

**FORMACIÓN DE LOS VALORES INSTITUCIONALES EN LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS CHILENAS: DESAFÍO PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

FORMATION OF INSTITUTIONAL VALUES IN CHILEAN CATHOLIC UNIVERSITIES: CHALLENGE FOR QUALITY EDUCATION

Mg. Pedro Mayorga Cordero*

Universidad Santo Tomás

Viña del Mar – Chile

pmayorca@santotomas.cl

FECHA DE RECEPCIÓN: 30 agosto 2016 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 25 septiembre 2016

RESUMEN: El presente artículo dará tratamiento a la formación de los valores en las Universidades Católicas pertenecientes a la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae. Este análisis contempla el desarrollo de las siguientes temáticas: a) La formación de los valores católicos a partir de las dificultades y tensiones que el paradigma de la racionalidad instrumental deposita como criterio rector de la calidad, entendida como eficacia de los resultados en el aprendizaje de los valores declarados en la misión institucional, por otro lado, (b) a través de la experiencia educativa de la formación de valores de la Escuela Nueva (Programa UNESCO implementado en Colombia), se pretende dar a conocer metodologías que contribuyan a la orientación del aprendizaje significativo de los valores comprometidos por estas instituciones para, luego, (c) nutrir dicha experiencia a través de la teoría de enfoques de aprendizaje de la Escuela Australiana representada por John Biggs.

PALABRAS CLAVES: Educación – Valores – Calidad

ABSTRACT: The present article will give treatment to the formation of the values in the Catholic Universities belonging to the Apostolic Constitution Ex Corde Ecclesiae. This analysis contemplates the development of the following themes: a) The formation of Catholic values based on the difficulties and tensions that the paradigm of instrumental rationality places as a guiding criterion of quality, understood as effectiveness of the results in the learning of The values declared in the institutional mission, on the other hand, (b) through the educational experience of the formation of values of the New School (UNESCO Program implemented in Colombia) is intended to provide methodologies that contribute to the orientation of learning (c) to nurture such experience through the Australian School's theory of learning approaches represented by John Biggs.

KEY WORDS: Education – Values – Quality

* **Correspondencia:** Universidad Santo Tomás. Dirección de Formación e Identidad. Av. 1 Norte 3041. Viña del Mar, Chile.

Resultado de Trabajo: Programa de Doctorado en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de las instituciones de educación superior declaran en su misión institucional la formación de valores éticos en sus estudiantes. Estos propósitos formativos forman parte del análisis institucional para las acreditaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), lo cual implica el conocimiento de estos valores por la comunidad educativa y su enseñanza en el estudiantado. Aun cuando los valores pueden ser declarados en un espíritu laico o secular, en esta oportunidad el artículo se detendrá en el examen de los valores católicos a los cuales se adhieren ocho instituciones Católicas Chilenas adscritas a la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*.

Se intentará exponer la paradoja que implican los criterios de calidad establecidos por la CNA para analizar la congruencia y/o consistencia de las declaraciones respecto de las evidencias y resultados esperados en la formación de estos valores. Se expresa esta paradoja por cuanto, aparentemente, existe una cierta contradicción entre la formación de los valores y la lógica de rendición de cuentas. Es decir, cuantificar el aprendizaje a través de indicadores y la medición de resultados constituiría un intento de objetivar algo que, de suyo, responde a una cuestión, cuya naturaleza escapa a la racionalidad positivista. Frente a esta aporía, el artículo intenta rescatar metodologías de enseñanza a partir de la experiencia formativa en la Escuela Nueva, la cual aporta una mirada particularmente interesante en la formación de valores para la convivencia pacífica en el país Colombiano. Ello contribuye, además, a ejemplificar la teoría de enfoque de aprendizaje representada por John Biggs, quien establece varios factores de incidencia en la experiencia del aprendizaje del estudiante. Este último punto es necesario de considerar si se quiere un aprendizaje significativo en la formación de valores.

2. RACIONALIDAD INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN MODERNA: DETERMINISMO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN DE LA MORAL OCCIDENTAL

2.1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MODERNA

En la tradición de la civilización occidental, el saber aspira al conocimiento ontológico, cuya máxima pretensión se haya en pensar el “ser” como unidad que da sentido a la aparente multiplicidad fraccionada de entes que componen la realidad¹. Por tanto, el ejercicio del conocimiento inicial en occidente tiene como principal característica fundar un saber especulativo que reúna la diversidad en algo uno, fundamento de lo real².

No obstante, la imagen del mundo que proyecta este conocimiento de tipo totalizador, se fragmenta poco a poco por el progreso de las ciencias empíricas.³ Esto último va configurando una sociedad, cuyo desarrollo es a partir del ejercicio de la racionalidad instrumental que pretende conseguir medios eficaces para la prosecución de los fines o propósitos que persigue. La racionalidad instrumental es definida por el sociólogo Alemán Max Weber como:

“La racionalidad con arreglo a los fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y

utilizando esas expectativas como ‘condiciones’ o ‘medios’ para el logro de fines propios racionalmente sopesado y perseguidos”⁴.

Esta racionalidad se refiere a la lógica del cálculo de los medios y procedimientos para alcanzar objetivos o fines determinados. Ésta ha de ser llamada, también, racionalidad teleológica o técnica.

La racionalidad instrumental se halla como núcleo operativo en la dimensión del estado moderno, en la administración pública, en la economía capitalista y en el derecho. De ahí que, el conocimiento de la sociedad moderna se caracterice por criterios racionales que promueven el cálculo y control, tanto en la dimensión económica de la productividad, como en la dimensión administrativa del estado⁵.

Precisamente, estos criterios racionales tienen como base la propia racionalidad científica, cuyo “poder” se encuentra en la capacidad de matematizar la realidad, anticipándola en razón del conocimiento causal de lo real. Ciertamente, desde la perspectiva de la modernidad, el saber arcaico de las primeras tribus de la humanidad y el saber antiguo de nuestra civilización occidental quedan superados. No basta, entonces, que el viejo anciano de la tribu sea capaz de leer el movimiento de los astros, las entrañas de las bestias o el vuelo de los pájaros para predecir los caprichos de la naturaleza. Tampoco basta que el sabio del viejo mundo helénico sea capaz de conocer los primeros principios metafísicos de la realidad. Al parecer, no se trata de una especial disposición a una cierta sabiduría, aparentemente, desinteresada (Amor a la Sabiduría), más bien de un conocimiento eficaz⁶, pues la racionalidad técnica o instrumental puede anticiparse a la naturaleza, haciéndola predictiva. Ello, evidentemente, cumple de mejor forma el proyecto de la modernidad, a saber, el progreso.

Evidentemente, la educación en la modernidad queda afecta a este nuevo enfoque de la razón y, en consecuencia, tal racionalidad técnica es convenientemente impulsada por los estados europeos a través del énfasis curricular de la ciencia, técnica y tecnología. “La particularidad de las instituciones científicas superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación”⁷.

Inevitablemente, esto último, contribuirá al progreso en la modernidad, cuyo desarrollo evolutivo se materializará en el paso desde la técnica artesanal (Sociedad preindustrial) a la técnica científica (Sociedad industrial)⁸. En tal sentido, la praxis profesional deberá adoptar racionalidad técnica sobre procesos objetivados. Ello se puede visualizar, por ejemplo, en la racionalización de procesos en el ámbito de la producción de bienes, en la dirección y administración de la empresa y el estado, en la construcción de obras públicas, incluso en la configuración predictiva de la conducta electoral y de consumo.

“Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación

científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles”⁹.

Esta nueva disposición instrumental de la racionalidad, mediatizadora de los fines, trasciende, inclusive, a la dimensión de la formación ética del hombre occidental. El éxito del conocimiento científico en razón a la determinación de la naturaleza por medio de sus propias leyes universales, también podrían transformarse en un mecanismo universalizador y orientador de la conducta moral del hombre.

“La única base que tenemos para crecer en las ciencias naturales es esta idea de que las leyes generales, conocidas o ignoradas, que regulan los fenómenos del universo son necesarias y constantes; ¿y por qué razón habría de ser este principio menos verdadero en lo tocante al desarrollo de las facultades intelectuales y morales del hombre que en lo referente a otras operaciones de la naturaleza?”¹⁰.

Precisamente, el concepto de progreso en la modernidad no se asocia al de la perfección teleológica de la tradición, pues no se trata que el hombre, a través de la educación, realice su ser en razón al cumplimiento de su propia naturaleza, sino más bien a través del libre ejercicio de la inteligencia por medio del aprendizaje, podría ejercer dominio de la naturaleza¹¹. En tal sentido, queda configurada la idea y la convicción que las ciencias pueden ser utilizadas para el perfeccionamiento moral del hombre. De ahí que, la racionalidad técnico-instrumental se imponga como paradigma dominante de todo conocimiento y, en consecuencia, ello afecte también la cosmovisión acerca de la educación en el mundo occidental moderno, pues, al parecer, se halla destinada prioritariamente a la formación de profesionales, cuya racionalidad técnico-instrumental deba intervenir el mundo en su dimensión productiva y, con ello, también, las tareas del mundo social y político sean orientadas por decisiones técnicas, quedando excluido la dimensión socio-cultural y la opinión pública del análisis y la toma de decisiones.¹²

Es en este contexto, que la educación tiene como principal objetivo la formación de capital humano, siendo una variable determinante para el desarrollo económico de un país, lo cual supone dos aspectos: (a) Destinar el conocimiento para la producción económica y (b) orientar el currículum a la capacitación de profesionales eficaces en la utilización de la racionalidad instrumental¹³.

La Organization for the Economic Cooperation and Development (OECD), en los últimos años ha vinculado el crecimiento económico de un país con la formación del capital humano, otorgando especial importancia a la educación en esta materia. De ello se deriva la estrecha relación entre educación y mercado¹⁴.

Desde esta perspectiva, cobra real importancia la calidad en la educación, pues la eficacia que supone la competitividad en el mercado es condición sine qua non en todo desarrollo económico. De ahí que, cualquier definición de calidad en el ámbito educativo, debe incluir los resultados en el aprendizaje de los estudiantes¹⁵ y esta “orientación a los resultados significa que las prioridades en la educación son determinadas a través de un análisis económico, de la implementación de estándares y la medición de esos estándares”¹⁶. En consecuencia, las políticas educativas de los países industrializados apuntan fundamentalmente a estandarizar aprendizaje en

los alumnos siguiendo la lógica de la rendición de cuentas, estrategia de instrumentalización del cuerpo docente.¹⁷

En Chile a partir de la Dictadura Militar (1973-1990), paradójicamente, se garantiza la “libertad” de los padres para escoger los establecimientos educativos¹⁸, cuyo propósito, ciertamente, fue promover la competencia en el mismo sistema educativo¹⁹. En el ámbito de la educación superior chilena, a partir de los años 80 en pleno gobierno militar surgen universidades privadas, estableciéndose dos tipos de universidades, a saber, las tradicionales agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y las privadas²⁰. En efecto, siguiendo la misma lógica de “libertad de Enseñanza” se genera el espacio que posibilita la participación de las instituciones de educación superior privadas incentivando, además, la competencia entre ellas y las pertenecientes al CRUCH. En la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962/1990 se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), cuyo principal objetivo es establecer mecanismos regulatorios para estas nuevas instituciones. A partir de ello, surgen los licenciamientos que consistían en dar autonomía a las instituciones de educación superior privadas. En el año 1999 surge la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), la cual establecerá nuevos criterios de evaluación de calidad a los que serán sometidas las entidades educativas terciarias, tanto pertenecientes al CRUCH como privadas²¹.

En este contexto la cobertura en la educación superior chilena ha aumentado significativamente, lo cual supone advertir un fenómeno mucho más complejo dado las múltiples variables que inciden en la calidad de la enseñanza²². En tal sentido la ley 20.129, establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, cuyo propósito es, precisamente, velar por la calidad educativa de las universidades nacionales.

La lógica subrepticia del artículo 18 de la misma ley, por ejemplo, y que dice relación con las pautas de evaluación institucional, mienta, fundamentalmente, a un desarrollo de la calidad que sólo la racionalidad técnica o instrumental puede conseguir. Por tanto, el lenguaje acerca de procesos o mecanismos de aseguramiento de la calidad, mejoramiento continuo, sistematización, eficiencia y eficacia, gestión estratégica, gestión de docencia, administración, etcétera, circunscriben el concepto de calidad al carácter instrumental de la racionalidad y con ello a una orientación del rendimiento de cuentas.

Este proceso, para el profesor americano Michael Apple, se expresa en el ámbito educativo a través de la estandarización del currículum determinado por estructuras económicas neoliberales. En tal sentido, la educación se ha transformado en mera reproducción de capital humano para la intervención de la productividad en el mercado. El currículum, según Apple no es neutro, pues se encuentra comprometido con la política cultural a partir de “conflictos, tensiones, compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo”²³. Apple, desarrolla la crítica de la intervención del neoliberalismo en la educación a partir del término homogeneidad. Este concepto mienta a “un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y para mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados”²⁴.

Desde esta perspectiva, toda intención educativa queda, en su mayoría, determinada por esta racionalidad técnica y los intereses de la productividad que representa el mercado. Si

eventualmente, tales son los elementos condicionantes del currículum (Racionalidad técnica y mercado), entonces: ¿Es factible la formación ética de los futuros profesionales, declarada como compromiso formativo en la mayoría de las misiones institucionales de las universidades chilenas? ¿Es posible considerar resultados eficaces en la formación valórica de los estudiantes universitarios? ¿Cuál es la experiencia de las instituciones de educación superior católica acerca de la formación de sus valores en el contexto de la acreditación y la lógica implícita que conlleva? A continuación desarrollaremos extensamente este punto.

3. COMPROMISO DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS CHILENAS

Ocho son las universidades católicas chilenas, cuya línea fundacional tiene como principio de orientación educativo “Contribuir y favorecer el intercambio de sus proyectos institucionales y el mutuo estímulo en el cultivo y difusión de su misión e identidad como universidades católicas existentes en Chile, para potenciar los aportes cristianos a la cultura y desarrollo del país”²⁵ (Ver tabla 2). Éstas, además, anexan como compromiso en la formación integral de la persona, lineamientos y postulados derivados de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*²⁶. La Universidad Católica se define como

“Una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común”²⁷.

La misión de estas instituciones educativas se circunscribe en “la constante búsqueda de la verdad, mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad. La Universidad Católica participa en esta misión aportando sus características específicas y su finalidad”²⁸. El quehacer de la academia queda definido en “el diálogo entre fe y razón, de modo que se pueda ver más profundamente cómo fe y razón se encuentran en la única verdad”²⁹ y el proceso educativo de tales universidades queda orientado “al desarrollo integral de la persona”³⁰.

TABLA N° 1
UNIVERSIDADES CATÓLICAS EN CHILE

INSTITUCIÓN	AÑO DE FUNDACIÓN	MATRICULA TOTAL
Pontificia Universidad Católica de Chile	1888	29.485
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1928	14.573
Universidad Católica del Norte	1956	10.976
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	1990	5.557
Universidad Católica del Maule	1991	7.531
Universidad Católica de la Santísima Concepción	1991	13.317
Universidad Católica de Temuco	1991	9.446
Universidad Alberto Hurtado	1997	6.938

Fuente: Ministerio de Educación de Chile³¹.

De acuerdo a todo lo dicho, las universidades católicas enmarcan su proyecto educativo a partir del marco conceptual que entrega *Ex Corde Ecclesiae*, la cual actúa como principio orientador de su misión institucional. A continuación se presenta la siguiente tabla de resumen que expresa las ocho misiones institucionales.

TABLA N° 2
MISIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSIDADES CATÓLICAS DE CHILE

UNIVERSIDAD	MISIÓN INSTITUCIONAL
Pontificia Universidad Católica de Chile	La Pontificia Universidad Católica de Chile aspira a lograr la excelencia en la creación y transferencia del conocimiento y en la formación de personas, inspirada en una concepción católica y siempre al servicio de la Iglesia y la sociedad.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	La misión de la Universidad es el cultivo, a la luz de la fe, de las ciencias, las artes y las técnicas a través de la creación y comunicación del conocimiento y la formación de graduados y profesionales con vocación de servicio a la sociedad, en el marco valórico del Magisterio de la Iglesia. En el ejercicio de su Misión, la Universidad garantiza a sus miembros libertad académica y resguarda la igualdad de oportunidades de los estudiantes en el acceso a sus aulas.
Universidad Católica del Norte	La Misión de la Universidad Católica del Norte es, desde los principios del Humanismo Cristiano contribuir al desarrollo de la persona, de la sociedad y de su herencia cultural, en el Norte de Chile, creando y difundiendo conocimiento a través de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio.
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	La misión de la Universidad Católica Silva Henríquez es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia.
Universidad Católica del Maule	La Universidad Católica del Maule contribuye a la misión evangelizadora de la Iglesia, y asume los desafíos de la Región del Maule y de Chile, mediante:

	<ul style="list-style-type: none"> - El cultivo del pensamiento, las ciencias, las artes y la cultura, desde la perspectiva cristiana. - La formación de profesionales integrales, con una visión crítica, constructiva y una orientación cristiana del mundo, que asumen los desafíos del entorno entregando soluciones que guían el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan y respetando el medioambiente. - El desarrollo de programas que aporten a la generación de conocimiento pertinente, orientado a dar soluciones sustentables y socialmente responsables, respecto de las necesidades del medio, agregando valor a las iniciativas que propicien la investigación, innovación y la transferencia de tecnología.
<p>Universidad Católica de la Santísima Concepción</p>	<p>Somos una institución de educación superior participe de la misión de la Iglesia Católica, que posee una comunidad académica de alto nivel y en permanente perfeccionamiento, orientada a formar personas y a ofrecerles oportunidades de educación continua, en un marco de cercanía, acogida y apoyo a sus necesidades académicas y personales. Impulsamos, desde la Región del Biobío, la generación y aplicación del conocimiento, aportando al desarrollo social, cultural, económico, científico, moral y espiritual del país, sustentados en un proyecto educativo integral, de alto estándar de calidad, y en vinculación con una amplia red de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales.</p>
<p>Universidad Católica de Temuco</p>	<p>La Universidad Católica de Temuco ha sido fundada por la Iglesia Católica, en el espíritu del Evangelio de Jesucristo y el Magisterio de la Iglesia, para servir a la sociedad de La Araucanía y la macro región sur del país, dedicándose desde sus inicios a "la formación amplísima de los futuros profesionales, al cultivo de las ideas que abren nuevos surcos al saber, y a la investigación que perfecciona la vida y las instituciones, generando nuevos horizontes y posibilidades a su gente y sus territorios". Para desarrollar su misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se funda en un modelo educativo humanista cristiano que ofrece una sólida formación académica y ética a sus estudiantes, futuros profesionales dispuestos a servir y construir una sociedad más justa, desarrollada y solidaria. - Cultiva y produce conocimientos para el mejor desarrollo de La Araucanía y la macro región sur, buscando constantemente la verdad, el bien y la belleza en un fecundo diálogo con la fe, a la luz de las orientaciones del Magisterio de la Iglesia. - Se vincula con su entorno social para comprender y contribuir a la solución de sus problemáticas, desafíos y aspiraciones, inspirada en la Doctrina Social de la Iglesia.
<p>Universidad Alberto Hurtado</p>	<p>La Universidad como heredera de la tradición educacional jesuita, proyecta en el campo académico el espíritu de San Alberto Hurtado con el que queremos seguir marcando nuestra época. Contribuyendo al desarrollo de la persona y a la promoción de una sociedad más justa, en Chile y América Latina, por medio</p>

	de una investigación, docencia y extensión de calidad. Como Universidad buscamos cultivar un nuevo humanismo mediante una interacción creativa de las ciencias con la concepción cristiana del ser humano y del mundo en actitud de diálogo respetuoso, plural y fecundo. Entregamos una formación integral a los estudiantes para que sean profesionales con sentido ético y espíritu de servicio, con capacidad de seguir aprendiendo y de responder creativamente a los desafíos personales y sociales.
--	---

Fuente: Elaboración del Autor.

Según los investigadores Scharager, Villalón, Mesa e Hidalgo³² los elementos comunes que puede ser abstraído de las misiones institucionales expuestas son:

- Reconocimiento de un marco institucional de inspiración cristiana, centrado en la formación integral del alumno con calidad y excelencia.
- Promoción del servicio a la sociedad y el diálogo entre la ciencia, fe y cultura. Algunas enfatizan la generación de conocimiento y otras la actividad docente.
- Compromiso con su realidad regional.
- Algunas declaran implementar políticas específicas para la atención y trabajo con estudiantes provenientes de sectores vulnerables de la sociedad.

A partir de este ideario transversal ha de ser posible advertir el fuerte componente ético en la actividad y formación académica. Ciertamente, la misión de las universidades católicas queda impregnada de lo que claramente expresa *Ex Corde Ecclesiae*: “es esencial que nos convenzamos de la prioridad de lo ético sobre lo técnico, de la primacía de la persona humana sobre las cosas”³³.

En tal sentido, los valores formativos católicos que operacionalizan este principio ético son:

TABLA N° 3
OPERACIONALIZACIÓN DE VALORES CATÓLICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

VALOR	DESCRIPTOR
Diálogo entre la fe y la razón	Es el compromiso de la búsqueda de la verdad a través del diálogo entre la racionalidad científica y la fe.
Desarrollo de la persona	La persona es el centro del proyecto educativo, pues la formación profesional debe potenciar su pensamiento y libertad para enfrentar el desafío propio de su contexto.
Vocación de Servicio	Compromiso con el aporte al desarrollo de la sociedad y, por tanto, agentes de cambio con una sólida formación ciudadana y democrática.
Formación ética	Formación de personas con discernimiento ético en el ejercicio de su profesión.

Fuente: Scharager, Villalón, Mesa y Hidalgo (2015).

Según la Comisión Nacional de Acreditación en los informes de acreditación institucional, las universidades católicas tienen consistencia con su misión institucional y se les reconoce el sello institucional.

Sin embargo, Scharager y Villalón advierten que aún existen desafíos³⁴, particularmente, en el impacto de los programas de formación valórica, pues no existen indicadores que permitan una evaluación de sus resultados.

Con el propósito de complementar tal desafío, los mismos investigadores sugieren las siguientes acciones y mecanismos:

- Fortalecer la identidad universitaria con los principios misionales de cada institución.
- Reforzar experiencias educativas integradoras en lo académico, social y cultural
- Desarrollar metodologías docentes innovadoras que promuevan comunidades de aprendizaje con el objetivo de fortalecer la relación alumno y docente.
- Establecer mecanismo de seguimiento de egresados que permita visibilizar el sello formativo.

Ciertamente, a partir de estas recomendaciones se puede advertir que la identificación de la comunidad universitaria con los valores institucionales, el fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje y la distinción clara del sello formativo, son elementos claves para perfilar un enfoque adecuado a la hora de realizar actividades que gestionen el proyecto educativo institucional. En tal sentido, ha de ser fundamental la consideración de una gestión educativa apropiada para dar sentido de contexto a los principios éticos que declara la institución y, por otro lado, debe ser capaz de definir una comunidad de aprendizaje que posibilite auto-aprendizaje en la misma organización educativa.

Con el propósito de iluminar este particular camino en la formación de valores de la tradición cristiana, ha de ser necesario explorar algún tipo de experiencia internacional que muestre vías metodológicas que permitan generar herramientas de aprendizaje. A continuación se describirá una interesante experiencia educativa que aborda dicha temática.

4. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE VALORES DE CONVIVENCIA Y PACIFICACIÓN EN LA ESCUELA NUEVA

Se pretende en este apartado, exponer algunos estudios a partir de los cuales se logra identificar variables y establecer indicadores de medición en la formación de valores. Aun cuando no es necesariamente transferible en su totalidad a la formación valórica de universitarios, este aporte se circunscribe, particularmente, en la entrega de herramientas concretas que orientará la discusión académica en cuanto a la relevancia de la formación en valores.

La Escuela Nueva es un proyecto educativo colombiano³⁵, impulsado por la UNESCO a partir de los años ochenta. Intenta promover la activa participación y cooperación del aprendizaje entre los estudiantes de primaria (Tercero y Cuarto grado), cuyo modelo combina el desarrollo de la autonomía del alumno y su propio ritmo de aprendizaje.

En este proceso de escolarización intervienen tres agentes, a saber: El estudiante (Estrategias de aprendizaje y guías de estudio), los docentes (Talleres para la Formación de docencia) y las familias (Talleres de familia).

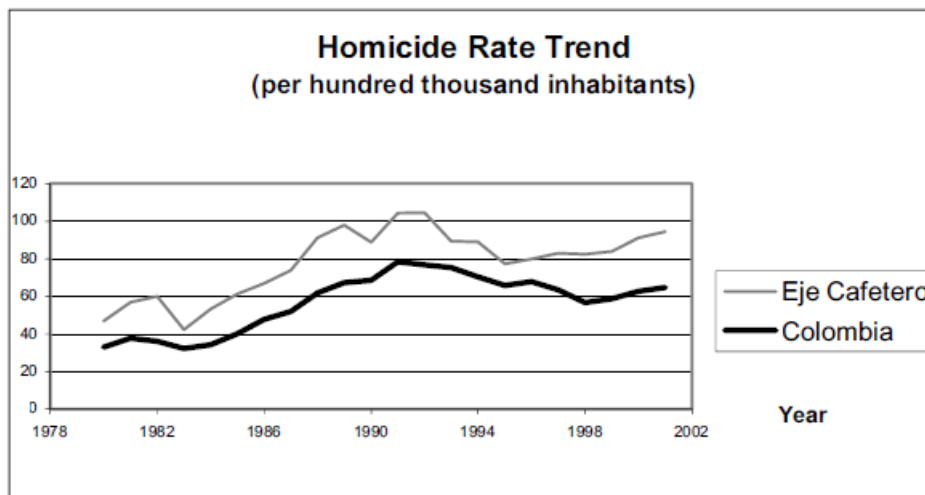
Según, Misión Social and DNP³⁶, los estudiantes con situación económica baja y que asisten a la Escuela Nueva, tienen buenos resultados académicos. Éstos pueden, incluso, compensar sus limitaciones económicas.

Por otro lado, las mediciones que arroja Latin American Laboratory for the Evaluation of the Quality of Education (LLECE)³⁷ rectifican los buenos resultados de aprendizajes demostrados por los estudiantes de la Escuela Nueva, superando, incluso, a los colegios pertenecientes en las zonas urbanas.

Al parecer, el logro académico de los estudiantes de la Escuela Nueva, se debe, fundamentalmente, a la participación y el compromiso de los agentes que componen la comunidad escolar. Ello, además, incide positivamente en indicadores con baja deserción y reprobación escolar.

En relación a la formación de valores cívicos y democráticos, la Escuela Nueva tiene como enfoque formativo la convivencia escolar. Tal enfoque valorativo responde, fundamentalmente, a las altas tasas de homicidio en la Ruta Cafetera registradas a partir del año 1980 en el país colombiano. Ver en el siguiente gráfico.

GRÁFICO N° 1
HOMICIDE, EJE CAFETERO REGION AND COLOMBIA, 1980-2001



Fuente: Forero-Pineda, Escobar-Rodríguez and Danielken Molina (2006).

El estudio de la Nueva Escuela establece como objetivos: a) Respeto por los demás, b) Solidaridad Universal, c) Juego Limpio y d) Equidad. Los factores que inciden en éstos son:

- El estudiante: Las habilidades comunicativas para el acuerdo y la solución de conflictos y el desarrollo moral.
- El aula o escenario de aprendizaje: Clima del aula, gestión escolar, nivel de educación del docente y calidad de la infraestructura.
- Municipio: Entorno rural y urbano de la escuela y tamaño del mismo.

El resultado del estudio es sorprendente, pues arroja que la variable del municipio no es una determinante en el desarrollo moral de la convivencia de los estudiantes, es decir, el entorno social no influye en el comportamiento del escolar, pues en aquellos municipios, cuyas tasas de homicidios son bajas no difiere del comportamiento de aquellos menores pertenecientes a municipios con tasas, incluso, cuatro veces más altas en esta materia.

Sin embargo, el desarrollo moral de la convivencia del escolar es, efectivamente, determinado por variables como el ambiente escolar y el hogar. Precisamente, cobra real importancia el rol del educador y el compromiso con la comunidad escolar de los padres. De ahí que, talleres de perfeccionamiento en metodologías de aprendizaje para los docentes y talleres dirigidos a las familias sean vitales en el logro de los objetivos propuestos por la Escuela Nueva.

Otro resultado arrojado por la investigación es que los estudiantes de la Escuela Nueva tienden a proyectar el valor de la convivencia social a través de la participación de organizaciones sociales tales como voluntariados, por ejemplo, desarrollando mayor disposición hacia conductas que favorecen una democracia participativa.

Esta tendencia de los estudiantes de la Escuela Nueva a mantener en práctica sus valores como elemento diferenciador respecto de los alumnos de colegios convencionales, podría responder a la cuestión acerca de si los estudiantes de formación católica poseen un sello formativo en su axiología que los diferencie de otros estudiantes³⁸.

A partir de esta experiencia formativa, se expondrá la visión de la psicología desde el aporte de Lawrence Kohlberg, quien caracteriza el desarrollo moral de los individuos.

5. UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES: DESARROLLO MORAL

Lawrence Kohlberg, psicólogo norteamericano (1927-1987) establece en su teoría del desarrollo moral estratos o dimensiones en la moralidad del individuo, lo cual incidiría, a su vez, en materias educativas³⁹. Cabe constatar que dicho enfoque es cognitivo-evolutivo, lo cual supone asumir una perspectiva del conocimiento de los valores y su desarrollo en el individuo. El tal sentido, esta visión

pretende explicar cómo el individuo estructura un orden moral externo y cómo sus estructuras valorativas cambian a través de su desarrollo.

A la base de este enfoque cognitivo-evolutivo se halla el aporte de Jean Piaget, quien a partir del razonamiento moral de los niños caracteriza niveles o estratos de su desarrollo moral. Éste establece dos grandes estadios, a saber⁴⁰:

- Etapa Heterónoma (Entre los 5 y 10 años): La moralidad del niño se encuentra condicionada por la autoridad y el poder que representan los padres, la policía y Dios. La moral se traduce a un conjunto de reglamentos a través de la dicotomía del bien y el mal. Su conducta se encuentra determinada por el castigo o premio, por tanto, en esta etapa no se visualiza un razonamiento moral de abstracción compleja.
- Etapa Autónoma (A partir de los 10 años): El niño percibe que la moral es producto de convenciones y, por tanto, estos acuerdos podrían ser arbitrarios. En tal sentido, se hallan afectos a la impugnación o al cuestionamiento. Aparece un razonamiento moral de mayor complejidad a partir de estructuras de conocimiento que posibilitan representaciones generales y operaciones mentales abstractas. En esta etapa surgen sentimientos morales como la compasión y el altruismo.

Sobre esta base teórica piagetiana, Kohlberg contribuye a la psicología moral con elementos mucho más específicos en la evolución del pensamiento moral (Juicio Moral). El juicio moral consiste en “un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral”⁴¹. Esta reflexión es una constante en la vida cotidiana.

El aporte del psicólogo norteamericano apunta, fundamentalmente, a que la evolución de la moral no reside en un grupo o institución especial (familia, grupo de pares, instituciones de educación), sino en la posibilidad que éstas brindan en la generación de espacio para la asunción de roles con el objetivo que el individuo se sienta responsable y participe en su dimensión social (habilidad social). Esta secuencia en el desarrollo moral es universal a todo individuo. La cultura no relativiza esta estructura, sólo influye en el ritmo de su desarrollo⁴².

Este esbozo teórico es un aporte a la educación moral dado que establece ciertas coordenadas necesarias para la formación de valores, a saber, generar condiciones en las instituciones de educación superior que permitan, a través de la participación de los estudiantes en actividades institucionales, desarrollar razonamientos morales que, finalmente, potencien sus habilidades sociales y, de esta forma, se genere un aprendizaje significativo para el estudiante.

En la siguiente tabla se describen los niveles del desarrollo moral en un individuo.

TABLA N° 4
NIVELES DE DESARROLLO MORAL

Formulación de los niveles del juicio moral según Kohlberg, 1962			
Nivel	Características	Bases del juicio	Estadios de desarrollo
Preconven- cional	La persona que justifica sus decisiones morales en este nivel es sensible a las reglas culturales y a lo que es etiquetado como bueno o malo socialmente hablando. Evita transgredir aquellas normas sancionadas con castigos, debido a que teme el poder superior de la autoridad y las consecuencias negativas de la infracción.	El valor moral reside en acontecimientos o necesidades externas o cuasifísicas, más que en las personas y estándares sociales.	1. Orientación al castigo y la obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Las consecuencias físicas evidentes determinan si una acción o una decisión moral son buenas o malas. Responsabilidad objetiva.
			2. Orientación ingenuamente egoísta. La razón para la acción es la satisfacción de las propias necesidades e intereses, en un mundo en donde se reconoce que cada persona tiene intereses personales. Las relaciones humanas se ven en términos de intereses negociables. La reciprocidad aquí no se da en términos de lealtad, gratitud o justicia, sino de provecho.
Convencio- nal	Quien justifica sus juicios en este nivel tiene una perspectiva de miembro de la sociedad, esto es, se ha identificado con las reglas y las expectativas de otros, y las ha interiorizado, en especial las de la autoridad. Ya no tiene tan en cuenta las consecuencias inmediatas de las acciones y la actitud que mantiene no es sólo de búsqueda de satisfacción personal, sino de lucha por mantener, apoyar y justificar el orden social.	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	3. Orientación del buen chico. Lo que está bien es vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a cada quien (ser un buen hijo, un buen amigo, etc.). Existe conformidad con las imágenes estereotípicas de buen comportamiento. La conducta frecuentemente es juzgada por su intención.
			4. Orientación de mantenimiento de la ley y el orden social. El fin último es mantener la institución en su conjunto, con lo cual evita cualquier ruptura del sistema. Se debe cumplir con los deberes actuales con los que se está de acuerdo. Las leyes deben ser respetadas y defendidas, excepto en los casos en que entran en conflicto con deberes establecidos.
Postcon- vencional	Aquél que razona dentro de este nivel antepone sus principios morales a las normas grupales o intereses de personas particulares, y define sus valores como principios autoimpuestos.	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compatibles.	5. Orientación legalista contractual. Se es consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, y de que la mayoría de éstos son relativos a los grupos, sin embargo, se entiende que algunos de estos valores no son relativos, como la vida y la libertad. Se cree en la validez de los principios morales universales y se tiene un sentido de compromiso personal con ellos. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.
			6. Orientación de conciencia. Los derechos son definidos por decisiones de conciencia de acuerdo con principios éticos de universalidad. Se defienden los principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y respeto a la dignidad del otro como ser humano individual, racional y valioso. En el caso de que los principios entren en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzga por los principios más que por los acuerdos. Esta orientación es ejemplificada por el pensamiento de Jesucristo, Gandhi y Martín Luther King.

Fuente: Barra (1987).

6. ENFOQUE DEL APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

En la actualidad, la educación superior a nivel mundial presenta ciertas dificultades que, hasta unas cuantas décadas atrás, no se advertían. Efectivamente, existen varios cambios en la educación superior, entre los cuales figuran: Una diversidad de estudiantes que comparten el aula, cuya variedad puede ser apreciada por los distintos estratos socio-económicos y culturales a los cuales pertenecen. Otro cambio es la diversidad de capacidades, edad y experiencia reunidas en la clase, lo que constituye un gran desafío para los docentes. Se añade el aumento del tamaño de las secciones o cursos y los costos económicos que el estudiante debe asumir en su formación profesional.⁴³ Por tanto, la masificación y, en consecuencia, la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior generan, indudablemente, un nuevo contexto educativo desde el cual surge una diversidad compleja de necesidades educativas por atender. En tal sentido, las nuevas exigencias para los docentes y los mecanismos de control institucional de las

acreditaciones en la educación superior, constituyen, también, elementos de cambio que experimenta la educación terciaria actualmente.⁴⁴

Desde esta perspectiva, es importante reflexionar acerca del fenómeno del aprendizaje, su naturaleza y perspectiva teórica que lo explique. Aun cuando el aprendizaje ha sido objeto de estudio en la psicología del siglo XX, los estudios se han orientado, fundamentalmente, a generar una única teoría madre del aprendizaje, dejando de lado los contextos en los que se da dicho fenómeno. Tales contextos corresponden a las escuelas y las instituciones de educación superior, lugar en el que los mismos estudiantes desarrollan su propio aprendizaje. De ahí que, sea importante, entonces, que los estudios se enfoquen a las formas o modos en que los estudiantes abordan la experiencia de aprender.⁴⁵

Desde el posicionamiento epistemológico del constructivismo en la psicología, el fenómeno del aprendizaje queda definido como el producto de la actividad mental a partir de la cual cada persona interpreta la experiencia.⁴⁶ Es decir,

“Es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente...el aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados. Es, por consiguiente, un proceso de generación y construcción, no de memorizar ni de repetir información”⁴⁷.

La teoría de enfoques define el aprendizaje como un:

“Fenómeno intencional que está dirigido por el individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste. No es algo que esté en el interior del alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje”⁴⁸.

Efectivamente, el estudiante, al ser un sujeto que experimenta el aprendizaje, se encuentra condicionado a sus motivaciones, intereses y estrategias para llevarlo a cabo. De ahí que, este fenómeno no deba ser considerado como un hecho aislado, desconectado del contexto socio-cultural como factores que intervienen en dicha actividad.

De acuerdo a la actual literatura en esta materia, se ha llegado al consenso de determinar dos perfiles distintos para aprender, a saber, el Enfoque Profundo y el Enfoque Superficial.⁴⁹

Surgen varias escuelas especialista, tales como, la Escuela de Gotemburgo, la de Edimburgo, la de Australia, la de Michigan y la de Holanda⁵⁰.

En el presente artículo se dará especial tratamiento a la Escuela Australiana, cuyo principal representante es John Biggs. La razón por la cual se establece como criterio teórico dicha perspectiva es, precisamente, por la comunitaria concepción del concepto aprendizaje que elabora en su teoría y las experiencias formativas de la Escuela Nueva, expuestas en el presente artículo.

“El aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma

diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información”⁵¹.

Se desprende de esta definición dos tipos de aprendizajes, a saber, uno meramente reproductivo y otro significativo.

En la Escuela Nueva el desarrollo del aprendizaje de valores democráticos implica que el estudiante genere, a partir de la propia reflexión y argumentación, la construcción significativa de los valores que subyacen en la convivencia democrática, a través del diálogo comunitario escolar. Por tanto, no se trata de una pura reproducción de información a través de la retención memorística de conceptos teóricos acerca de una visión meramente especulativa o declarativa del valor de la democracia, sino más bien, de un aprendizaje significativo, cuya significancia se logra en un enfoque de aprendizaje profundo. En este aspecto es vital el interés del estudiante, el compromiso y su capacidad.⁵²

Otro aspecto en común a la experiencia de la Nueva Escuela es el contexto de aula, es decir, el clima en la sala de clases, la gestión escolar y la calidad de la infraestructura de la institución influyen en la formación de los valores. Ello, evidentemente, corresponde al contexto de la enseñanza.⁵³

Cabe constatar, que el estudio de la Escuela Nueva, otorga especial importancia a la comunidad escolar como medio de aprendizaje de valores democráticos y, por tanto, es de vital prioridad la participación, no sólo de los estudiantes y de los docentes en la tarea de significación de las normas que posibilitan la convivencia pacífica en la institución educativa, sino, además, de la familia como soporte de esos valores.

En definitiva, a partir del caso expuesto, existen dos dimensiones o factores que inciden en el aprendizaje moral del estudiante, a saber, a) factores que dependen del propio estudiante, en este caso, su compromiso, interés y capacidades para construir, a través del diálogo y el acuerdo, los criterios normativos de una pacífica convivencia y b) factores dependientes del contexto de enseñanza, tales como, el clima del aula y la institución, la colaboración de los docentes y las familias en la educación de los estudiantes, los objetivos de los programas y sus respectivas evaluaciones. A ambos factores, Biggs⁵⁴, los denomina factores de pronóstico en el aprendizaje.

El pronóstico es una etapa previa que afecta el proceso del aprendizaje en un enfoque profundo o superficial. En la siguiente tabla se caracteriza cada enfoque:

TABLA N° 5
CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE PROFUNDO Y SUPERFICIAL

	ENFOQUE DE APRENDIZAJE	DESDE EL ESTUDIANTE	DESDE EL DOCENTE
PROFUNDO	Aprendizaje Significativo. Aprender es un placer. La tarea tiene sentido. Es un desafío positivo. Aprendizaje centrado en su interés. Fuente de permanente inquietud y pregunta.	Aborda la tarea significativamente. Posee conocimiento apropiado para generar conocimiento más elevado. Tiene la capacidad construir conocimiento integrado y no disgregado e inconexo.	Enseña con estructura el tema o contenido. Enseña para motivar a los estudiantes. Enseña a partir de los conocimientos previos del estudiante. Enfatiza la profundidad del aprendizaje. Utiliza métodos y evaluaciones que favorezcan el cumplimiento de los objetivos del programa.
SUPERFICIAL	Aprendizaje del mínimo esfuerzo. Bajo nivel cognitivo. Desmotivador. Sin sentido. Es simplemente un medio aprobatorio del programa. Aceptación pasiva de las ideas e información	Intención de aprobar con calificación suficiente. Ausencia de la comprensión de los contenidos. No hay unidad de sentido en el conocimiento, pues se halla fragmentado. Alta ansiedad.	Enseña de manera poco sistemática. Evalúa datos, alternativas, fracción de conocimiento puramente reproductivo. Presenta poco interés en el conocimiento que enseña. Provoca ansiedad indebida.

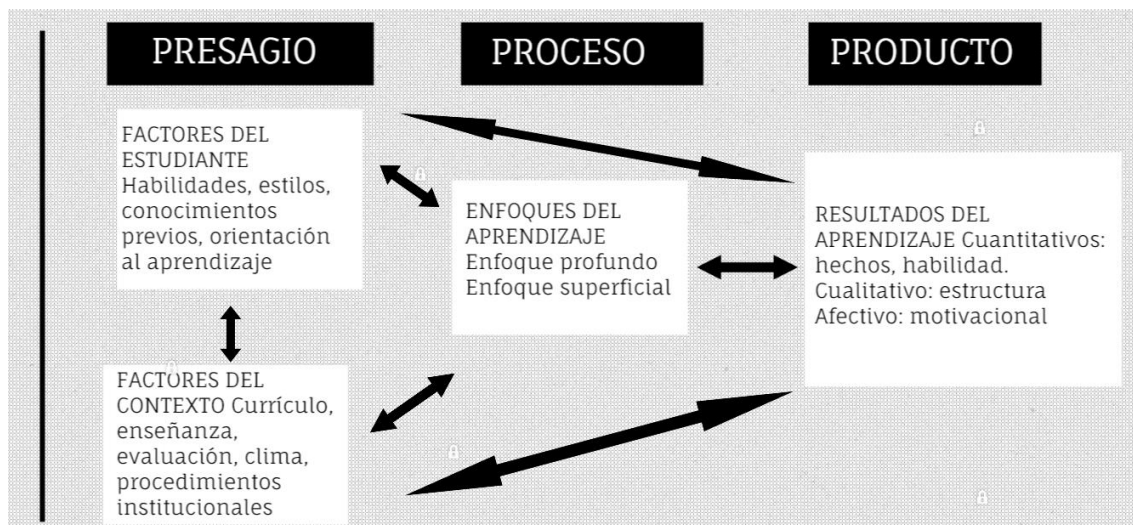
Fuente: Biggs (2006).

Ciertamente, para generar un desarrollo moral que se sustente en la autonomía del estudiante, es necesario, promover el aprendizaje profundo, pues sólo desde este enfoque será posible un aprendizaje significativo que posibilite la conversión de la dimensión meramente declarativa de los valores (Especulativa o teórica) a una dimensión de la acción (práxis). Ello, evidentemente, aporta a la formación en valores, cuya orientación no se encuentra encapsulada en el castigo, sino tiende a un nivel de desarrollo moral más complejo, el cual supone una orientación de la conciencia como mecanismo autónomo en la decisión de los actos humanos.

Resulta, entonces, que el aprendizaje profundo es indispensable para la formación en valores, pues ello supondría mayor reflexión y, por tanto, mayor conciencia de lo conveniente o inconveniente de un acto particular del individuo respecto de la comunidad en la que convive.

En relación al producto o resultado del aprendizaje, tal como se ha dicho con anterioridad, está determinado por mucho factores, tanto aquellos que derivan del pronósticos del aprendizaje, como de su proceso. Si las condiciones iniciales del aprendizaje influyen en el enfoque de aprendizaje, ello, evidentemente, afecta, también, el resultado. Del mismo modo, los resultados, también afectan el pronóstico y el proceso del aprendizaje. Esta mecánica de interrelación entre el pronóstico, el proceso y el producto del aprendizaje acontece porque es un sistema, cuyas partes están internamente conectadas. Este sistema ha de ser denominado por Biggs⁵⁵ como 3 P. A continuación se grafica el modelo:

IMAGEN N° 1
MODELO 3 P



Fuente: Biggs (2006).

Constituye un verdadero desafío referirse a los resultado del aprendizaje de valores, pues no sólo se halla presente la compleja realidad del contexto del aprendizaje como variable que incide en el logro del objetivo⁵⁶, sino además la densidad implicada en el propio objeto moral o ético que contiene un valor humano, pues tal valor se funda no en su pura dimensión conceptual, sino llega a ser real en tanto que el objeto de conocimiento se convierte en praxis: Una cosa es saber qué es la justicia, y otra cosa es realizar actos justo. Esta visión corresponde a una ética que se funda en la virtud, la cual no se tiene si no se transforma en hábito.

“Adquirimos las virtudes mediante el ejercicio previo, como en el caso de las demás artes: pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo; por ejemplo, nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando la cítara. Así, también practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la templanza, templados, y practicando la fortaleza, fuertes”⁵⁷.

Con todo, no basta establecer categorías racionales de dimensión instrumental para tipificar el fenómeno del aprendizaje de los valores, pues puede ser capturado como mero objeto de

conocimiento y reproducirlo en el ámbito puramente declarativo y, no obstante, escapar de la praxis, cuestión que la misma racionalidad positivista no es capaz de capturar, pues en materia del “mundo de la vida” son otros los criterios que operan. Saber qué es la justicia es materia distinta de saber en qué situación aplicar la justicia (conmutativa o distributiva). Tal resultado, no puede ser garantizado, pues la calidad en su dimensión instrumental no logra capturar las infinitas situaciones y contextos que relativizan el valor y, tampoco, la naturaleza impredecible de lo humano.

Efectivamente, el desafío de las Universidades Católicas para la formación de valores es complejo, no sólo por la naturaleza de su objeto, sino, además, por la contradictoria racionalidad técnica que supone la lógica interna de las acreditaciones institucionales, pues la enseñanza de la ética y, en particular, de la ética cristiana, no puede ser reducida al lenguaje de la medición, del *accountability*, de la eficacia y de la garantía de la responsabilidad ética de todo profesional, pues ello, finalmente, se traduciría a la determinismo de la propia libertad humana.

7. CONCLUSIÓN

En razón a todo lo expuesto, se tiene el siguiente estado de cosas:

Por un lado, el contexto de la educación actual, a nivel global, se halla determinada por una epistemología positivista, cuya pretensión es aproximar al hombre a su propio progreso. Este ideal moderno se sirve de la ciencia y la tecnología para la generación de procesos objetivados destinados a la producción de bienes, la administración del estado y la empresa privada, y la racionalidad del derecho positivo que supone el arreglo de los intereses privados y los públicos. Tras la prosecución de la eficacia, se encuentra la racionalidad de cálculo y control, denominada racionalidad instrumental. Ésta ha colonizado, también la educación, pues no sólo se halla presente en el currículum, sino, además, en la formulación de la calidad educativa construida por la administración estatal.

La mayoría de las universidades, especialmente en Chile, declaran en su misión institucional el compromiso de la formación de ciertos valores, ya sean laicos o religiosos. La formación universitaria en esta materia es compleja si se somete a una evaluación, cuyos criterios emanan de un paradigma instrumental, pues el mismo soporte lógico interno de dicho paradigma obliga a responder a través de procesos y resultados objetivados. Todo esto último fue evidenciado en el análisis de la acreditación de las ocho Universidades Católica miembros de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. La calidad educativa en la formación de valores con enfoque a la racionalidad instrumental, queda reducida a la “mejora continua” a través del cumplimiento de “indicadores” de “impacto” con el objetivo de “medir” el cumplimiento de las “expectativas” de los estudiantes y los académicos.

Expuesta la problemática, ha de ser necesario nutrir la mirada educativa a través del conocimiento de metodologías aplicadas en la Escuela Nueva de Colombia (Programa de la UNESCO), experiencia internacional, que servirá para contextualizar la teoría de enfoques de aprendizaje, particularmente, desde la mirada de la Escuela Australiana representada por John Biggs. El modelo 3 P se encuentra claramente visualizado en la experiencia formativa de la Escuela

Nueva, pues son fundamentales, tanto el pronóstico como el proceso para el aprendizaje. Aun cuando este modelo y las metodologías utilizadas por la Escuela Nueva se mueven dentro de la racionalidad instrumental de la enseñanza, los “resultados” del aprendizaje de dichos valores no son concluyentes. Ciertamente, por lo tratado anteriormente, los valores y, particularmente, las virtudes exigen praxis y criterios de aplicación, según la situación o el contexto de la acción. Ello, no puede ser garantizado por la racionalidad instrumental, pues llevar a la praxis un valor es cuestión de la voluntad humana, en absoluto predecible para la ciencia o tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Libros

- Apple, M. *Política y Educación* (Madrid: Ediciones Moratas, 2001).
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009).
- Aristóteles. *Metafísica* (Madrid: Editorial Gredos, S.A, 2012).
- Biggs, J. *Calidad del Aprendizaje Universitario* (Madrid: Narcea S.A. de ediciones, 2006).
- Brunner, J. J. *Informe capital humano en Chile* (Santiago: Universidad Adolfo Ibañez, 2003).
- Habermas, J. *Teoría y Praxis* (Madrid: Tecnos, 1987).
- Habermas, J. *Teoría de la Acción comunicativa* (Madrid: Taurus, 1992).
- Hernández, Fuentessanta, Pilar Martínez, Pedro da Fonseca y Marta Rubio. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior* (Madrid: La Muralla, 2005).
- OECD. *Serie Mejores Políticas. Chile: Piroridades de políticas para un crecimiento más fuerte y equitativo* (Paris: OCDE, 2015).
- Sarzoza, S. *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior* (Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2007).
- Soto, María. *Las creencias epistemológicas de los profesores universitarios y sus estudiantes en relación a la metodología docente y a las estrategias de aprendizaje en la universidad* (Valparaíso, 2015).
- The World Bank. *Secondary education quality improvement project* (Washington D.C.: American Sociological Association, 1995).
- Weber, M. *Economía y Sociedad* (Madrid: Fondo de Cultura de Cultura Económica de España, 2002).
- Zabalza, M. *La Enseñanza Universitaria: El escenario y sus protagonistas* (Madrid: Narcea Ediciones, 2002).

b) Artículos

- Aedo, C. “El aseguramiento de la calidad en la educación” *Revista Calidad en la Educación* n° 21 (diciembre, 2004).
- Barra, E. “El desarrollo Moral: Una Introducción a la Teoría de Kolhberg” *Revista Latinoamericana de Psicología* Vol. 19 n° 1 (1987).

Cavieres, E. "La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile" *Revista Brasileña de Educación* Vol. 19 n° 59 (octubre-diciembre, 2014).

Delgado de Colmenares, F. "La educación contemporánea entre la racionalidad técnico-instrumental y la emancipación: Un intento de aproximación a la obra de Jürgen Habermas" *Acción Pedagógica* Vol. 11 n° 2 (2002).

Forero, C., Daniel Escobar-Rodríguez and Danielken Molina. "Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia" In: A. W. Litte (Ed.). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and opportunities* (Netherlands: Springer, 2006).

Olavarría M. y G. Allende. "Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* n° 141 (enero-marzo, 2013).

Olszen, M., y M. Peters. "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism" *Journal of Education Policy* Vol. 20 n° 3 (2005).

Pino, M. "Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada" *Política Educativa* n° 52 (mayo, 2014).

Scharager, J., M. Villalón, A. Mesa y G. Hidalgo. "Políticas y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad del Proyecto Educativo en Universidades Católicas Chilenas" En: P. Imbarak. *Educación Católica en Chile: Perspectivas, Aportes y Tensiones* (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

Vila, E. "De la racionalidad instrumental a la racionalidad de la comunicación en el mundo de la educación" *Agora Digital* n° 7 (2004).

c) Documentos

Juan Pablo II. *Ex Corde Ecclesiae* (Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas).

Estatuto Capítulo Chileno de Universidades Católica. (s.f.).

[http://www.ucsh.cl/NuestraU/incjs/download.asp%3Fglb_cod_nodo%3D20071011160346%26hdd_nom_archivo%3DEstatutos_Cap%25B4tulo_Chileno_UCs.pdf+%cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl].

¹ J. Habermas. *Teoría de la Acción comunicativa* (Madrid: Taurus, 1992).

² Aristóteles. *Metafísica* (Madrid: Editorial Gredos, S.A, 2012).

³ Habermas (1992).

⁴ M. Weber. *Economía y Sociedad* (Madrid: Fondo de Cultura de Cultura Económica de España, 2002).

⁵ Habermas (1992). Max Weber entiende la modernidad de la sociedad como el proceso a partir del cual surge la empresa capitalista y el estado moderno. La empresa: "Está separada de la hacienda doméstica, y con ayuda del cálculo capital (Contabilidad Racional) orienta sus decisiones de inversión por las oportunidades que ofrece el mercado de bienes, de capital y de trabajo, organiza la fuerza de trabajo, formalmente libre, desde el punto de vista de su eficiencia y hace un uso técnico de los conocimientos científicos. Por otro lado, el estado organiza la sociedad: "Sobre la base de un sistema de control, centralizado y estable, dispone de uno poder militar permanente y centralizado, monopoliza la creación del derecho y el empleo legítimo de la fuerza y organiza la administración burocráticamente, esto es, en forma de una dominación de funcionamientos especializados".

⁶ Habermas (1992).

⁷ Humboldt, Wilhelm von. 1903-1936 *Gesammelte Schriften: Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften* [Obras escogidas: edición de la Academia de Ciencias de Prusia]. 17 vol n° X, p. 251. (Designadas con la abreviatura GS; el número romano indica el volumen, el número árabe, la página; se ha modernizado la ortografía).

⁸ J. Habermas. *Teoría y Praxis* (Madrid: Tecnos, 1987).

⁹ E. Vila. "De la racionalidad instrumental a la racionalidad de la comunicación en el mundo de la educación" *Agora Digital* n° 7 (2004).

¹⁰ Habermas (1992). El texto corresponde al pensador francés Nicolás Condorcet (1743-1794) *Esquisse d' un tableau historique des progres de l' esprit humain* (París: J. Vrin, 1970).

¹¹ Habermas (1992).

¹² F. Delgado de Colmenares. "La educación contemporánea entre la racionalidad técnico-instrumental y la emancipación: Un intento de aproximación a la obra de Jürgen Habermas" *Acción Pedagógica* Vol. 11 n° 2 (2002).

¹³ J. J. Brunner. *Informe capital humano en Chile* (Santiago: Universidad Adolfo Ibañez, 2003).

¹⁴ M. Olssen y M. Peters. "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism" *Journal of Education Policy* Vol. 20 n° 3 (2005).

¹⁵ E. Cavieres. "La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile" *Revista Brasileña de Educación* Vol. 19 n° 59 (octubre-diciembre, 2014).

¹⁶ The World Bank. *Secondary education quality improvement project* (Washington D.C.: American Sociological Association, 1995).

¹⁷ M. Pino. "Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada" *Política Educativa* n° 52 (mayo, 2014).

¹⁸ Pino (2014).

¹⁹ Cavieres (2014).

²⁰ M. Olavarría y G. Allende. "Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* n° 141 (enero-marzo, 2013).

²¹ María Soto. *Las creencias epistemológicas de los profesores universitarios y sus estudiantes en relación a la metodología docente y a las estrategias de aprendizaje en la universidad* (Valparaíso, 2015).

²² C. Aedo. "El aseguramiento de la calidad en la educación" *Revista Calidad en la Educación* n° 21 (diciembre, 2004).

²³ M. Apple. *Política y Educación* (Madrid: Ediciones Moratas, 2001).

²⁴ Apple (2001).

²⁵ Estatuto Capítulo Chileno de Universidades Católica. (s.f.).
[http://www.ucsh.cl/NuestraU/incjs/download.asp%3Fglb_cod_nodo%3D20071011160346%26hdd_nom_archivo%3DEstatutos_Capitulo_Chileno_UCs.pdf+%3D1&h=es-419&ct=clnk&gl=cl].

²⁶ Juan Pablo II. *Ex Corde Ecclesiae* (Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas).

²⁷ Juan Pablo II (1990), p. 12.

²⁸ Juan Pablo II (1990), p. 30.

²⁹ Juan Pablo II (1990), p. 17.

³⁰ Juan Pablo II (1990), p. 27.

³¹ <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-intituciones-vigentes-2015>.

³² J. Scharager, M. Villalón, A. Mesa y G. Hidalgo. "Políticas y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad del Proyecto Educativo en Universidades Católicas Chilenas" En: P. Imbarak. *Educación Católica en Chile: Perspectivas, Aportes y Tensiones* (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015), p. 97.

³³ Juan Pablo II (1990), p. 26.

³⁴ Scharager, Villalón, Mesa y Hidalgo (2015).

³⁵ C. Forero, Daniel Escobar-Rodríguez and Danielken Molina. "Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia" In: A. W. Litte (Ed.). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and opportunities* (Netherlands: Springer, 2006).

³⁶ Forero, Escobar-Rodríguez y Molina (2006).

³⁷ Forero, Escobar-Rodríguez y Molina (2006).

³⁸ Kant es el primer pensador que introduce la distinción entre la ética material y la ética formal, diferencia fundamental dentro de la historia de la ética del occidente. La ética material se preocupa del contenido moral de la acción, es decir, el "bien" al cual la acción moral debe apuntar. Esta ética ha de ser denominada como ética teleológica, pues el esfuerzo del conocimiento se encuentra en dilucidar qué es lo bueno. para su correspondiente praxis a través del ejercicio de las

virtudes, habito perfectivo de la naturaleza del hombre. Los principales pensadores de esta ética son representantes de la tradición occidental por ejemplo, Sócrates, Platón, Aristóteles, Santo Tomás. Ésta ética caracteriza los valores promovidos por la visión cristiana del mundo. Por otro lado, existe la perspectiva de la ética formal, conocida como ética deontológica, cuya tarea es, precisamente, mostrar qué forma debe tener una norma para su validez moral. Esta ética opera a través del cumplimiento del deber (deon), de ahí su nombre, deontológica. Así como lo “bueno” es criterio orientador en la ética material, lo “justo” lo será para la formal. Es decir, la rectitud moral está dada por lo justo, lo cual, entonces, será lo universalmente exigible. Básicamente estas son las dos bases troncales de la ética occidental.

³⁹ E. Barra, E. “El desarrollo Moral: Una Introducción a la Teoría de Kolhberg” *Revista Latinoamericana de Psicología* Vol. 19 n° 1 (1987).

⁴⁰ Barra (1987).

⁴¹ Barra (1987).

⁴² Barra (1987).

⁴³ J. Biggs. *Calidad del Aprendizaje Universitario* (Madrid: Narcea S.A. de ediciones, 2006).

⁴⁴ M. Zabalza. *La Enseñanza Universitaria: El escenario y sus protagonistas* (Madrid: Narcea Ediciones, 2002).

⁴⁵ Biggs (2006).

⁴⁶ Este concepto emerge de la corriente piagetana durante la década de los años 40, la cual progresivamente fue reemplazando la corriente conductista en la psicología.

⁴⁷ S. Sarzoza. *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior* (Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2007).

⁴⁸ Fuentesanta Hernandez, Pilar Martínez, Pedro da Fonseca y Marta Rubio. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior* (Madrid: La Muralla, 2005).

⁴⁹ Biggs (2006).

⁵⁰ Sarzoza (2007).

⁵¹ Biggs (2006).

⁵² Biggs (2006).

⁵³ Biggs (2006), p. 37.

⁵⁴ Biggs (2006), p. 37.

⁵⁵ Biggs (2006), p. 38.

⁵⁶ Biggs (2006).

⁵⁷ Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículo publicado en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0.

