.

De acuerdo con las voces divergentes de los actores, está poniéndose en tensión un modelo pedagógico tradicional arraigado en las instituciones colombianas con un nuevo modelo sociocultural que requiere de otra percepción del estudiante, tanto como persona, como sujeto social y como parte del proceso de aprendizaje. Otro aspecto importante se encuentra en las condiciones de desarrollos de las clases, ya que la cantidad de estudiantes por clase contribuiría a mejorar la calidad de interacción humana entre estos grupos.

Como las relaciones interpersonales constituyen parte esencial del clima institucional en un establecimiento educativo y es portadores de valores, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad en estudio podría animar y motivar a sus docentes a asumir cada vez mejor su rol de formadores integrales de los estudiantes.

CAPÍTULO VII: DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

La comunicación de valores a los estudiantes no sólo se produce desde la academia a través del desarrollo del curriculum, del pensamiento crítico, de la relación dialógica docente - estudiante; sino también, entre otras maneras, se manifiesta desde la gestión universitaria a través de los procesos que afectan directamente a los estudiantes.

A lo largo de este apartado, se exhiben los resultados, el análisis y la discusión de la información obtenida sobre las categorías infraestructura educativa y procesos administrativos académicos en la Universidad de estudio, teniendo en cuenta las variables de adecuación y efectividad respectivamente. Este capítulo no pretende ser una evaluación de la satisfacción de los estudiantes con la administración de la Universidad en estudio, sino indagar sobre los valores éticos que comunica a los jóvenes universitarios la gestión. De esta forma, se busca aportar al problema de conocimiento sobre cómo la dimensión administrativa del clima institucional de la universidad de estudio contribuye a la formación en valores de los estudiantes.

7.1. Infraestructura educativa

Con referencia al cuarto objetivo específico: **“analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores”** se estudió en concreto la comunicación de valores a través de la planta física y del mobiliario, para ello se indagó primero sobre la adecuación de éstos y luego se estudiaron los valores que comunican.

Como se ha dicho con anterioridad, la Universidad Libre tiene dos sedes en la ciudad de Barranquilla. La primera ubicada en el norte de la ciudad y conocida como “sede principal”, por llevar en ella a cabo casi todos los procesos administrativos de la universidad, y la segunda sede está ubicada en la parte histórica del núcleo urbano y conocida como “sede centro”. Como son espacios con infraestructuras y mobiliarios diferentes se indagó por la adecuación y comunicación de valores en cada una de ellas. Para ello, se realizó un diagnóstico general de la adecuación y la comunicación en valores de cada sede, y posteriormente, mediante entrevistas a directivas, a docentes y grupos focales con estudiantes, se articuló la información obtenida a efectos de comprender de mejor manera las dinámicas formativas que la infraestructura contiene.

7.1.1. Adecuación sede principal

Para conocer la idoneidad de la sede principal se preguntó sobre la adecuación para la enseñanza y el aprendizaje de la infraestructura (planta física y mobiliario) de esta sede a ambos grupos³⁷. La ilustración 21 presenta los resultados de la encuesta.

³⁷ Ítem 23 “Considera usted que la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la Universidad Libre seccional Barranquilla SEDE PRINCIPAL es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje”.

Ilustración 21: Adecuación de la infraestructura sede principal

Fuente: Elaboración propia, 2021

La sede principal cuenta con una evaluación media, entre adecuada y moderadamente adecuada en ambos grupos de encuestados. Se observa que los docentes en general son más positivos que los estudiantes. La diferencia podría corresponder con las diferentes necesidades de planta física y mobiliario que tiene cada grupo.

Para uno de los docentes entrevistados, en general, la sede principal es adecuada porque “es amigable con el medio ambiente, aquí tienes árboles, iguanas, perros, sientes una conexión con la naturaleza. Si el estudiante está aburrido se puede pasear por los jardines, o puede ir a la biblioteca” (P. 2). De manera similar una de las directivas de la Universidad afirma: “para mí esta sede es adecuada porque comunica descanso, paz, tranquilidad, verde, lo que permiten entrar paulatinamente en un ambiente de estudio” (D. 2). Algunos estudiantes también confirman esta visión positiva y lo manifiestan así: “esta

sede me gusta porque hay bastante naturaleza. Aquí no me siento preso” (GF. 4). Además, afirman que “la sede principal tiene armonía, yo llego allí y, me siento bien” (GF. 3). Este bienestar que ofrece, según los estudiantes consultados, es debido a que en la sede principal “es un espacio verde que le hacen mayor mantenimiento” (GF. 1).

Estas impresiones las confirma otro profesor al aseverar que “la universidad locativamente está bien, sobre todo en estos últimos tiempos en que la biblioteca ha quedado muy bien junto con los sitios de recreación. Los salones no están perfectos, pero se puede dar clases” (P. 4).

Sin embargo, los estudiantes afirman que hay ciertas dificultades de adecuación en la sede principal, pues no tiene suficientes lugares de esparcimiento y se preguntan “cuando tengo un espacio de cuatro horas entre las clases ¿donde están los lugares para estar, sin perturbar a nadie?” (GF. 1). A pesar de que existen zonas verdes en la sede principal, los estudiantes se quejan de no poder utilizarlas ya que “está prohibido pisar la grama, uno no puede sentarse en el pasto” (GF. 2). Otros estudiantes manifiestan que: “no tenemos infraestructura suficiente. Llega uno a la cafetería de la sede principal a las doce del día y no hay ni un solo puesto y nos ha tocado almorzar en el piso” (GF. 1).

Esta carencia de espacios llevaría a los estudiantes a buscar otros lugares fuera de la Universidad: “uno llega, entra a una clase, luego que se termina, te vas a otro sitio para poder comer algo, buscas otros espacios como “La olímpica”, el “Carulla” o “Le champ”,³⁸ cuando la universidad debería propiciarte también esos espacios” (GF. 1). Esto se debe, según los estudiantes, a que “las directivas de la Universidad creen que uno sólo viene a recibir la clase y ya” (GF. 1).

³⁸ Estos son supermercados con cafeterías que están cerca a la sede principal.

Frente a estas dificultades, también se señala la falta de suficientes espacios adecuados para las clases. Un docente lo manifiesta as : “hay veces que no podemos dar clase, porque no hay salones o los salones son muy pequeños para tantos estudiantes” (P. 3). Los estudiantes reafirman lo dicho por el profesor: “nos asignan salones pequeños cuando somos mucha gente, ocasionalmente me ha tocado recibir la clase sentada en el suelo” (GF. 2). Además, existe la crítica por parte de docentes y estudiantes por el mobiliario de la sede principal: “la Universidad tiene que renovar sobre todo las sillas de los alumnos y actualizar algunos computadores de los salones” (P. 3). Los estudiantes complementan al decir que “hay paredes en mal estado, computadores y sistemas de sonido que no funcionan correctamente” (GF. 1).

Se observa que la sede principal tiene espacios agradables y adecuados para la formación de los estudiantes; sin embargo, los actores manifiestan que no todos los espacios son completamente idóneos para las necesidades de los docentes y de los estudiantes.

7.1.2. Comunicación de valores sede principal

Como se estudió en el marco teórico de esta tesis, los espacios comunican valores que influyen directamente no sólo en el aprendizaje sino también en la formación

axiológica de los estudiantes (Rivera, 2016). A continuación, la ilustración 22 exhibe las respuestas de ambos grupos sobre los valores que comunican la sede principal.³⁹

Ilustración 22: Comunicación de valores sede principal

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que el sentido de pertenencia, la inclusión, el orden, compromiso y seguridad parecen ser los valores que más comunica la infraestructura de la sede principal. Por el comportamiento de los porcentajes en ambos grupos, se infiere que docentes y estudiantes tienen una percepción similar con respecto a los valores que comunica esta sede exceptuando el valor de la responsabilidad.⁴⁰

³⁹ Ítem 24 (ambas encuestas): “¿Que valores comunica la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la sede principal de la Universidad Libre seccional Barranquilla? (Marque varias respuestas si así lo considera)”.

⁴⁰ A ambos grupos también se dejó la opción en la encuesta de decir qué otros valores o antivalores comunica la infraestructura educativa de la sede principal. Sin embargo, los resultados no fueron significativos.

El valor “sentido de pertenencia” que resaltan ambos grupos en la encuesta, se debe, según uno de los docentes a que “aquí es donde están las oficinas administrativas, donde está el rector, la presidenta, los decanos, las autoridades administrativas” (P.1). Esto conlleva, según otro docente, a comunicar valores como “el respeto porque en la sede principal están las oficinas de las autoridades administrativas de la Universidad” (P. 3). Llama la atención el énfasis expresado por los docentes, ya que la comunicación del valor del respeto de la infraestructura de la sede principal sería hacia las directivas de la Universidad y no hacia los estudiantes que son la razón de ser de la propia institución.

Por otro lado, para los docentes consultados, la sede principal resalta el “amor por la naturaleza” (P.1) y comunica “el valor de protección al medio ambiente, teniendo en cuenta que aquí incluso hay un lago bien conservado y animales bien cuidados” (P. 3). La atención a los espacios verdes de la Universidad resalta el valor del “sentido de pertenencia” porque la infraestructura hace que los individuos que participan en ella se sientan bien y parte de la organización. Esto se traduce, según los estudiantes en el mantenimiento de la propia sede “por ejemplo, uno llega a las ocho de la mañana y siempre están limpiando la fuente, lo mismo pasa con la cancha” (GF. 1). Por eso, para los estudiantes consultados la sede principal comunica “organización, limpieza, respeto” (GF. 3). Las instalaciones de la sede principal al ser amigables con el medio ambiente, comunican su cuidado. Este valor es importantes de comunicar a los jóvenes en medio del cambio climático que viven las sociedades contemporáneas, de acuerdo con Gaudiano, (2007) y Gonzá & Cartea, (2009). Se observa que la arquitectura del establecimiento educativo de la sede principal es portadora de valores, puesto que como explica Haji et al. (2013) existe una relación estrecha entre la arquitectura, la comunicación de valores y el comportamiento de los

sujetos. Los espacios influyen en la manera de proceder de los seres humanos porque contienen en sí mismos valores; por ejemplo, en el caso de la sede principal de la Universidad Libre seccional Barranquilla, el respeto y el amor al medio ambiente permite a los estudiantes experimentar lo valioso de estos espacios verdes y tenerlo como guía y recurso para su propio comportamiento.

Sin embargo, señalan los estudiantes que algunos salones comunican falta de interés hacia los estudiantes “pues las sillas no son cómodas, los computadores no funcionan bien, no hay suficiente luz natural en algunos salones” (GF. 4). Se observa que no hay una constante comunicación de los valores a los estudiantes a partir de la infraestructura de esta sede, puesto que, por un lado, se comunica respeto y cuidado al medio ambiente, pero, por otro lado, algunos salones junto con el mobiliario comunicarían descuido, desinterés, y esta comunicación a ser la causa de que los valores “eficiencia” y “excelencia” no aparecieran muy señalados en la encuesta realizada.

A partir de los resultados cuantitativos, el programa SPSS halló una correlación significativa sobre la adecuación y la comunicación de valores de la infraestructura de la sede principal. La tabla 21 muestra esta correlación según las pruebas de chi-cuadrado de Pearson.

Tabla 20: Correlación entre la adecuación y los valores comunicados (sede principal)

		Considera usted que la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la Universidad Libre seccional Barranquilla SEDE PRINCIPAL es adecuada para la enseñanza y el aprendizaje
¿Qué valores comunica la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE PRINCIPAL de la Universidad Libre seccional Barranquilla? (Marque varias respuestas si así lo considera).	Chi-cuadrado	70,897
	df	32
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esto indica que, a mayor adecuación, mejor comunicación de valores y viceversa, esto podría deberse a que los seres humanos responden, consciente o inconscientemente, a la interacción con el ambiente, tal como otras investigaciones confirman este tipo de correlación (Catino, 2017; Proulx et al., 2016; Haji et al., 2013; Lewin, 1951).

7.1.3. Adecuación sede centro

Para analizar el nivel de la adecuación de la infraestructura (planta física y mobiliario) de la sede centro se distinguió el edificio nuevo que empezó a funcionar en el segundo semestre de 2019, de los antiguos bloques A, B y C que fueron los espacios utilizados para la enseñanza y aprendizaje en los últimos años de la sede centro. Este estudio se focaliza en estos edificios debido a que los estudiantes de 5to año, quienes son la muestra de esta investigación, tuvieron la mayoría de las clases en estos lugares. La

ilustración 23 muestra la opinión de docentes y estudiantes sobre la adecuación de los bloques A, B y C.⁴¹

Ilustración 23: Adecuación de la infraestructura sede centro

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se observa que la infraestructura de la sede centro no recibe en general una evaluación positiva. El 57% de los estudiantes tienen una mirada negativa de esta sede, pues el 30,8% la considera “nada adecuada” y el 26,2% piensa que es “poco adecuada” para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los docentes son más cautos al realizar esta afirmación, sin embargo, el 43,6% se inclinan por manifestar que es “moderadamente adecuada”.

Algunos docentes podrían tener una mirada moderadamente positiva sobre estos bloques porque “les recuerdan cuando ellos estudiaban y los sienten como propios” (P. 1).

⁴¹ Ítem 26: “Considera usted que la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la Universidad Libre seccional Barranquilla SEDE CENTRO (Bloques A, B y C) es adecuada para la enseñanza y aprendizaje”.

Un docente con larga trayectoria en la Universidad confirma esta idea al afirmar: “yo estoy más afectivamente ligado a la sede centro que, a la sede principal, especialmente porque allí yo estudié” (P. 4).

Uno de los docentes entrevistados piensa que son unos “bloques lúgubres, con sillas incómodas, a veces los salones están sin aire y se ven sucios, a pesar de que los limpian” (P.1). El poco mantenimiento a estos bloques lo confirma otro docente al decir que: “esos bloques están muy deteriorados, hay salones incluso sin aire, este año a mí me asignaron un salón donde no hay aire acondicionado y eso resulta muy difícil por las altas temperaturas y, por lo tanto, me rehusé a dar clases en ese espacio” (P.3).

Por su parte, otro docente hace una comparación entre las dos sedes y afirma que: “los bloques de la sede centro no tienen zonas verdes, agrava la idea que esto es un paraíso de cemento, que ahí no se transmite valores. En cambio, con la sede principal hay un vínculo espiritual cercano con la naturaleza” (P. 2).

Con respecto a la mirada negativa de los estudiantes sobre estos bloques podría deberse también a que los jóvenes pasan más tiempo en estos espacios que sus profesores y sus necesidades son diferentes. El inconformismo de los estudiantes frente a la planta física y el mobiliario de los bloques A, B, C es notoria y lo expresan así:

No es adecuado. Se quedó con el tiempo. (GF. 2)

Los bloques se quedaron paralizados en el tiempo, en tantos años es para que estos fueran los mejores bloques. (GF. 2)

Aquí hay salones que ni si quiera tienen aire, y sólo tienen tres abanicos (ventiladores) para 70 estudiantes y con estos calores es insoportable. Se supone que uno está pagando aquí para recibir una educación de calidad. (GF. 3)

Hay salones muy pequeños para tantos estudiantes. En ocasiones hemos recibido clases en el suelo. (GF. 3)

En la sede centro, la cafetería no vende almuerzos, ni desayunos. Y lo poco que vende, lo vende caro. (GF. 3)

Esos bloques son obsoletos. (GF. 4)

Un docente me dijo que estos bloques siguen igualitos a como eran hace 20 años. (GF. 4)

Los audiovisuales son muy obsoletos. Eso casi nunca sirve. Muchas veces nos han querido mostrar audiencias o cosas que son importantes y no pueden. Los mismo profesores no tienen las herramientas para dar una buena clase. (GF. 4)

La cafetería en la sede principal tiene aire y en la sede centro era una choza de postobon pequeña, sin aire y nunca había nada. Y si no lo abrían un día, ese día no se comía. (GF. 4)

Estéticamente no se encuentra bien, parece que la plata que uno invierte aquí la cogieran para otro lado ¿uno paga siete millones para estar en un salón como estos? (GF. 2)

La infraestructura de espacios educativos, en general, contiene elementos simbólicos que reflejan la manera de dirigir el establecimiento educativo. Y esto se ve reflejado, según los estudiantes, en los audiovisuales arcaicos, en una rústica cafetería, en salones descuidados, en sillas incómodas, en el descuido de la planta física en general de los bloques A, B y C. Este abandono afecta la comunicación de valores a los estudiantes como se estudia a continuación.

7.1.4. Comunicación de valores sede centro

Ahora bien, a nivel de la sede centro, la ilustración 24 muestra los valores que comunica esta infraestructura según ambos grupos.⁴²

Ilustración 24: Comunicación de valores sede centro

Fuente: Elaboración propia, 2021

⁴² Ítem 27: “¿Qué valores comunica la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE CENTRO (Bloques A, B y C) de la Universidad Libre Barranquilla? (Marque varias respuestas y lo considera)”.

De forma contundente, para los estudiantes la sede centro es percibida como una infraestructura con problemas para la comunicación de valores. En este sentido, el 24% de los estudiantes manifiestan que “ninguno de los anteriores” valores está presente en esta sede, y el 16% expone que esta sede “no comunica valores éticos”. Existe un 10% de docentes que refuerza la idea de que esta sede “no comunica valores éticos”; sin embargo, el 15% de los profesores afirma que en esta sede existe la inclusión como uno de los valores más destacados.

Llama la atención que para uno de los docentes la infraestructura no es importante para la comunicación de valores, pues “los valores se predicen con el comportamiento humano...la comunicación de valores la hacemos nosotros, el inmueble lo que vende son sitios adecuados para recibir una educación de calidad” (P. 4). Sin embargo, para otro profesor, “los espacios comunican valores, pues como decían los griegos con su palabra “oikos”, el hogar de la academia tiene que ser amable, debe ser integrador; si este es un ambiente que transmite paz, vas a valorar el ambiente de paz, si estás en uno donde te da seguridad espacial, vas a comunicar valores de seguridad y vas a valorarla” (P. 2). Este pensamiento del docente es cercano a Valera, Pol y Vidal (2000) que afirman que las configuraciones del ambiente contribuyen no sólo a la interacción social, sino también al contenido de esta relación humana.

Sin embargo, la falta de comunicación de valores señalada en el estudio cuantitativo, se debe, según uno de los docentes consultados, “a que son unos bloques viejos y descuidados. Parece que no hubieran pensado en el bienestar de los estudiantes” (P.1). Además, para otro docente, el problema de la planta física y del mobiliario en estos espacios radica principalmente en que “no están las autoridades administrativas en la sede

centro, y las oficinas de la Facultad de Derecho se encuentran en la sede principal” (P.3). Para el mismo profesor “los bloques A, B y C se encuentran muy deteriorados, es más, hay clases en un 5to piso, con escaleras demasiado empinadas, y los profesores de mayor edad no pueden subir. Por lo tanto, esta sede para nada transmite valores” (P. 3).⁴³

Por su parte, los estudiantes entrevistados piensan que la sede centro con sus bloques A, B y C no comunicarían valores éticos, sino por el contrario comunican “descuido, vejez, mediocridad, pereza de hacer las cosas bien” (GF.2). La institución con su sede centro no comunicaría valores debido a que existe “un desamor con la misma infraestructura de la universidad” (GF. 4). Los estudiantes resaltan que la antigüedad de los Bloques A, B y C de la sede centro no es el problema, pues “la sede principal de la Universidad libre en Bogotá es muy antigua, pero está muy bien tenida, tanto así que da gusto estar allí ” (GF. 4). El problema consistió en el poco e inadecuado mantenimiento que se realiza a la sede centro con el fin de favorecer la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, no llegaría a comunicar los valores éticos deseados para contribuir en la formación de los jóvenes.

Una de las razones del deterioro en los bloques A, B y C de la sede centro según una de las directivas de la propia universidad es que “para la institución no era negocio invertir en la remodelación de esos bloques cuando sabía que al final los tiene que entregar al distrito de la ciudad de Barranquilla, entonces, más bien la Universidad decidió invertir sólo en la construcción del nuevo edificio de la sede centro y no en esos bloques viejos” (D. 2). Sin embargo, este tipo de decisiones administrativas pudo haber influenciado negativamente en la formación integral de los estudiantes que tuvieron clases en esos

⁴³ No hay ascensores en ninguno de los Bloques A, B y C.

bloques. Este tipo de disposiciones administrativas estarían en contradicción con el propio PEP de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre que dice ofrecer espacios favorables para la enseñanza y aprendizaje (p. 48).

Por otro lado, como en el apartado anterior, el programa SPSS halló una correlación significativa entre la adecuación de la infraestructura y la comunicación de valores en la sede centro, según las pruebas de chi-cuadrado de Pearson. La tabla 22 presenta esta correlación.

Tabla 21: Correlación entre la adecuación y los valores comunicados en la infraestructura de la sede centro

		Considera usted que la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la Universidad Libre seccional Barranquilla SEDE CENTRO (bloques A, B y C) es adecuada para la enseñanza y aprendizaje.
¿Qué valores comunican la infraestructura educativa (planta física y mobiliario) de la SEDE CENTRO (Bloques A, B y C) de la Universidad Libre Barranquilla?	Chi-cuadrado	91,213
	df	36
	Sig.	0,000 ^b

Fuente: Elaboración propia, 2021

Puede ser que las dificultades de tener un ambiente adecuado y agradable en la sede centro, muestre a los estudiantes y docentes desinterés y esto va a repercutir en la comunicación y en la formación de valores éticos.

En este estudio se observa que la infraestructura de la sede principal tiene un mayor cuidado y mejor adecuación para la enseñanza y aprendizaje que los bloques A, B y C de la sede centro. Esto quiere decir, según la percepción de los docentes y estudiantes, que la

sede principal comunicaría más valores éticos que los que comunica la sede centro. Esta realidad llevaría a que la Universidad Libre seccional Barranquilla con su infraestructura educativa en general, no comunique valores de manera constante a los estudiantes lo cual repercutiría en la formación axiológica de los estudiantes.

7.2. Procesos administrativos académicos

Los procesos administrativos de manera consciente y sistemática influyen las dinámicas laborales y formativas en una institución educativa y son portadores de valores (Tristá Pérez, 2001) y, por lo tanto, estos procesos contribuirían en la formación en valores de los estudiantes. En esta línea, el curriculum de la Universidad Libre manifiesta que los procesos administrativos académicos están al servicio de la formación integral de los estudiantes y por tener una interacción con los estudiantes podría llegar a ser también un medio positivo para la formación axiológica de los jóvenes (PEI, p. 24 y PEP, p. 43).

Entonces, el quinto y último objetivo específico que guía esta investigación es: **“analizar cómo la efectividad (eficiencia y eficacia) de los procesos administrativos académicos contribuye a la formación en valores de los estudiantes”**. Para conocer esta dinámica, por medio de una encuesta, primero se indagó por la efectividad entendida como eficacia y eficiencia de los procesos administrativos (Drucker, 1992) y, luego, por los valores que comunican estos procesos. Esta encuesta sólo se realizó con los estudiantes, por ser las personas a quienes están dirigidos los procesos seleccionados. Luego utilizando instrumentos cualitativos se realizó grupos focales con estudiantes y entrevistas con funcionarios encargados de esos procesos para comprender más a fondo esta dinámica.

7.2.1. Efectividad.

Para indagar por la efectividad de los procesos administrativos académicos, se preguntó a los estudiantes si, en general, estos procesos logran el efecto deseado en el menor tiempo posible.⁴⁴ La ilustración 25 presenta la visión de los estudiantes.

Ilustración 25: Efectividad de los procesos administrativos

Fuente: Elaboración propia, 2021

En general, la percepción de efectividad en los procesos administrativos y académicos es negativa. Apenas un 2,3% considera que es “muy efectivo” y un 14,0 % “efectivo”, mientras que un 34,9% piensa que es “poco efectivo”, y un 23% afirma que son “nada efectivo”.

⁴⁴ Ítem 29: “Considera usted que los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.) son efectivos, es decir, se hacen bien las cosas correctas de manera eficiente y eficaz.

En general, los estudiantes consultados afirman lo siguiente de los procesos administrativos académicos: “los trámites son engorrosos” (GF. 1); “la administración de la Universidad no es nada eficiente” (GF. 4); “la administración es de lo más primitivo que he visto” (GF. 4); “es un desastre total partiendo desde admisiones. Todo aquí es un proceso que dura mínimo 4 meses. Eso es absolutamente absurdo” (GF. 4).

Esta mirada se debe, según los estudiantes entrevistados, a la actitud de ciertos funcionarios, pues, “primero no les interesa ayudar, segundo, las personas que están a cargo, como los trabajadores que están allí en admisiones, tienen ‘cule cara’⁴⁵, tratan de hacer el menos trabajo posible ganándose la plata fácil y no debería ser así, porque ellos están para servir a los estudiantes” (GF. 2); “deben no solo darnos un mejor trato, sino, buscar la forma de ayudarnos” (GF. 1).

Además de la actitud de los funcionarios, la poca efectividad de los procesos se debería, según los estudiantes, a la poca claridad de la información ofrecida, ellos testifican que “uno al hacer un trámite se equivoca, pero es por la falta de información. No nos dan la información correcta para nosotros realizar un trámite. Uno se acerca a la decanatura, o a la secretaria académica y no tienen claro el procedimiento” (GF. 3). “Nunca tienen una información adecuada, cuando uno pregunta te salen con cualquier cosa” (GF. 2).

Hay procesos administrativos académicos que resultan siendo demasiado engorrosos y extenuantes para los estudiantes. Los jóvenes ponen el ejemplo de la manera como hacían los cambios de horario de sus clases ya que debían madrugar al inicio de semestre para poder tomar los primeros turnos y así poder hacerlo. Ellos lo manifiestan así:

⁴⁵ En el argot de la Costa colombiana “cule cara” significa tener una mala actitud.

Había gente que llegaba a las dos de la mañana, para poder coger los primeros turnos, y así poder cambiar de asignatura”. (GF. 2)

Este año estuve a las dos de la mañana afuera de la universidad esperando para corregir mi horario de clase. Eso no pasa en otra universidad de Barranquilla. (GF. 4)

En el tiempo de hacer los horarios, a mí me tocó venir a las 5 de la mañana para ser uno de los primeros y así poder corregirlo sin problemas. (GF. 4)

Yo llegué a las 4 de la mañana y ya había 15 estudiantes que habían llegado desde las 2 de la mañana para cambiar el horario por un error de la propia administración. (GF. 4)

Los estudiantes reconocen que el problema podría deberse a los pocos funcionarios que trabajan en administración para tantos usuarios: “la pequeña cantidad de personas que prestan este servicio es un problema. Por ejemplo, el secretario académico es el responsable de toda la población estudiantil y somos más de 1500 estudiantes de Derecho. Y cada estudiante es un mundo diferente” (GF. 2).

Además, según el testimonio de los jóvenes, los procesos académicos administrativos serían inefectivos y generarían un clima de inseguridad y adversidad en los estudiantes, los cuales los lleva a tener una imagen negativa de la propia institución: “si me preguntan ¿usted recomendaría la Universidad Libre? yo no lo haría porque hay personas muy negligentes e irrespetuosas en la administración” (GF. 4). Es sugerente ver que el estudiante no le haría promoción a su universidad debido a las fallas administrativas, en vez de evaluar a su universidad por la formación humana y académica que ofrece. Esto permite

ver que la gestión administrativa es un punto neurálgico para el bienestar de los estudiantes y que influye directamente en su formación humana y en la satisfacción con su educación.

Por otro lado, los funcionarios entrevistados explican que uno de los problemas de la ineficiencia de los procesos académicos administrativos se debe a que “desafortunadamente los procesos requieren pasar por muchas personas y eso torna difícil la gestión. De nada sirve ser ágil en la secretaría académica cuando el proceso se atasca en otra dependencia. Eso pasa, sobre todo, en las dependencias que manejan programas de toda la seccional” (F. 2).⁴⁶

Además, otra de las dificultades que tienen los procesos administrativos académicos es que muchos trámites están centralizados en Bogotá lo que hace aún más lentos los procesos en la seccional de la ciudad de Barranquilla, por eso el mismo funcionario invita a simplificar los procesos y ofrece el siguiente ejemplo:

El trámite para la graduación genera mucho descontento por parte de los estudiantes, porque requiere las firmas del Rector Nacional y del Secretario General de la Universidad Libre que están en la ciudad de Bogotá y ellos piden la lista de los graduandos con mucho tiempo de anticipación. No se dan cuenta que muchos estudiantes no han terminado su judicatura en la seccional de Barranquilla. Para solucionar esto, cada seccional debería hacer este trámite de manera independiente y así podría ser más eficiente con los requerimientos de los estudiantes. (F.2)

⁴⁶ Para citar a los funcionarios administrativos se utiliza la letra F.

Por eso el mismo funcionario afirma que “cuando depende exclusivamente de al departamento, llámese decanatura o secretaría académica, considero que si son más ágiles y pueden ser más efectivos” (F. 2).

Una de las directivas de la propia universidad explica que una de las dificultades de efectividad en la administración radica en que “el sindicato apertrecha a los funcionarios en una zona de confort que los hace poco competitivos, pues en la Universidad el sindicato administrativo da cierta seguridad a los empleados que no permite la terminación de su contrato por realizar inadecuadamente su trabajo” (D. 2). Por otro lado, otro funcionario piensa que algunas dificultades administrativas provienen de ciertos docentes antiguos, ya que:

Son profesores que consideran que su labor es sólo enseñar y las demás cosas prácticas que conlleva el ejercicio educativo lo debe hacer otra persona. Entonces son absolutamente descuidados, no les interesa ayudar a los estudiantes, desconocen el sistema; entonces su respuesta es grosera y dicen que la culpa es de la secretaría académica. (F. 1)

Una gestión administrativa universitaria eficiente exige el compromiso de todos los actores que participan del proceso, de ahí que el docente sea consciente que su labor en la Universidad también incluye ciertas labores administrativas.

A lo largo de este estudio se hace importante analizar el grado de asociación entre las opiniones sobre la efectividad de los procesos administrativos y la formación en valores

éticos (ítem 6)⁴⁷, por ello, se calculó el coeficiente R de Pearson obteniendo los resultados que expone la tabla 23.⁴⁸

Tabla 22: Coeficiente de correlación según los estudiantes (ítem 6 e ítem 30)

Correlación de Pearson	,212*
Sig. (bilateral)	0,016
N	129

Fuente: Elaboración propia, 2021

A pesar de ser baja la magnitud de la correlación ($R = 0,212$) esta sigue siendo significativa. Es decir que un estudiante que piensa que los procesos administrativos y académicos son nada efectivos probablemente también considere que la Universidad Libre no contribuye a la formación en valores éticos, pues se confirma una relación positiva en este aspecto. En la sección que sigue se pasa a analizar si los procesos administrativos académicos comunican valores.

7.2.2. Comunicación de valores

Con el fin de indagar qué valores comunican los procesos administrativos académicos se preguntó a los estudiantes por esta dinámica basado en ciertos valores institucionales⁴⁹. La ilustración 26 exhibe la opinión de los alumnos.

⁴⁷ El ítem 6 es: Considera usted que en general la Universidad Libre seccional Barranquilla forma en valores éticos a los estudiantes de pregrado.

⁴⁸ R de Pearson: cercano al valor 1 indica una asociación fuerte. Sig.: resultado del p valor, muestra si el coeficiente R es significativo. N: Corresponde a los 10 valores

⁴⁹ Ítem 30: “¿Qué valores comunican los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de inscripciones, cambio de asignaturas, etc.)? (Marque varias respuestas si lo considera necesario)”.

Ilustración 26: Comunicación de valores de los procesos administrativos

Fuente: Elaboración propia, 2021

El 25,9% de los estudiantes señalan que, con respecto a la lista de valores enunciados sobre los procesos administrativos académicos, “ninguno de los anteriores” son comunicados. De manera similar el 18,8% de los estudiantes afirman que estos procesos “no comunican valores éticos”. Los grupos focales con los estudiantes confirman estos datos al decir que estos procesos “no comunican valores, m s bien comunica mediocridad” (GF. 2); “lo que comunican es desorganización, irresponsabilidad e irrespeto” (GF. 3).

Según los jóvenes consultados esto sucede debido a las personas y a los procesos poco efectivos, ellos lo afirman as : “la ma a de las personas en la administración son muy negligentes. Pero también pasa que la universidad tiene procesos administrativamente que son obsoletos” (GF. 4). Para una de las personas responsables de estos procesos, piensa que no comunican valores porque los procesos no muestran ser efectivos, pues duran mucho tiempo en efectuarse los trámites y esto es debido a que “se depende de muchas

personas, de muchas firmas y cada funcionario tiene múltiples ocupaciones. Eso torna al proceso lento e ineficiente” (F. 2).

El problema de la eficiencia administrativa radicaría en la Universidad Libre en que los funcionarios administrativos junto con los medios físicos y el manejo del tiempo no son gestionados de manera óptima, lo cual para Trista (2001) sin la combinación adecuada de estos actores y elementos no se puede llegar a la efectividad y, por lo tanto, no se comunicarían valores éticos a quienes participan del proceso.

Sin embargo, no todas las inconformidades de los estudiantes con los procesos administrativos son debido a la gestión y a las personas que trabajan en ello. Existen solicitudes de los estudiantes que no se pueden llevar a cabo y, por lo tanto, no sería una responsabilidad de la gestión administrativa. Un funcionario entrevistado lo explica así: “hay casos donde no se pueden autorizar las peticiones de los estudiantes porque el reglamento no lo permite, y eso puede generar cierta rabia o decepción y hace que de pronto los estudiantes no hablen bien de los procesos” (F. 2). Pero, en general, como se estudió en el acápite anterior, los estudiantes expresan su inconformidad con los procesos administrativos académicos, las cuales son corroboradas por los mismos funcionarios y directivas.

La correlación entre la efectividad de los procesos administrativos académicos y la comunicación de valores está validada con las pruebas de chi-cuadrado de Pearson como lo indica la tabla 24.

Tabla 23: Correlación entre la efectividad y la comunicación de valores

		Considera usted que los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de ins...
¿Qué valores comunica los procesos administrativos académicos (solicitud de homologación, validación, tutorías, cursos vacacionales, habilitaciones, novedades de notas y de matrícula, proceso de i...	Chi-cuadrado	92,775
	df	36
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia, 2021

Esto indicaría que, a mayor efectividad, mayor comunicación de valores éticos. De igual manera, lo contrario, no permitiría comunicar virtudes. De ahí, la relación que tienen los procesos administrativos académicos con la efectividad, los valores y, en consecuencia, con la formación en ellos.

Para concluir esta parte del estudio los estudiantes también tuvieron la posibilidad de decir cuales otros valores o antivalores comunican los procesos administrativos. Los resultados de esta exploración son indicados en la ilustración 27.

Ilustración 27: Otros valores o antivalores que comunican los procesos administrativos

Fuente: Elaboración propia, 2021

Los estudiantes manifiestan desorden e incluso se nombran a si mismos. En este sentido, frases como ineficiencia, falta de respeto, entre otras surgieron en el análisis. No obstante, como hecho importante en el discurso estuvo presente de manera positiva el nombre de una funcionaria (María).

Los estudiantes entrevistados comunican que, en general, esta persona “es la persona en la administración que nos ayuda rápidamente” (G.F. 1). “Ella es una persona eficiente en su trabajo, es abierta, amable, es la única persona en la institución que te ayuda de manera extraordinaria” (GF. 2). “No es sólo la calidad de persona que es Mari; sino, la agilidad con la que ella trabaja. Mari no se queda sentada, ella te soluciona...” (GF.3). “Ella es un amor” (GF. 4).

Esta funcionaria fue entrevistada y comentó que la motivación para realizar su labor “es el amor a los estudiantes, yo quiero servirles y lo hago con cariño”. Frente a los procesos que tiene la universidad “yo trato de ayudarlos de la mejor manera y a veces hasta me salto el conducto regular”. Esta funcionaria muestra que tiene una motivación que la lleva a proceder de manera efectiva, lo cual permite ver que este tipo de motivación intrínseca es en ocasiones más fuerte que las compensaciones extrínsecas. Existen investigaciones que analizan la influencia de la motivación intrínseca y extrínseca, concluyendo que, como en el caso de esta funcionaria de la Universidad en estudio, la motivación intrínseca tiene consecuencias positivas en la efectividad de los empleados y, por tanto, en la comunicación de valores (Cruz et al., 2009; Torres et al., 2015).

7.3. Conclusiones

En este capítulo se ha estudiado cómo la infraestructura de la universidad de ambas sedes y los procesos administrativos académicos en la Universidad Libre pueden llegar a comunicar virtudes a los estudiantes. En este sentido, podría inferirse que la Universidad contribuye a la formación en valores de los estudiantes a través de su propia gestión administrativa.

Con respecto a la planta física y el mobiliario de la sede principal, los resultados si bien parecieran reconocer mayoritariamente instancias que favorecen la formación en valores éticos, hay aspectos que podrían mejorarse desde la perspectiva de docentes y estudiantes. El gran valor que se comunica es el del amor y cuidado a la naturaleza, identificado en los espacios verdes y animales existentes en esa sede. Sin embargo, la universidad podría prestar más atención a las necesidades de los estudiantes como espacios de estudio y de esparcimiento, para comunicar de mejor manera valores éticos de manera constante, pues ellos pasan mucho tiempo en esos lugares.

Por otro lado, los hallazgos encontrados en relación con la sede centro son menos auspiciosos. Los estudiantes sobre todo señalan la falta de cuidado y de mantenimiento en los bloques A, B y C; lo cual no permitiría que se experimenten claramente valores éticos como el cuidado y el respeto. Las decisiones administrativas privilegiaron la construcción de un nuevo edificio, dejando al margen el cuidado de la planta física y mobiliario que usaron los estudiantes objeto de estudio durante sus estudios. Por esta razón, la infraestructura deja de comunicar valores y esto sería una falencia en la contribución a la formación en valores en los jóvenes, pues, como este mismo estudio sostiene, existe una

correlación entre la adecuación de los espacios y la comunicación de valores en la Universidad de estudio.

En cuanto a los procesos administrativos, esta investigación señala la existencia de la correlación entre efectividad y comunicación de valores; y se observa que, según los estudiantes, varios de estos procesos son poco efectivos, cuestión que disminuye la contribución en la formación de valores a los estudiantes. El ciclo de los procesos administrativos que una sana gestión posee -planeación, organización, control y regulación- (Trista, 2001), conllevaría a procesos efectivos y, en consecuencia, comunicaría valores éticos los cuales son favorables para la formación en valores de los estudiantes.

CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

La formación en valores éticos de los estudiantes universitarios constituye un reto para la educación superior de hoy en día. Las sociedades actuales requieren de profesionales íntegros capaces de brindar soluciones a las dificultades contemporáneas a través del saber, el hacer y el ser del egresado. De ahí que muchas universidades se preocupen por la excelencia académica y por el tipo de profesional que pueden llegar a ser sus estudiantes.

Este ideal de formación esta animada por estamentos internacionales como la UNESCO (CRES 1998, 2008 y 2018) y la legislación colombiana (Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994), que orientan la calidad de la educación hacia la responsabilidad y el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas a través de la formación integral de ciudadanos y su compromiso con los valores éticos.

La importancia de la formación en valores éticos a nivel de la educación superior llevó a la presente investigación a analizar la dinámica de la formación axiológica en la universidad. Se aclaró, en el marco teórico de esta tesis, que este tipo de formación no consiste en instruir a los estudiantes a asimilar un comportamiento heterónomo; sino por el contrario, se trata de potencializar su autonomía, con el fin de que, haciendo uso de su propia razón, tome sus decisiones en coherencia con las virtudes éticas. Asimismo, las diversas dinámicas universitarias contribuyen en la formación en valores en la medida que son portadores y comunican valores; esto conllevaría a los estudiantes a experimentarlos, valorarlos y tenerlos como guías y recursos para su propio comportamiento.

Como se ha fundamentado con anterioridad, el presente estudio no sólo se focalizó en la relación humana docente-estudiante como medio para la formación en valores, sino también incluyó otros elementos contextuales de la universidad que, por formar parte de esa interacción, también favorecen a la formación axiológica de los jóvenes. Por eso, esta investigación, a partir de un estudio de caso y respondiendo a criterios teóricos y de accesibilidad del campo, buscó comprender esta dinámica formativa de una manera más global y lo hizo a partir del análisis de la contribución que hace el clima institucional a este tipo de formación.

Esta investigación se realizó en la Universidad Libre seccional Barranquilla y con el fin de responder a un problema de conocimiento y no a un problema práctico-institucional, se formuló el siguiente objetivo general: “Comprender la contribución del clima institucional en la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una Universidad de la Costa Caribe colombiana”.

Para alcanzar este objetivo, este estudio delimitó su mirada en ciertos aspectos tangibles e intangibles del clima institucional y por eso se focalizó en tres dimensiones (pedagógico-curricular, afectiva y administrativa) y en una serie de categorías y variables que puede contribuir a la formación en valores éticos de los estudiantes. Desde un paradigma interpretativo, se realizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos con el fin de recoger información y comprender la dinámica de formación en valores en la facultad y universidad en estudio. A continuación, se presenta, a partir de los objetivos específicos planteados, las conclusiones más relevantes de esta investigación.

El primer objetivo específico planteado buscaba: **“Analizar la formación en valores que concibe el curriculum de la universidad de estudio y el grado de**

conocimiento, de identidad, de comunicación y de formación en los valores institucionales”. Se observó que la dimensión pedagógico-curricular de la Universidad en estudio contiene un curriculum que prescribe el crecimiento integral del estudiante y que busca su desarrollo a través de una sólida formación académica y en valores éticos. Para ello, su misión, visión y curriculum plasmados en el Plan Educativo Institucional (PEI) y el Plan Educativo del Programa (PEP) brindan orientaciones para dicha formación holística, a partir de una perspectiva del ser humano capaz de formarse ontológicamente en la interacción con los otros.

Por otro lado, la perspectiva de formación en valores en la Universidad Libre incluye la formación en valores en general y en valores institucionales que todo “buen unilibrista” debe tener (PEP., p. 16). Para ello, la universidad dice tener un profesorado idóneo y preparado para brindar esta formación con la vivencia de estos valores; guiados bajo una metodología de enseñanza “auto estructurante cognitivo” que permite el crecimiento académico y autónomo de la persona; de una gestión administrativa que vive estos valores institucionales y de una planta física y mobiliario acorde con los valores institucionales.

En el estudio de campo se observó que tanto docentes y estudiantes afirman la posibilidad de formar en valores en el espacio universitario y existe, además, un conocimiento e identidad teórica por parte de ambos grupos sobre los valores institucionales de la Universidad Libre. Esta posibilidad, sin embargo, es escasamente reconocida por los estudiantes participantes del estudio, quienes afirman que pocos docentes comunican los valores institucionales en el desarrollo de sus disciplinas.

Además, la investigación evidencia que los estudiantes en la Universidad Libre dicen no estar suficientemente bien formados en valores, a pesar de la percepción de los docentes al respecto. Esto podría deberse a que el discurso sobre los valores que está plasmado en los documentos oficiales PEI y PEP no han permeado la práctica cotidiana de la Universidad. A nivel de la dimensión pedagógica-curricular, esto podría vincularse con que en general la Universidad Libre seccional Barranquilla y los docentes que trabajan en ella se focalizan más en la formación disciplinar que en la formación integral de los estudiantes, como dejan comprender los grupos focales y las entrevistas.

Por otro lado, los estudiantes dicen ser mejor formados en valores institucionales como ética, capacidad crítica, solidaridad, justicia y tolerancia, pero los docentes no confirman esta formación. Para los estudiantes, esto podría deberse a que los docentes no conocen a sus alumnos y esto corresponde a decisiones empresariales-administrativas de admitir un alto número de estudiantes en un mismo salón de clase. El gran número de alumnos en una asignatura conlleva a que disminuya la calidad de la relación humana entre docente y estudiante, repercutiendo en la calidad de la formación en valores de los jóvenes.

De igual manera, para formar en valores es necesario contar con el deseo del estudiante de ser formados en ellos. Los estudiantes afirman que entre ellos existe cierta inmadurez que no les permitiría asumir plenamente las oportunidades de formación académica y humana que se les ofrecen.

Con respecto al segundo objetivo específico: **“Analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica docente contribuye a la formación en valores de los estudiantes”** se observó que los documentos PEI y PEP que conforman el curriculum de la Universidad Libre, junto con los docentes y los estudiantes, dicen reconocer la importancia

y la posibilidad de formación en este tipo de pensamiento. Pero en el trabajo de campo, es posible reconocer una distancia entre esos enunciados y esta competencia humana, en el desarrollo de las asignaturas.

Esta cuestión puede estar relacionada con el gran número de estudiantes que tiene un salón de clase que no permite desarrollar los temas de estudio aplicando una metodología activa ni tampoco la participación crítica de todos los estudiantes. Además, los estudiantes señalan que las estrategias didácticas utilizadas por muchos docentes están centradas en la memoria y en la repetición; lo cual no permite el desarrollo de las habilidades y sub-habilidades que requiere el pensamiento crítico (Facione, 1999).

A pesar de que la Universidad en estudio enuncia que fundamenta la enseñanza y el aprendizaje allí impartidos en una metodología conocida como “auto estructurante cognitivo”, los estudiantes no testimonian que en la mayoría de sus clases se desarrolle una didáctica que aborde los parámetros constructivistas que esta corriente contiene.

Por otra parte, se observa que directivas, docentes y estudiantes relacionan, principalmente, el pensamiento crítico con las habilidades de interpretación y análisis. Menor relevancia presenta la característica de la autorregulación que directamente se relaciona con el comportamiento humano y la vivencia de valores.

A pesar de que los docentes dicen contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en sus asignaturas y que los alumnos dicen ser “bien formados” en la mayoría de las habilidades que tiene este tipo de pensamiento, los docentes no corroboran, en sus interacciones pedagógicas, la buena formación que dicen tener los estudiantes.

Las dimensiones expuestas para el análisis del segundo objetivo, hacen evidente la fragmentación de las partes (claustros y principios institucionales) en la Universidad en estudio, aspecto que no favorece la formación en valores éticos.

Relacionando los tres principales hallazgos relacionados con el segundo objetivo, se está en condiciones de mencionar que la formación de pensamiento crítico requeriría no solo la enunciación sino de poder pensar y gestionar de forma integrada y con participación democrática de todos los claustros los idearios institucionales, que incluyen las corrientes pedagógico-didácticas implicadas, la formación de los docentes en esas perspectivas, el compromiso de los estudiantes con tales propósitos y las condiciones materiales (de infraestructura y de cantidad de estudiantes) que el proceso didáctico lleva implícitos.

En relación con el tercer objetivo específico: **“Analizar cómo la relación dialógica docente-estudiante contribuye a la formación en valores de los estudiantes”** se estudiaron los factores emocionales que implican la relación dialógica docente-estudiante, según Burbules (1999), en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre seccional Barranquilla. En tal sentido, se observó que para que exista una relación de cercanía y de provecho para ambos actores, resulta necesaria una vivencia compartida de los valores éticos e institucionales. Se resaltó que el afecto en la educación es uno de los factores emocionales más importantes para que los demás valores fluyan en sintonía con el deseo de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, se percibió que en la mayoría de los aspectos emocionales estudiados existe una apreciación diferente a la comunicada por los docentes y a la percibida por los estudiantes. En general, los docentes dicen interesarse, ofrecer confianza, respetar, valorar

las ideas, querer a sus estudiantes, pero estos últimos no tienen la misma impresión de estos aspectos.

Esto podría deberse a múltiples causas. Una característica común que se presenta a lo largo del estudio es que el gran número de estudiantes que participan en las asignaturas, en general, conllevaría a que el docente no pueda tener una cercanía humana y particular con cada uno, como lo manifiesta el PEI de la Universidad. Además, los estudiantes perciben que la relación dialógica con sus docentes se dificulta al tener más a un profesional del Derecho que dicta su clase y se retira, que a un docente que los acompaña no sólo académica sino humanamente. También los estudiantes señalan que para una buena relación docente-estudiante es necesario la vivencia de valores como el respeto que genera confianza y conlleva a valorar las ideas de los otros, que en esta relación humana exista el cuidado del otro a través del respeto, pues la vivencia de este factor emocional conlleva a experimentar otros valores vitales para el crecimiento y la convivencia humana.

En todos los casos, los docentes podrían contribuir más a la formación en valores de los estudiantes cuando en conjunto y de manera constante manifiestan la vivencia de los valores con los jóvenes. Es decir, los docentes, a parte de comunicar su deseo de formarlos integralmente, podrían con sus actitudes de escucha, interés, respeto, cuidado, atención ayudar a la formación en valores, pues son a su vez percibidas por los estudiantes. Para ello, es necesario que el docente esté abierto al encuentro profesional y humano con el estudiante.

Con referencia al cuarto objetivo específico: **“analizar cómo la adecuación de la infraestructura universitaria contribuye a la formación en valores”**, se observó que la sede principal es más adecuada que los bloques A, B y C de la sede centro. La gran

diferencia entre los espacios radica en que la primera tiene grandes áreas verdes bien cuidadas junto con el mantenimiento constante que se realiza a los salones de clase. Mientras que en la sede centro, por opciones económicas, se ha dejado a un lado el cuidado de los edificios. Estas diferencias tienen repercusiones en la adecuación de cada una de las sedes según docentes y estudiantes y en la percepción de los valores por parte de los estudiantes.

Aunque la sede principal es más conveniente para la enseñanza y el aprendizaje, no cumple a cabalidad con todas las necesidades de sus usuarios. Esto llevaría a comunicar ciertos valores y a la ausencia de otros. Da la impresión de que el gran valor que comunica la sede principal es el del amor y cuidado de la naturaleza, pero por dejar a un lado las necesidades de espacio y del mobiliario de estudiantes y docentes no comunicaría completamente otros valores como el de la eficiencia y el de la excelencia.

Por otro lado, la sede centro (bloque A, B y C) es vista como un espacio poco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje la cual lleva a tener una visión negativa para la comunicación de valores, sobre todo desde la perspectiva de los estudiantes. El análisis cuantitativo realizado por el programa SPSS mostró que para ambas sedes existe una correlación entre la adecuación y la comunicación de valores, la cual permite asegurar que cuando mejor es la adecuación de la infraestructura educativa, en consecuencia, se comunican de mejor manera valores éticos. Por lo tanto, si la Universidad en estudio quiere comunicar valores a los estudiantes a través de la infraestructura educativa, la adecuación constante de la planta física y el mobiliario de sus sedes son un medio para ello.

En relación con el quinto y último objetivo específico: **“Analizar cómo la efectividad (eficiencia y eficacia) de los procesos administrativos académicos**

contribuye a la formación en valores de los estudiantes” se observó la inconformidad de los alumnos frente a estos procesos. En general, la gestión administrativa que interactúa con los estudiantes es vista como poco efectiva y no comunicaría de manera clara y suficiente valores éticos, sino que por el contrario transmitirían algunos antivalores. Una de las posibles causas de la poca efectividad radicaría en que los procesos de planeación, organización, control y regulación no se ejecutan de la manera óptima lo cual hace a los procesos lentos, molestos y engorrosos (Trista, 2001).

La presente investigación halló una correlación significativa entre la efectividad y comunicación de valores éticos, por lo tanto, se puede aseverar que cuando los procesos administrativos académicos son más efectivos, mejor comunican valores éticos en la Universidad de estudio. Lo cual quiere decir que, para la Universidad Libre seccional Barranquilla en su afán de contribuir en la formación en valores a los estudiantes, es necesario mejorar la efectividad de los procesos administrativos que tienen relación directa con los estudiantes. Asimismo, la Universidad de estudio podría mejorar también en la motivación, intrínseca de sus funcionarios administrativos, pues este podría ser un medio para mejorar la efectividad en las labores que cada uno desempeña.

A partir del estudio de estos objetivos específicos bajo las tres dimensiones de estudio: pedagógica-curricular, afectiva y administrativa, se observa que estas se interrelacionan y aportan a la formación en valores de los estudiantes.

Las decisiones de las directivas sobre el funcionamiento de la universidad (dimensión administrativa) impacta las dimensiones afectiva y pedagógica-curricular. Esto se ve, por ejemplo, en la decisión de tener un gran número de estudiantes por asignatura, la cual afecta la formación del pensamiento crítico y la calidad de relación humana entre

docentes y estudiantes. De igual forma, las decisiones de la gestión universitaria afectan el mantenimiento de la infraestructura de las sedes y tiene como repercusión la comunicación de valores a los estudiantes y a la manera como ellos se sienten en esos espacios. Algo similar pasa con el manejo de la gestión de los procesos administrativos académicos que repercute en la comunicación de valores y en el bienestar del estudiante.

Otra manera como se interrelacionan estas dimensiones es con el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante (dimensión pedagógico-curricular) que conduce al estudiante a ser crítico frente a los valores que se comunican o a la carencia de ellos en el contexto que lo rodea. Este tipo de pensamiento permite al estudiante ser crítico con la calidad de relaciones que en ella se presentan (dimensión afectiva) y con los procesos administrativos y con la infraestructura y mobiliario de la institución (dimensión administrativa). La crítica por parte de los estudiantes podría permitir a la universidad autorregularse y revisar sus decisiones administrativas y educativas en favor de un clima institucional favorable para la formación holística de los estudiantes.

Además, la dimensión afectiva no sólo esta presente en la relación dialógica docente-estudiante, sino también se manifiesta en la puesta pedagógica del docente (dimensión pedagógica-curricular) que al buscar desarrollar el pensamiento crítico tiene la posibilidad de mostrar interés, aprecio, respeto, amor por el estudiante y considerarlo capaz de desplegar sus habilidades y sub-habilidades cognitivas (Facione, 2007). De manera similar, el estudiante se siente apreciado por la institución cuando los procesos de gestión académica son efectivos y se ofrece una infraestructura y mobiliario adecuados para la enseñanza-aprendizaje. Así, el estudiante, en su alma mater, tendría la posibilidad de sentir que su formación integral es la razón misma universidad al experimentar que los diversos

elementos pedagógicos, humanos (dimensión pedagógica-curricular y afectiva) y físicos (dimensión administrativa) buscan satisfacer sus necesidades formativas.

Los hallazgos en cada uno de los objetivos específicos y la interrelación entre las dimensiones de estudio permiten dar respuesta a la pregunta de investigación: “¿Cómo el clima institucional contribuye a la formación en valores de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en una universidad de la Costa Caribe colombiana?”

Las tres dimensiones estudiadas -pedagógica-curricular, afectiva y administrativa- del clima institucional de la Universidad Libre seccional Barranquilla contribuyen a la formación en valores éticos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales:

- Cuando el currículo, al contener las buenas intenciones de la institución y ser la guía para el funcionamiento de la universidad, permea las decisiones administrativas y favorece las interacciones entre docente-estudiante, funcionario-estudiante, directiva-estudiante, infraestructura-estudiante, procesos administrativos académicos-estudiante. Aunque el plano de las declaraciones oficiales, junto con el plano de las prácticas de docentes y funcionarios; y el plano de la asimilación de valores por parte de los estudiantes no pasa en una lógica lineal-causal (Bourdieu, 2010).
- Cuando las dimensiones pedagógica-curricular, afectiva y administrativa conciben conceptualmente y en la práctica que, la finalidad de la universidad es la formación integral de los estudiantes y están orientadas a contribuir a su formación académica y humana. Esto a pesar de que pueden existir fuerzas

internas o externas que estén más focalizadas por el desarrollo académico del estudiante que por su formación integral.

- Cuando la formación del pensamiento crítico se concibe y se forma más allá de las capacidades de análisis e interpretación; e incluye, entre otras habilidades, la autorregulación como la capacidad para autocontrolar los impulsos y deseos y así actuar con valores éticos de manera justa y equilibrada.
- Cuando se desarrolla el pensamiento crítico a través de una metodología donde el estudiante asume una postura activa en su formación, quizá como la metodología auto-estructurante cognitivo de la Universidad de estudio, y desarrolla las diversas habilidades de este tipo de pensamiento.
- Cuando se garantiza una relación idónea entre el número de docentes y estudiantes evitando masificar la educación y privilegiando las relaciones cercanas entre los actores. Esto favorece la posibilidad de que el docente pueda hacer un mejor seguimiento pedagógico al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y, también, brinda la posibilidad de mejorar la relación dialógica entre docente-estudiante.
- Cuando se favorece, en la relación docente-estudiante, los factores emocionales como interés, confianza, respeto, valoración, aprecio, esperanza (Burbules, 1999) y se experimentan los valores éticos. Para ello, es necesario que existan condiciones favorables para el diálogo como disposición del docente para escuchar e interactuar con el estudiante, disponibilidad de tiempo, posibilidad del encuentro con el estudiante.

- Cuando el estudiante desea formarse integralmente y en valores éticos y se dispone a este tipo de formación en la universidad, aprovechando los espacios y relaciones interpersonales que el establecimiento educativo le ofrece.
- Cuando la infraestructura educativa es portadora de valores y lo hace de manera constante a través de todos sus espacios y sedes, y por medio de una planta física y mobiliario adecuados para la enseñanza y el aprendizaje y satisface las necesidades de los usuarios; ya que existe una correlación entre la adecuación de la infraestructura y la comunicación de valores éticos.
- Cuando los procesos administrativos académicos son efectivos y se realizan con eficiencia y eficacia de manera persistente, y satisfacen las necesidades de los usuarios comunicando valores a los estudiantes; pues, se evidencia una correlación entre la efectividad de estos procesos y la comunicación de los valores éticos.

El clima institucional en las tres dimensiones estudiadas (pedagógica-curricular, afectiva y administrativa) de la Universidad Libre seccional Barranquilla interactúan y aportan a la formación axiológica de los estudiantes cuando los factores tangibles (infraestructura, mobiliario, recursos físicos, procesos administrativos) e intangibles (valores, principios, relaciones interpersonales) comunican valores éticos, y permiten a los estudiantes experimentarlos, apreciarlos y tenerlos como guías y recursos para que, junto a su pensamiento crítico, puedan deliberar y proceder autónomamente.

Límites de la investigación

El desarrollo de la presente investigación pone de manifiesto los límites que tiene este estudio y que podrían ser la base para otras indagaciones sobre la formación axiológica en la educación superior. A continuación, se señalan los principales límites encontrados.

- ∞ A nivel de la recolección de información: los instrumentos cuantitativos y cualitativos pueden ser mejorados con el fin de ser más precisos en la recolección de la información.
- ∞ A nivel de la discusión de resultados: hay pocas investigaciones que estudian la relación del clima institucional y la formación en valores en Colombia, lo cual pone límites al contrastar los hallazgos con otras investigaciones.
- ∞ A nivel del tema de estudio: la presente investigación quiso estudiar el tema de la formación en valores de manera relacional integrando diferentes dimensiones en una facultad de una universidad, sin embargo, se podría delimitar mucho más el estudio a un valor ético o a ciertos valores institucionales.
- ∞ A nivel de la muestra: la investigación realizada sólo se focalizó en ciertos actores que contribuyen a la formación en valores en la Universidad, sin embargo, se dejó por fuera otros participantes que de igual manera son importantes para este tipo de formación en los jóvenes como son la familia, los amigos, los medios de comunicación, etc. Para futuros estudios se podrían tener en cuentas estos actores.

- œ A nivel de los resultados obtenidos: por la relación contractual de los docentes con la universidad podría existir un sesgo en las apreciaciones cuantitativas y cualitativas recogidas por este grupo. Mientras que, por el lado de los estudiantes y por estar finalizando la carrera de derecho, tendrían mayor libertad para expresar sus opiniones.
- œ A nivel del tiempo de la recolección de la información: El relevamiento de la información fue hecho antes de la llegada de la pandemia del Covid-19 con los estudiantes que terminaron sus estudios en el año 2019, por lo tanto, no se tuvo en cuenta como la educación virtual afectó la formación en valores de los estudiantes.

Prospectivas de la investigación

La presente investigación trae consigo nuevos problemas e interrogantes que podrían dar paso a futuras exploraciones. Sería muy enriquecedor continuar el presente estudio con las otras facultades de la Universidad Libre seccional Barranquilla para confrontar los resultados y tener una comprensión sobre la formación en valores en toda la seccional de la ciudad. Este estudio también podría ampliarse a las otras seccionales de la Universidad Libre ubicadas en otras ciudades de Colombia para hacer un estudio comparativo. De igual forma podría realizarse estudios similares entre varias universidades para verificar y cotejar hallazgos.

Por otro lado, sería importante investigar más a fondo el tema de la formación en valores a partir del estudio de un solo valor en particular, esto permitiría comprender más y

mejor la dinámica de formación y las variables que participan. Asimismo, otro estudio interesante que se podría realizar es a través de los egresados, puesto que ellos podrían constatar la utilidad y el provecho de la formación en valores recibida en la Universidad.

Adicionalmente se podría estudiar la formación en valores a lo largo de los años de estudio en la universidad. Un trabajo comparativo de esta forma podría dar resultados importantes sobre la influencia que tiene la educación superior a nivel axiológico en los estudiantes.

Además, en el contexto del confinamiento debido a la pandemia del Covid-19 sería importante conocer como han vivenciado los valores éticos los estudiantes bajo la mediación de las plataformas virtuales y como ha sido su formación durante este tiempo.

En definitiva, la presente investigación, por ser pionera en el estudio de la relación entre el clima institucional universitario y la formación en valores en Colombia, busca abrir puertas para profundizar en este importante tema para las Ciencias de la Educación. Por eso, se considera importante continuar con investigaciones que contribuyan al estudio de este pilar de la formación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abundis de León, F. (2012). Universidad y formación de valores en un contexto posmoderno. *Visión educativa IUNAES*, 5(12), 51–62.
- Albizuri, I. E., Gallego, L. V., & de Eulate, C. Y. Á. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 186–216. Cuantitativo.
- Albornoz, W. C. (2013). La educación en valores como fortalecimiento de la democracia. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3). Cualitativa - revision docum.
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/13946>
- Alfaro, A. F. C. (2015). Ética empresarial en la responsabilidad social universitaria. *Aglala*, 4(1), 1–13.
- Alonso Palacio, L. M., Caro, S. E., Erazo Coronado, A. M., & Díaz Narváez, V. P. (2013). Evaluación de la orientación empática en estudiantes de medicina de la Universidad del Norte. Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 29(1).
- Altuna Asto, C. C., & Cerna Reyes, G. M. (2018). *Influencia de la infraestructura educativa en los aprendizajes de los estudiantes de educación inicial, Huamachuco 2017* [Thesis] Universidad Católica de Trujillo Bendecito XVI.
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable faces*, 13(20), 5–18.
- Alvarado Mejía, M., & Rangel Luquéz, O. (2012). Ética: Directriz para toma de decisiones en universidades. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2).
- Álvarez, H. M. M. (2012). La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista*

Colombiana de Ciencias Sociales, 3(1), 115–132.

Alviárez, L., Kwan, H. F. M., & Carrillo, A. (2009). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior.

Telos, 11(2), 194–210.

American Philosophical Association. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *ERIC document ED, 315*, 423.

Arango Tobón, O. E., Clavijo Zapata, S. J., Puerta Lopera, I. C., & Sánchez Duque, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89–105.

Arantes, V., Araújo, U. F., & Silva, M. A. M. da. (2019). Josep Maria Puig: Una vida dedicada a la Educación en Valores. *Educação e Pesquisa*, 45.

Arias, M. (2013). *La arquitectura escolar como espacio sociofísico formativo: Una mirada desde los/as estudiantes* [Thesis de maestría]. <http://tesis.uchile.cl/bitstream/handle>

Arias-Gómez J, Villasís-Keever MÁ, Miranda-Novales MG. El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Rev Alerg Méx.* 2016;63(2):201-206.

Aristóteles. (siglo IV a.c./2019). *Ética a Nicómaco*. Ediciones Brontes.

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193–210.

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107–144.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). Trillas. México.
- Ávila, I. G. (2002). Reflexiones necesarias en el tratamiento de los valores. *Medicentro Electrónica*, 6(2).
<http://www.revmedicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/498/788>
- Balboa, R. (2010). *La impuntualidad, una falta de respeto, no de tiempo*.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-impuntualidad-una-falta-de-respeto-no-de-tiempo/>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice-hall Englewood Cliffs, NJ.
- Baquero, C. F. C., & Ramírez, J. C. (2015). Formación ciudadana en Colombia: Una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 35–47.
- Bara, F. E., & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(3), 77–92.
- Bárcenas Pozos, L. A. (2015). ! *Muy cómodos!* Universidad Iberoamericana de Puebla.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2180/Muy+cómodos.pdf?sequence=1>
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., & Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594–603.
- Beal, X. V. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? *México*. <https://es.scribd.com/doc/48098212/Como-hacer-investigacion>.

- Bell, J., & Harrison, B. T. (2018). *Vision and values in managing education: Successful leadership principles and practice*. Routledge.
- Bermúdez Bonilla, L. A. (2011). La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la Facultad de Administración en la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. *Departamento de Administración*. [Thesis de maestría]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8159>
- Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza, A., & Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 01–12.
- Bescós, J. M. R. (2000). *Creatividad y comunicación persuasiva* (Vol. 4). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89–113.
- Blanchard, K. H. (2005). *Administración por valores*. Editorial Norma.
- Bode, J. (2012). *La famosa impuntualidad latina. Veinte minutos..* (Vol. 2) <http://www.veintemundos.com/magazines/40-fr/>.
- Bohoslavsky, R. (1971). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno. Rev. de Ciencias de la Educación*, II, 9.
- Borrero, M. E. C., & Camargo, E. P. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión política*, 14(28), 118-126.
- Bosch, F. L. (2006). ¿Constituye la comunicación persuasiva el paradigma comunicativo de la sociedad del conocimiento? *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, 3, 3.

- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido práctico*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1971). « The Process of Education» Revisited. *The Phi Delta Kappan*, 53(1), 18–21.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. (2003): *La Educación en Chile Hoy*, 45–54.
- Brunner, J.-J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130–145.
- Burbules, N. C. (1999). El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica. Buenos Aires. Amorrortu.
- Cabrero, B., & Completo, T. C. T. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10(11), 1–12.
- Cajiao, R. (2016). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá, Ediciones Cooperativa. Editorial Magisterio.
- Camps V. (2016), “El sujeto que dice no”. En: Diálogos con Javier Muguerza. Paisajes para una exposición virtual, Roberto R. Aramayo, José Francisco Álvarez, Francisco Maseda y Concha Roldán (eds.), Madrid, CSIC, pp. 263-272.
- Carl, R. (1980). El poder de la persona, trad. De Salvador Moreno López. México, *El Manual Moderno*.
- Catino, F. L. (2017). Arquitectura psicología espacio e individuo. *AUS [Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad]*, 6, 12–17.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., & Rogers, F. H. (2006). Missing in action: Teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic perspectives*, 20(1), 91–116.

- Chauveau, D. (1995). *Statistiques descriptives*. Notes du cours. Université D'Orléans.
http://thebear45.free.fr/miage/Master%201/Analyse%20de%20données/analyse%20de%20données/Analyse%20de%20données/M1_StatDesc.pdf
- Chiang Vega, M. M., Salazar Botello, C. M., Huerta Rivera, P. C., & Nuñez Partido, A. (2008). Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (Instituciones públicas) Desarrollo, adaptación y validación de instrumentos. *Universum (Talca)*, 23(2), 66–85.
- Chiarilli, F. P. (2006). Evaluación del grado de autoritarismo y rigidez en el estilo educativo del docente. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 165–179.
- Chica, C. A. B. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *el@ tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 3(12), 3-24.
- Colby, A. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=OcYPbt-X2mgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Educating+citizens:+preparing+American+%CC%81s+under+graduates+for+lives+of+moral+and+civic+responsability&ots=VTaWDd7X16&sig=GwvKGPP3wg2cTJDoP0AMD5_gW0w
- Collier, G., Wilson, J., & Tomlinson, P. (2018). *Values and moral development in higher education* (Vol. 4). Routledge.
- Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica. *Madrid: Akal*.

- Córdoba, M. del P. R., Ospina, M. A. P., & Gil, V. S. (2012). Educación ética en ingeniería. Una propuesta desde el currículum oculto. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(9), 104–116.
- Coronado, E. Z., & Estupiñán, M. R. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1).
- Correa, A. G., & Torres, M. V. T. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175–189.
- Cortina, A. (1993). Ética discursiva y democracia política. *Revista Colombiana de psicología*, 2, 107–116.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15790>
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 41–64.
<http://cursos.itam.mx/akuri/2002/S12002/ST1/Etica/La%20Educaci%F3n%20del%20Hombre%20y%20del%20Ciudadano.PDF>
- Cortina, A. (1996). *Ética de la empresa*. JSTOR.
<http://www.jstor.org/stable/pdf/41220792.pdf>
- Cortina, Adela (2000). “Educación moral a través del ejercicio de la profesión”, *Di logo Filosófico* (España), vol. 16, n.º 47, pp. 253-258.
- Corzo, J. R. F. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. LibrosEnRed.
<https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=GeokCQ5oRXYC&oi=fnd&pg=PA8&dq=+Los+valores+y+sus+desaf%C3%ADos+actuales.&ots=qwPJLB4K6F&sig=ocZUK-ZOH-vIcmQWaMvandJeVYc>

- Cruz, N. M., Pérez, V. M., & Cantero, C. T. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, 66, 187–211.
- Cuadra Peralta, A., & Veloso Besio, C. (2007). Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones. *Universum (Talca)*, 22(2), 40–56.
- Cuellar, E. B. (2008). Psicología social del autoritarismo. Apuntes para una psico-historia del conflicto armado colombiano. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 3, 86–97.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Alba, A. (1993a). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México. Plaza y Valdes.
- Delgado, R. J. I. (2019) Dignidad Humana. En Voces de la legalidad, Eunomía. Revista en Cultura de la legalidad, 176.
- De Santiago Guervós, J. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Arco/Libros.
- Decreto 1075. Gobierno Nacional de la República de Colombia, 26 de mayo de 2015.
- de Moura Castro, C., & Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en America latina: ¿es baja? ¿afecta la calidad de la enseñanza?* CINDE. Santiago de Chile. Opreal
- Delgado Munevar, W. G. (2012). Formación de los profesionales: Dilema entre ética y economía. *Revista Finanzas y Política Económica*, 4(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/3235/323527336002.pdf>

- Dewey, J., & McLellan, J. (1964). What psychology can do for the teacher. *John Dewey on education: selected writings*, 195-211.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Educación y humanismo*, 10(15), 58–69.
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2153>
- Drucker, Peter. (1992). La Gerencia. Buenos Aires, Editorial El Ateneo.
- Durán, F. M., & Laverde, J. V. (2013). La Responsabilidad Social Universitaria: Más allá de la proyección y extensión social, una mirada a la experiencia de la Universidad EAN de Colombia. *Recherches en Sciences de Gestion*, 5, 83–106.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4–10.
- Errobidart, A. E. (2015). *Con las mejores intenciones...: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social* [PhD Thesis]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Esteban, F. E., Buxarraís, M. R. B., & Martínez, M. M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 17–44.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*.
<https://philarchive.org/archive/FACCTA>

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23, 56. <http://www.insightassessment.com>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82–99.
- Fernández, Es. F., & Rodríguez, E. L. C. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13(44), 177-185.
- Ferrater Mora, J. (1999). Diccionario de filosofía, ed. Sudamericana, Buenos.
- Ferry, L., & Vincent, J.-D. (2001). *¿Qué Es el Hombre?: Sobre Los Fundamentos de la Biología y la Filosofía*. Madrid. Taurus.
- Fierro, C., & CARBAJAL, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 22, 3–11.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932002.pdf>
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública* Págs, 49, 60.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(1), 33–62.
<https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2004/00000106/00000001/art00002>
- Fraenkel, J. (1973). Teaching students to think and to value. *Englewoods Cliffs: Prentice-Hall*.
- Freire, P. (1966/2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Fronidizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. Mexico. Fondo de Cultura Económica. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=000166>
- Godamer, H. (1977). Verdad y método 1. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, España: Síqueme.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78–108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: Una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Faces*, 11(22), 49–64. <http://nulan.mdp.edu.ar/135/>
- Gamboa Araya, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 117–139. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200006
- Gómez Rijo, A. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 5(18), 89-99. ISSN: 1577-0354. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=542/54221982002>
- García, A. G. (2016). Formación en Valores Éticos: ¿Posibilidad o Utopía? *Escenarios*, 14(2), 120–128.
- García Montero, I. (2015). El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. <http://biblioteca.clacso.edu>.

ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosP

DF/0524G093.

García, J. J. G. (2010). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Revista educación y pedagogía*, 10(21), 145–173.

García, Y., & Mendoza, B. (2009). El autoritarismo y su expresión en la formación docente. *Laurus*, 15(30), 71–93.

Gasset, J. O. y. (2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid. Encuentro.

Gaudiano, E. G. (2007). Educación y cambio climático: Un desafío inexorable. *Trayectorias*, 9(25), 33–44.

Gaviria, R. C. (2013). Ética y pedagogía: Una postura de reflexividad. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 223–232.

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254>

Gil-Osorio, I. M. (2012). El rol de las universidades públicas frente a la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Panorama Económico*, 20, 235–250.
<http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4047>

Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: Cultura y política en el nuevo milenio. Capítulo de libro en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 53–62.

Glazman, R. (1986). *La docencia: Entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP, Secretaría de Educación Pública. México.

Glen, S. (1995). Developing critical thinking in higher education. *Nurse education today*, 15(3), 170–76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ507733>

- Goddart, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher Trust In Students And Parents: A Multilevel Examination Of The Distrubition And Effects Of Teacher Trust In Urban Elementary School. *Elementary School Journal*, 102(1).
- Gómez-Bustamante, E. M. (2012). La enfermería en Colombia: Una mirada desde la sociología de las profesiones. *Aquichan*, 12(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133959>
- Gonzá, É. G., & Cartea, P. M. (2009). Educación, comunicación y cambio climático Resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, 11(29).
- Gonzales-López, D. Y. (2016). *Relación entre el rendimiento académico en matemáticas y variables afectivas y cognitivas en estudiantes preuniversitarios de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*. [Phd Thesis] Universidad de Malaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11691/TD_GONZALES_LOPEZ_David_Ysrael.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, A., & González, M. C. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia médica*, 31(1), 55–57. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331111.pdf>
- González, J. T. (2011). Formación de la personalidad autoritaria en Colombia y la exclusión y violencia contra el sujeto étnicamente diferente. *Análisis Político*, 24(71), 73–89.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44237/45529>
- González, M. L. G., & García, C. L. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13–25.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/181031>

- Granda, J. C., González, M. C., Loyola, C. N. P., Sánchez, A. Y., Ocampo, I. M., & García, Z. S. (2008). Aspectos del clima organizacional en el Policlínico Universitario. *Medisur*, 5(3), 79–84.
- Guillén, C. A. C. (1993). Características afectivas ideales del docente universitario. *Revista Educación*, 17(1), 25–29.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12690>
- Guillen, D. F., Suarez, E. G., & Palza, E. P. (2018). Estudio fenomenológico: La confianza docente en la práctica pedagógica. *UCV-SCIENTIA*, 10(1), 93–98.
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Escudero López, J. A.
- Haji, I., Cuypers, S. E., & Joye, Y. (2013). Architecture, ethical perception, and educating for moral responsibility. *Journal of Aesthetic Education*, 47(3), 1–23.
https://www.jstor.org/stable/10.5406/jaesteduc.47.3.0001#metadata_info_tab_contents
- Heidegger, M. (1970). *Carta sobre el humanismo*. Taurus.
<http://www.academia.edu/download/32473227/CSH.pdf>
- Hernández, A. (2005). Los factores afectivos y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria. *Investigación de maestría sin publicar*. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Hernández, G. C., Galvis, S. M. M., & Narváez, K. Y. T. (2003). Cultura organizacional y bienestar laboral. *Cuadernos de administración*, 16(25), 109-137.
- Herrera, Benjamín (21 de mayo de 1922). «Editorial». *El Diario Nacional*.

- Herrera Llamas, J. A. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/1270/127029196002.pdf>
- Hodelín Tablada, R., & Fuentes Pelier, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115–126.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000100013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hoyos, G. (2004). Ética y educación en valores. Qué significa educar en valores hoy, 45-75.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. Harper & Row.
- Ignacio, de L. (2016). *Ejercicios espirituales*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jackson, Ph. 1968. La vida en las aulas. Morata
- Jiménez Rodríguez, R. (1999). *Comparación de seis factores del clima organizacional en dos colegios escogidos según su rendimiento académico en las pruebas de bachillerato de 1997*. [Thesis de maestría]. Universidad de Costa Rica.
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/902/1/18831.pdf>
- Juárez-Adauta, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista médica del instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(3).
<https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745495014.pdf>
- Kagelmacher, M. M. (2011). *Los valores educativos en la postmodernidad: Una propuesta desde la filosofía de la educación de Octavi Fullat*.
<http://hdl.handle.net/10803/32194>

- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.
- Kant, I. (2014). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Minimal.
- Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*, trad. Adela Cortina Ors y Jesús Conill Sancho, Madrid, Tecnos.
- Kennedy, D. (1987). ¿Son los abogados realmente necesarios? *Revista "Barrister"*, 16.
- Ketele, J.-M. D., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? En *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 219-249). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education--9782804150518-p-219.htm>
- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. *Moral development and behavior*, 31–53.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268–273. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kuhn, T. S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. UNAM. https://www.jstor.org/stable/42776917?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Küster-Boluda, I. (2012). *El docente universitario y sus efectos en el estudiante*. Universidad de Navarra. 157-182.

https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27640/2/ESE%2023_157-182%20kuster.pdf

- Laskey, M. L. (1997). *College study strategies: Thinking and learning*. Boston. Allyn & Bacon.
- Lavín, S., & Silvia del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: Guía metodologica para los centros educativos*. Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Ley 30 de 1992. Congreso de Colombia, 28 de diciembre de 1992
- Ley 115 de 1994. Congreso de Colombia, 8 de febrero de 1994
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers (edited by dorwin cartwright.)* Harpers.
- Liévano, B. P. (2014). Formación ciudadana en la universidad: Una propuesta para la acción. *Revista de Derecho Público*, 32, 5-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4760241>
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1–23.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ets2.12009>
- Llopis, J. A., & Ballester, M. R. (2001). Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas. *Tirant lo Blanch: Valencia, Spain*.
- Lloyd, M., & Bahr, N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *International journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136134>

- Lolas, F. (2006). Sobre modelos de gestión universitaria. *Calidad en la Educación*, 24, 37–45. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/266>
- López Pereira, A. (2012). *Valores profesionales de los enfermeros profesores según la percepción de los estudiantes de últimos semestres de la carrera de enfermería en tres universidades de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/8906/>
- Lozado, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del Bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba. *Alteridad*, 8(1), 192–206. <https://www.learntechlib.org/p/195330/>
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas*, 2021, 5.
- Mariela, D. P. M., García, M., Torres, A., Zapata, E., de García, M. P., Franco, M., & Palencia, E. (2012). Formación de docentes universitarios para la educación moral y valores. *Salud, Arte y Cuidado*, 5(1), 77–86. Cuantitativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117807>
- Martí Noguera, J. J., & Martí Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 2013, num. 25, p. 145-161. <http://roderic.uv.es/handle/10550/33669>
- Martínez, M. (1997). Consideraciones teóricas sobre educación en valores. *Filmus D.(compilador). Las transformaciones educativas en Ibero América. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Ed. Troquel. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8271.pdf>

- Martínez, M. A. (2002). El derecho desde una actitud humanista. *Revista de derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, 17, 96–127.
<https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/1293>
- Mata, A. C. (2015). El concepto de dignidad humana como fundamento axiológico y ético de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(1), 39-58.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós Iberica.
- Mejía Quintana, O. (2006). Poder constituyente, crisis política y autoritarismo en Colombia. *Jurídicas*, 3(2), 47–82.
<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA258132103&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=17942918&p=IFME&sw=w>
- Mena, M. I. (2011). Aprender para crear. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhé*, 9(2). <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/444>
- Mendoza Aedo, A. H. (2011). *Relación entre clima institucional y desempeño docente en instituciones educativas de inicial de la Red N 9-Callao*. [Thesis de Maestría] Universidad San Ignacio de Loyola.
http://200.37.102.150/bitstream/123456789/1248/1/2011_Mendoza_Relación%20entre%20clima%20institucional%20y%20desempeño%20docente%20en%20instituciones%20educativas%20de%20inicial%20de%20la%20Red%20N°%209%20Callao.pdf
- Mendoza, R., Cheaz, J., & del desarrollo en Nicaragua, P. (2011). *El dilema de la acción colectiva y la trampa de la “zona de confort”*. Nicaragua. Buscar.

- http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1365017709articulo1dilemaaccioncolectiva.pdf
- Méot, A. (2003). *Introduction aux statistiques inférentielles: De la logique à la pratique*. Paris. De Boeck Supérieur.
- Mojena Rodríguez, V. (2018). *Un modelo pedagógico centrado en el alumno. Una propuesta para su implementación en un ciclo formativo de cuidados Auxiliares de Enfermería*. [Thesis de Maestría] Universidad de Cantabria
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14437>
- Molina, A. (2013). *Arrogancia abogadil*. EL HERALDO.
<http://www.elheraldo.co/opinion/columnistas/arrogancia-abogadil-121462>
- Mora, R. M. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Morales, D. (2005). Valores organizacionales y satisfacción laboral en el sector universitario. *CICAG*, 3(2), 20-39.
- Morales, F. J., Trianes, M. V. T., & Infante, L. I. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 41(2), 55–66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239108>
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000200022&script=sci_arttext
- Motta Ávila, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167–187.

- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México*, 1–8.
- Muñoz, I. A., & Díaz, M. J. F. (1991). El clima de las instituciones de Educación Superior. *Revista complutense de educación*, 2(3), 501.
- Newman, J. H. C. (1999). *The idea of a university: Defined and illustrated*. Regnery Publishing.
<https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=kadoNcxRXyQC&oi=fnd&pg=PR9&dq=the+idea+of+a+university&ots=Ak1rxqfaSm&sig=cg8xgBVHgBiOv0alzA-oxmMcwuw>
- Noddings, N., & Shore, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*. New York and London. ERIC.
- Noguera, J. J. M., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: Influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160–168.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700196>
- Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.

- OECD (2016), Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Olmeda, G. J., Martín, E. L., & Uceda, P. Q. (2011). La universidad como espacio cívico: Valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de educación, 1*, 69–91. <https://ddd.uab.cat/record/167525>
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Convivencia escolar y calidad de la educación*, 97–112.
- Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69–88.
- Ortiz Millán, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, (45), 113-139.
- Ortiz Torres, E. (2015). *Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior*. Revista de Psicología Científica. <https://www.psicologiacientifica.com/personalidad-valores-educacion-superior/>
- Parales, C. J. (2004). El conflicto interno colombiano. Identidad, solidaridad y conflicto social. *Revista Internacional de Sociología*, 62(38), 191–214. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/259>
- Paternina, D. A. G., & Useda, M. E. G. (2013). *Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?* <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/333769>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico Dillon Beach, California. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paxson, C., & Schady, N. R. (1999). *Do school facilities matter? The case of the Peruvian Social Fund (FONCODES)*. Washington. The World Bank.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3540/Do%20school%20facilities%20matter%20The%20case%20of%20the%20Peruvian%20Social%20Fund%20%28FONCODES%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78–90. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242018000100078&script=sci_arttext

Peña, L. J. A. (2011). Reflexiones teóricas: valores éticos en la prestación de servicios de la administración pública. *Gestión y Gerencia*, 5(2), 31-58.

Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: El clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7–20. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343002.pdf>

Perry, R. B. (2014). *Realms of Value*. Boston. Harvard University Press.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Editorial Fontanella.

Piaget, J. (1996). *Los procedimientos de la educación moral*. La nueva educación moral, Buenos Aires, Losada, 1967

Posada, R. E. Q., & Echavarría, C. V. (2012). La formación política, ética y ciudadana: Un asunto de todos. *Actualidades Pedagógicas*, 60, 171–191. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss60/9/>

Pozner de Weinberg, P. (1997). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

- Proulx, M. J., Todorov, O. S., Taylor Aiken, A., & de Sousa, A. A. (2016). Where am I? Who am I? The relation between spatial cognition, social cognition and individual differences in the built environment. *Frontiers in psychology*, 7, 64. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00064>
- Puig Rovira, J., & García, X. M. (1998). *La educación moral en la escuela: Teoría y práctica*. Edebé.
- Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista iberoamericana de educación*, 8, 103-120.
- Quintana, J. M. (1992). Educación en valores y diseño curricular. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza, cómo emplear los valores en el salón de clases*. México. UTEHA.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50(173-195). <https://core.ac.uk/download/pdf/41563563.pdf>
- Ramírez Campos, Á. (2013). El clima laboral como un elemento del compromiso organizacional. *Revista Nacional de administración*, 4(1), 59–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4721419>
- Remolina, G. (1991). El vacío ético en la sociedad colombiana. *Colombia una casa para todos. Programa por la Paz, Antropos, Bogotá*.
- Reyes, O., Espinoza, R., & Olvera, R. (2013). Criterios para determinar el Tamaño de Muestra en Estudios Descriptivos. In Congreso Internacional de Investigación de Academia Journals(Vol. 5, No. 3, pp. 2919-2924).
- Ricoeur, P. (1991). *Finitud y culpabilidad*. Madrid. Trotta.

- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), 105–126.
- Rivas, M. (2015). *La formación en valores en la educación superior a distancia: El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja* [PHD Thesis, UNED]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44931>
- Rodino, A. M. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH*, 29. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-valores-entendida-como-educacion-en-derechos-humanos-sus-desafios-contemporaneos-en-america-latina-ana-maria-rodino.pdf>
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548>
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Boston. Delacorte.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). Free press New York. https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/albert/lehre/wertewandel2011/B01_Rokeach1973.pdf
- Rosero, L. F. T. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18), 55–75. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96028142003.pdf>
- Roiz, M. (1996). *Técnicas modernas de persuasión*. Pirámide.
- Rubio Vivas, H. S. (2018). La educación en valores en el contexto educativo colombiano: un análisis lógico desde la historia. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (67).

- Russell, B. (1984). *Sociedad humana: Ética y política*. Cátedra.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=138122>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sabiote, C. R., Llorente, T. P., & Pérez, J. G. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*.
https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6
- Saccca Campos, J. (2010). *Relación entre clima institucional y el desempeño académico de los docentes de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBAs) del Distrito de San Martín de Porres*. Universidad Mayor de San Marcos.
- Saiz Sánchez, C., & Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3). <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/296/public/296-1668-1-PB.pdf>
- Salazar, J. G., Guerrero, J. C., Machado, Y. B., & Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: Dos componentes esenciales en la productividad laboral. *Acimed*, 20(4), 67–75. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001000004
- Salazar, M. C. (1988). Rompiendo el muro del autoritarismo: niños y jóvenes trabajadores inician un movimiento social. *Colombia: democracia y sociedad*, 113.
- Salgado, J. F., Remeseiro, C., & Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*, 8(2).

- Sánchez de Irarrazabal, E. (2011). Manipulación y Educación.
repositoriodigital.uctemuco.cl
- Sánchez, G. (2006). *Nuestra guerra sin nombre: Transformaciones del conflicto en Colombia*. Bogotá. Editorial Norma.
- Sánchez, O., & Yiseth, S. (2014). *La ética del Contador publico: Un problema social*.
Universidad de Cartagena.
<http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/2138>
- Sánchez Soto, J. M. (2005). *Influencia de la gestión universitaria en el clima organizacional: Un estudio comparativo de tres universidades*.
<http://200.62.146.130/handle/cybertesis/2711>
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Ultima década*, 15(27), 95–118.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires. Lumiere Ediciones.
- Scheler, M. (2001). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*.
Buenos Aires. Caparrós editores.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España). <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=CENIDA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=010523>
- 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), 1–65.
- Semper, J. V. O. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241–262.

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Oron/publication/323739379_Educacion_centrada_en_el_crecimiento_de_la_relacion_interpersonal/links/5c28931f92851c22a34ed28e/Educacion-centrada-en-el-crecimiento-de-la-relacion-interpersonal.pdf

- Serrano, P. A. C., & Solar, M. L. C. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista española de pedagogía*, 39–55. <https://www.jstor.org/stable/23766382?seq=1>
- Sierra, S. O., & Zapata, A. C. O. (2013). Calidad del cuidado de enfermería. *Investigación y Educación en enfermería*, 19(2).
- Sinchi Ortiz, M. E. (2018). *Factores que inciden en la formación en valores de los estudiantes del sexto año de Educación General Básica de la escuela Jesús Vázquez Ochoa, año lectivo 2017-2018* [B.S. thesis].
- Sirvent, M. T. (1999). Cuadro Comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. *Ficha III*.
- Soto, E. H. R. (2014). Educación Superior en Colombia. *Reflexiones sobre educación universitaria*, 25.
- Suárez, A. R., Hernández-Sánchez, J. E., & Pelegrín, E. R. V. (2018). Consideraciones acerca de la formación de valores en la educación superior. *Opuntia Brava*, 10(1), 194-206.
- Suárez, J., Martín, J., & Pájaro, C. (2012). Concepciones del maestro sobre la ética. *Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte*. Recuperado de <http://www>.

uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones_del_Maestro_Sobre_la_Etica.pdf.

- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Tawse-Smith, D. (2008). Conflicto armado colombiano. *Desafíos*, 19, 269–299.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/413>
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1976). El proyecto educativo autoritario. *Argentina*, 1982, 1976–1982.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/45907.pdf>
- Torres, M. C., Batista, M. M., Cedeño, I. M., Green, E. S., Santana, J. V., & Pérez, A. O. (2015). Motivación de un grupo de voluntarios afiliados a dos organizaciones sin fines de lucro del área sur de Puerto Rico. *Informes psicológicos*, 15(1), 47–61.
- Tristá Pérez, B. (2001). Administración universitaria. *Universidad de La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior*.
- Turcan, R. V., Reilly, J. E., & Bugaian, L. (Eds.). (2016). *(Re)Discovering University Autonomy*. Palgrave Macmillan US.
<http://link.springer.com/10.1057/9781137388728>
- Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. En *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60–68). Routledge.
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. *Vision and Action*: Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2003). Educación para los derechos humanos. París: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO, I. (2009). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES-2008. *Unipluriversidad*, 8(2).
- UNESCO-IESALC (2018) Conferencia Regional de Educación Superior CRES. “Declaración Final”. Córdoba. [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Valbuena, S. J., & Belalcázar, N. F. R. (2014). Los estudiantes universitarios y la sociedad de la información: Una combinación que ha facilitado el plagio académico en las aulas colombianas. *Información, cultura y sociedad*, 30, 127–138. <https://www.redalyc.org/service/r2020/downloadPdf/2630/263031224007/6>
- Valdivia, R. I. L. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: Su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1–18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>
- Valencia Toro, Y. (2014). *Ética del contador público frente a la responsabilidad social en Colombia* [B.S. thesis]. Universidad Militar Nueva Granada. <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/12047>
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105–117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Vallejo, J. M. B. (2019). Política y decadencia de la vida comunitaria: Apuntes para una educación centrada en la persona. *Educación (nos)*, 87, 22–23.

- Valles Martínez, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Editorial S.A.
- Vargas, C. A., & Segura, D. F. C. (2016). La responsabilidad ética del Contador Público. *Activos*, 7(12), 121–134.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/activos/article/view/2652>
- Vasco Montoya, D. (1989). La formación de valores en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 145-154.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. *Buenos Aires: Gedisa*.
- Vásquez, G. H. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 65–91.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110408.pdf>
- Vega, M. M. C., Partido, A. N., & Rivera, P. C. H. (2012). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *Revista Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 72, 49–74.
- Vélez, L. E. M. (2012). Ética e investigación elementos claves para el dimensionamiento de la formación integral del contador público. *Adversia*, 11.
- Villarini, Á. R. J. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico.pdf?1467296496=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPERSPECTIVAS_PSICOLOGICAS_at_BULLET_VOLU.pdf&Expires=1592516584&Signature=DV0maYtktylFZuqwzBlk

u5wsKY~UIMUONpo3bW4xeGuoF5z9MWoHe1r71bgJdlmv9QOOOIISu0Vnw
IXAR4B9dQ4LKFEv5NS-
TTaMb0UjmHuYrcNU5Z2V1WG6c84wZcp3mJN6mWUa3piQmr6T-
824ZFxYCWBNtUuKgcZ~jB-rkyX9oPZK4~WQ4EuXAGKINp6efmMKhtrvc-
5qe8iZbkShte3Oo5f5RwZbmj0P4WNlsFwqkVJBGJ34Q4xd5Mh2bet5ngomfJXnz
LF2GIxqUc0dHgJGcHqwQq53WI3LMLP9mPIBdJKhlsV6KgAZWHbMaMUhu
xPWxZCskMpvsXH7vjsg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Villegas Durán, L. A. (2011). Formación: Apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/15185>
- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios* (Vol. 10). Madrid. Ediciones Morata.
- Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid. Alianza Editorial.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65–77. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/CED1061-1932400507>
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods third edition. *Applied social research methods series*, 5. London. Sage Publications.

- Yunes, F. T. (2010). El contexto afectivo de la comunicación docente en el aula Universitaria. *Compendium: revista de investigación científica*, 24, 41–60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3424070>
- Zapata, C. M., Gómez, M. C., & Rojas, M. D. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77–90. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264006.pdf>
- Zapata, J. (2013). *Educación, Poética del Amor*. Palibrio.
- Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121–132.
<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007&script>.