

TESIS DOCTORAL

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) is located in the top right corner. It consists of the letters 'UNED' in a white, bold, sans-serif font, centered within a dark green square.

2015

**EL RESPETO DE LA DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA Y EL
PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA LOS ANGELES DE CHIMBOTE**

AUTOR

**JUAN ROGER RODRÍGUEZ RUIZ
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTOR
DR. JOSÉ CARDONA ANDÚJAR**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**“EL RESPETO DE LA DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA Y EL
PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
CATOLICA LOS ANGELES DE CHIMBOTE”**

AUTOR

**JUAN ROGER RODRÍGUEZ RUÍZ
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

DIRECTOR

DR. JOSE CARDONA ANDÚJAR

MADRID 2015

AGRADECIMIENTO

A Dios, por el don de la vida, la libertad y la paz interior que son nuestra auténtica riqueza, a mi familia y amigos que comparten los sueños y la esperanza.

A mi Director, Dr. José Cardona Andújar, por su sabiduría y paciencia en la dirección de esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I.....	10
Problema de investigación	10
1. Planteamiento del problema	10
2. Formulación del problema	13
3. Justificación.....	13
4. Limitaciones	16
5. Antecedentes	16
6. Objetivos	23
6.1. General	23
6.2. Específicos	23
Capítulo II	24
Marco Teórico.....	24
1. El respeto de la dignidad de la persona humana	24
1.1 El respeto.....	24
1.2La dignidad.....	27
1.3La persona humana.....	28
1.4La persona humana: su vida física y el deber del respeto	33
2. La dignidad de la persona humana.....	38
2.1Definición de la dignidad de la persona humana	40
2.1.1 Otros conceptos sobre la dignidad de la persona humana.....	43
2.1.2 La libertad religiosa y de conciencia.....	45
2.1.3 El bien común	51
2.2La dignidad humana en el pensamiento personalista	63
2.3La objetividad de la dignidad humana	66
2.4La dignidad humana y democracia.....	67
2.5 La dignidad de la persona humana en el ordenamiento constitucional peruano	69
2.5.1 Origen y desarrollo de la dignidad humana en la historia constitucional del Perú	70
2.5.2 Etapas del desarrollo de la dignidad humana en la Constitución del Perú	71
3.Proceso de formación integral de los estudiantes.....	78
3.1 Definición del proceso de formación integral de los estudiantes	80
3.2 Actores e implicancia del proceso de formación integral	81

3.3	Importancia del proceso de formación integral de los estudiantes	85
Capítulo III	88
Los procesos sustantivos y la educación en valores		88
1. Los procesos sustantivos de la Universidad		88
1.1	Proceso enseñanza-aprendizaje	89
1.1.1	Enseñanza.....	96
1.1.2	Aprendizaje	99
1.2	El proceso de la investigación	113
1.3	El proceso de la responsabilidad social universitaria	118
2. La educación en valores		125
2.1	Corrientes de la educación en valores	126
2.2	De los valores modernos a los postmodernos	127
2.3	El vacío existencial del joven postmoderno	128
2.4	La influencia de la práctica de los valores	131
3. Perspectivas de análisis acerca de la educación en valores		132
3.1	Constructivismo	132
3.2	Personalismo	140
3.2.1	La educación personalizada y el neotomismo	141
3.3	Los fundamentos de la ética y la moral	145
3.4	La educación moral	148
3.5	Algunas investigaciones sobre educación en valores	152
4. Liderazgo académico.....		171
4.1	La microgerencia del aprendizaje estratégico	181
4.2	El modelo <i>blended learning</i>	182
4.2.1	Enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.....	184
4.2.2	Metodologías y técnicas de enseñanza	192
4.3	Uso de software libre.....	209
4.4	Áreas de organización y elementos del modelo <i>blended learning</i>	211
4.4.1	Área de <i>blended learning</i>	211
4.4.2	Área de audiovisuales y sala de conferencias telemáticas.....	212
4.4.3	Aulas virtuales.....	212
4.4.4	Red de docentes.....	212
4.5	La tutoría en el modelo <i>blended learning</i> de la ULADECH Católica	212
5. La formación ciudadana en un contexto post moderno		214
5.1	La democracia y la ciudadanía	214
5.2	La democracia según algunos pensadores modernos	215
5.3	La socialización y la integración social.....	220

Capítulo IV	222
Marco Metodológico	223
1. Hipótesis.....	225
2. Variables	225
2.1.Operacionalización de las variables	225
3. Metodología	226
3.1. Tipo de estudio	226
3.2 Diseño de estudio	226
4. Población y muestra	228
4.1 Población.....	228
4.2 Muestra.....	230
5. Método de investigación	232
6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	233
6.1Técnica	234
6.2 Instrumento	235
7. Método de análisis de datos	239
Capítulo V	241
Resultados	241
1. Presentación de resultados	241
2. Prueba de hipótesis.....	250
3. Análisis de los resultados	260
Capítulo VI.....	263
Conclusiones y Sugerencias	263
1. Conclusiones	263
1.1 Conclusión general.....	263
1.2 Conclusiones específicas.....	263
2. Sugerencias	265
Bibliografía	267
ANEXOS.....	278
ANEXO N° 01: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	278
ANEXO N° 02: PUNTUACIONES SOBRE DIGNIDAD DE LA PERSONA	284
ANEXO N° 04: COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	291
ANEXO N° 05: GRÁFICO 01	294

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral titulada «El respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote» se desarrolló bajo la modalidad de investigación no experimental del tipo descriptivo. Determina la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

Uno de los factores que motivó la decisión de investigar sobre el tema fue el hecho de conocer que a Jesucristo sus contemporáneos le llamaban Rabbi, «Maestro» (Marcos 6,7). Uno de los rasgos de la pedagogía que empleó Jesús en su enseñanza fue la perfecta adaptación a su auditorio. Jesús conocía a sus oyentes y se adaptaba a ellos utilizando las más variadas técnicas: comparaciones, imágenes, figuras, alegorías y sobre todo, parábolas.

La enseñanza de Jesús tiene claras diferencias con los maestros judíos de aquella época. Él respetaba a la persona humana, sin hacer distinciones en su pensar, sentir y actuar, creó una imagen y semejanza de Dios. La tradición religiosa desarrolló su concepción sobre la dignidad a partir del concepto *Imago*

Dej, sobre cuya base elaboró los rasgos universales y distintivos de la persona humana y fundamentó la obligación de respetarla dada su condición de intermediaria entre el Creador y lo creado. Los profundos contenidos de su mensaje los reviste de sencillez y claridad. Los campesinos y aldeanos de Palestina de aquel tiempo disfrutaron del colorido, sencillez y vivacidad de la pedagogía de Jesús. Las parábolas de «El hijo pródigo» y «La oveja perdida» son muestras elocuentes de esta adaptación.

Es claro que para Jesús sus oyentes aprendían de forma distinta. En otras palabras, Jesús sabía que sus oyentes mostraban disposición a adoptar una nueva manera de aprender; a esto se le conoce, en la actualidad, como «formación integral de los estudiantes».

El pensamiento filosófico contribuyó a desarrollar esa visión universal del hombre como merecedor del respeto de sí mismo y de los demás, que constituye una característica distintiva de su condición humana. Gracias a esta forma de pensar, las ciencias sociales actuales reconocen que la actitud de respeto hacia la persona humana tiene por base su dignidad, en la cual se originan los derechos humanos.

Esta investigación, según su finalidad, es un estudio básico y el diseño es descriptivo correlacional.

La investigación consta de seis capítulos orgánicamente concatenados. En el Capítulo I se describe el problema de investigación en el que se establece el

planteamiento y formulación del problema que nos conducen a este trabajo de investigación, así como los antecedentes que han respaldado las variables estudiadas y los objetivos que guiaron nuestro accionar.

El marco teórico, descrito en los Capítulos II y III, se presentan los elementos teóricos que sustentan las variables, enmarcan y guían el problema e hipótesis formulados.

En el Capítulo IV se diseña el marco metodológico en el que se describe la hipótesis, la definición conceptual y operacional de las variables, las dimensiones que sustentan a los indicadores, la metodología empleada con el tipo y diseño de estudio, la población- muestra de los estudiantes, el método de investigación que se ajusta a la necesidad de nuestro trabajo, así como la técnica e instrumento de recolección de datos y los métodos de análisis de datos.

El Capítulo V presenta los resultados de la investigación, el análisis e interpretación y la discusión de los resultados.

Finalmente el Capítulo VI establece las conclusiones que determinan la relación del respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes, así como las sugerencias y referencia para ulteriores investigaciones.

Se culmina con las referencias bibliográficas citadas para la sustentación del marco teórico y la presentación de los anexos.

Capítulo I

Problema de investigación

1. Planteamiento del problema

La educación es un medio para transformar al hombre y a la sociedad, y en definitiva enriquece al mundo. Permite contribuir a alcanzar nuestros nobles ideales y legítimas aspiraciones. Marveya y Villalobos(2002), manifiestan que la educación es un proceso de perfeccionamiento permanente para potenciar capacidades y superar limitaciones personales con la finalidad de irradiarlas en la sociedad.

En algunos países el problema latente es cómo lograr que el conocimiento que se produce, enseña y aprende en la universidad esté involucrado significativa y sensiblemente en la sociedad. No se tratará solo de formar profesionales éticos, sino también de incluir, en el proceso de formación de los estudiantes y en la producción de conocimiento, aquellas problemáticas presentes en las grandes mayorías que no acceden a la universidad, a fin que ésta se encuentre socialmente comprometida con la realidad (Velasco, 2009).

La tarea educativa se ubica dentro de un proceso histórico social y se presenta en forma permanente en todas las etapas de la vida de la persona. En este desenvolvimiento, se adquieren contenidos cognoscitivos y científicos, normas y valores, habilidades y destrezas, así como experiencias que contribuyen a la formación integral y el desarrollo de las personas.

El Proyecto Educativo Nacional en el Perú (PEN) también favorece la formación del estudiante, mediante la adquisición de experiencias y conocimientos de la realidad educativa.

Frente a este panorama, uno de los objetivos estratégicos del Sistema Educativo Peruano (Ministerio de Educación, 2007) es lograr el desarrollo pleno e integral de los estudiantes, sin embargo, la realidad educativa no refleja totalmente la intencionalidad del Ministerio de Educación, porque el proceso educativo, además de ser complejo, presenta limitaciones como la escasa información de las teorías cognitivas y de propuestas educativas innovadoras que fomentan el aprender a aprender en los educandos.

A nivel local, las instituciones educativas del nivel superior ofrecen pocas capacitaciones sobre el tema del respeto de la dignidad de la persona humana. Se agudiza esta problemática al verificarse que el efecto multiplicador es escaso por parte de las instituciones educativas.

Las jornadas de capacitación son de corta duración y se desarrollan tangencialmente sin ahondar en los temas carentes de estrategias

pedagógicas, mientras que la realidad exige presentar enfoques y sistemas pedagógicos sobre el proceso de formación integral de los estudiantes.

Asimismo, el tiempo dedicado para las jornadas de capacitación docente es entre cuatro a seis horas lo que provoca un desarrollo superficial del tema referente al proceso de formación integral; genera en el docente una limitación en su desempeño didáctico; y causa interferencias para un avance significativo del estudiante.

En este sentido, se ha de reconocer que el proceso de formación integral exige el respeto de la dignidad de la persona dado que los estudiantes tienen como paradigma a los docentes, situación que exige poner en práctica la educación en los valores que profesamos.

Al respecto, los Obispos latinoamericanos reunidos en Aparecida declaran que «el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva. Hay muchos aspectos en los que se educa y de los que consta el proyecto educativo. Hay muchos valores, pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada explícita o implícitamente. Si la ordenación tiene como fundamento y término a Cristo, entonces esta educación está recapitulada toda en Cristo y es una verdadera educación cristiana: si no, puede hablar de Cristo, pero corre el riesgo de no ser cristiana» (CELAM, 2007).

Esta situación nos impulsó a realizar una investigación sobre el respeto de la dignidad de la persona humana con relación al proceso de formación integral de los estudiantes que propicie una educación de calidad, centrada en el estudiante con una educación en valores.

2. Formulación del problema

¿Existe relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. 2012?

3. Justificación

La presente investigación se realiza, porque se pretende mejorar el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. En este contexto, los docentes ingresan a la docencia con formas de personalidad, fortalezas y debilidades, perfiles propios y singulares no exentos de limitaciones en la perspectiva de una formación como personas y profesionales. Ante esta realidad estaríamos en contradicción con lo que pretende nuestra Universidad, formar integralmente a los estudiantes teniendo en cuenta el respeto de la dignidad de la persona humana.

Dado que el docente desempeña un rol de primera magnitud consideramos que entre las cualidades que debe poseer, está el respeto por la dignidad de la persona humana. Por otro lado, el desarrollo personal de los universitarios implica un crecimiento integral donde lo cognitivo, emocional y moral se integran.

Para propiciar tal desarrollo integral en los universitarios se requiere que el docente cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos. El liderazgo académico, la investigación educacional, la responsabilidad social universitaria y el proceso de enseñanza aprendizaje son condiciones necesarias para que una práctica profesional de calidad permita una formación integral del estudiante.

Los docentes tienen sentimientos y expresan el amor y la necesidad de ser amados, de tener fe en Dios y de compartir valores religiosos con los que le rodean; son personas con capacidades intelectuales y potencialidades cognitivas para aprender todo lo que pueda ser objetos de aprendizaje y revierta en los estudiantes. Tienen habilidades para emplear herramientas cognitivas, procedimentales y afectivas; son una realidad y una presencia en la sociedad, de allí el deber y responsabilidad de conocer qué piensan, cómo viven, qué actividades realizan, cómo están integrados en la sociedad y sus familias, para así alcanzar alternativas de solución a sus problemas en orden a mejorar la integración familiar y profesional. Así mismo, se ha de tener en cuenta lo que aprendan, no solo en las instituciones educativas donde trabajan sino fuera de ellas; y cómo lograr sus competencias en realidades concretas, valiéndose de instrumentos y recursos propios y de su entorno a fin de satisfacer la formación de los profesionales.

El presente estudio tiene relevancia social dado que se constata que la formación integral de los estudiantes de la Universidad Católica de los Ángeles

de Chimbote no sería significativa ni estaría a la altura de la misión y visión que persigue la Universidad, ni habría una práctica colaborativa en la mayoría de los casos. Los estudiantes consideran aprender para completar los cursos que se les asignan, sin importarles asumir los valores cristianos como lo más valioso que constituye la esencia de nuestra Universidad. Por otro lado, no se valora el respeto de la dignidad de la persona humana, ni existe una práctica docente de actualización y formación permanentes sobre el respeto de la persona como integrante de la familia.

Este trabajo tiene implicaciones prácticas y reales, cuyo conocimiento nos permitirá saber cómo es la formación integral de los estudiantes en su vida cotidiana y su interrelación con el respeto de la dignidad de la persona humana. Evidentemente se establecerá la relación de estas dos variables a fin que los estudiantes puedan mejorar sus estrategias de aprendizaje. Con esta investigación la sociedad y las autoridades universitarias nacionales, provinciales y locales, basadas en el conocimiento del resultado de la investigación, puedan tomar medidas y presentar alternativas para mejorar la situación en la que se desenvuelven los procesos de la formación integral de los estudiantes, así como trabajar de manera permanente por el respeto de la dignidad de la persona humana.

En cuanto a la utilidad metodológica, es importante señalar que daría una visión más clara y objetiva de cómo mejorar la formación integral de los estudiantes y seguir una metodología para alcanzar el respeto de la dignidad

de la persona humana. De esta manera, se logrará ser mejores personas y cualificados estudiantes.

De otro lado, la relevancia teórica del estudio radica en la medida que permitirá generar una propuesta de nuevos conceptos y categorías que se incorporen a la comunidad científica especializada para que mejore la misión del estudiante universitario con habilidades personales y sustento ético inherentes a la educación, así como la importancia de comunicar actitudes y conocimientos a fin de contribuir a su formación integral.

Finalmente, se pretende que esta investigación sirva como referente para ulteriores investigaciones.

4. Limitaciones

La principal limitación fue la carencia de información bibliográfica relacionada con el respeto de la dignidad de la persona humana, sin embargo ésta se superó buscando información sobre educación en valores.

5. Antecedentes

La enseñanza y la difusión de la Doctrina Social de la Iglesia forman parte de la misión evangelizadora de la Iglesia. Esta doctrina orienta la conducta de las personas que asumen el compromiso por la justicia según su vocación y circunstancias. A esta acción evangelizadora en el campo social, que es un aspecto de la función profética de la Iglesia, pertenece también la denuncia de los males y de las injusticias. Aunque conviene precisar que el anuncio

manifiesta mayor importancia que la denuncia, y que ésta no puede prescindir de aquél, que le brinda su verdadera consistencia y la fuerza de su motivación más alta.

Los cristianos confiesan que el Reino de Dios, que ya se ha iniciado en este mundo, no puede confundirse con el progreso de la civilización, de la ciencia o de la técnica humana, sino que consiste en conocer cada vez más profundamente las riquezas insondables de Cristo, en esperar cada vez con más fuerza los bienes eternos, en corresponder más ardientemente al amor de Dios y en dispensar más abundantemente la gracia y la santidad entre los hombres. Es este amor el que impulsa a la Iglesia a preocuparse constantemente por el verdadero bien temporal de los hombres. Alienta también, en conformidad con la vocación y los medios de cada uno, a contribuir al bien de su ciudad terrenal, a promover la justicia, paz y fraternidad entre los hombres, y a prodigar ayuda a sus hermanos, preferentemente a los más pobres y desgraciados (Pablo VI, 1967).

Como la Iglesia tiene la misión de manifestar el misterio de Dios, que es el fin último del hombre, descubre el sentido de la propia existencia del hombre, es decir, la verdad más profunda acerca del ser humano. Bien sabe la Iglesia que solo Dios, al que ella sirve, responde a las aspiraciones más profundas del corazón humano, el cual nunca se sacia plenamente con solo alimentos terrenos.

Por eso la Iglesia, enriquecida con los dones de su Fundador, observando fielmente sus preceptos de caridad, humildad y abnegación, recibe la misión de anunciar el Reino de Cristo, de establecerlo en medio las gentes, y constituye en la tierra el germen y el principio de este Reino. Ella en tanto, mientras va creciendo, anhela el Reino consumado, espera con todas sus fuerzas, y desea ardientemente unirse con su Dios en la gloria.

Reconocemos que la Iglesia está insertada en el mundo. Vive en el mundo y sus miembros, por consiguiente, se ven influenciados y guiados por el mundo. Ellos respiran su cultura, están sujetos a sus leyes y adoptan sus costumbres. El íntimo contacto con el mundo es con frecuencia objeto de problemas para la Iglesia, y en el tiempo presente, estos problemas son extremadamente agudos. La vida cristiana, motivada y preservada por la Iglesia, debe cuidarse de todo cuanto pueda ser motivo de tergiversación o restricción de su libertad. Por otro lado, la vida cristiana debe no sólo adaptarse a las formas de pensamiento y de conducta que el ambiente temporal le ofrece y le impone cuando sean compatibles con las exigencias esenciales de su programa religioso o moral, sino que debe procurar acercarse a él, purificarlo, ennoblecerlo, vivificarlo y santificarlo.

La preocupación social de la Iglesia, orientada al desarrollo auténtico del hombre y de la sociedad, que respete y promueva en toda su dimensión a la persona humana, se ha expresado siempre de modo muy diverso. Uno de los medios destacados de intervención ha sido, en los últimos tiempos, el Magisterio de los Romanos Pontífices, que, a partir de la Encíclica

Rerum Novarum de León XIII como punto de referencia, ha tratado frecuentemente la cuestión, haciendo coincidir a veces las fechas de publicación de los diversos documentos sociales con los aniversarios de aquel primer documento. Los Sumos Pontífices no han dejado de iluminar con tales intervenciones aspectos también nuevos de la Doctrina Social de la Iglesia. De allí, que a partir de la aportación valiosísima de León XIII, enriquecida por los sucesivos documentos del Magisterio, se ha formado ya un "corpus" doctrinal renovado, que se va articulando a medida que la Iglesia, en la plenitud de la Palabra revelada por Jesucristo (*Dei Verbum*, 4) y mediante la asistencia del Espíritu Santo (Juan, 14, 16, 26), lee los hechos según se desenvuelven en el curso de la historia. Intenta guiar de este modo a los hombres para que ellos mismos den una respuesta, con la ayuda de la razón y de las ciencias humanas, a su vocación de constructores responsables de la sociedad terrena.

«La revelación cristiana nos conduce a una comprensión más profunda de las leyes de la vida social» (*Gaudium et Spes*, 23). La Iglesia recibe del Evangelio la plena revelación de la verdad del hombre. Cuando cumple su misión de anunciar el Evangelio, enseña al hombre, en nombre de Cristo, su dignidad propia y su vocación a la comunión de las personas; y le descubre las exigencias de la justicia y de la paz conformes a la sabiduría divina.

La Doctrina Social de la Iglesia, que propone una serie de principios para la reflexión, criterios para el juicio y directrices para la acción está enfocada en primer lugar a los miembros de la Iglesia. Es esencial que los fieles interesados en la promoción humana tengan un conocimiento firme de este valioso conjunto

de enseñanzas y lo hagan parte integrante de su misión evangelizadora. Los líderes cristianos en la Iglesia y en la sociedad, y especialmente hombres y mujeres laicos con responsabilidades en la vida pública, necesitan estar instruidos en esta enseñanza para que puedan inspirar y vivificar la sociedad civil y sus estructuras con la levadura del Evangelio.

Se revela hoy cada vez más urgente la formación doctrinal de los fieles laicos, no sólo por el natural dinamismo de profundización de su fe, sino también por la exigencia de dar razón de la esperanza que hay en ellos, frente al mundo y sus graves y complejos problemas. En concreto, es indispensable sobre todo para los fieles laicos comprometidos de diversos modos en el campo social y político un conocimiento más exacto de la Doctrina Social de la Iglesia, como repetidamente la Iglesia recomienda.

La Doctrina Social, por otra parte, tiene una importante dimensión interdisciplinar. Para encarnar, en contextos sociales económicos y políticos distintos y continuamente cambiantes, sobre la verdad acerca del hombre, esta doctrina entra en diálogo con diversas disciplinas que se ocupan del ser humano, incorpora sus aportaciones y ayuda a abrirse a horizontes más amplios al servicio de la persona en la plenitud de su vocación. Junto a la dimensión interdisciplinar, hay que recordar también la dimensión práctica y, en cierto sentido, experimental de esta doctrina. Ella se sitúa en el cruce de la vida y de la conciencia cristiana con las situaciones del mundo y se manifiesta en los esfuerzos que realizan los individuos, las familias, cooperadores culturales y

sociales, políticos y hombres de estado, para darles forma y aplicación en la historia.

Los antecedentes respecto al tema de investigación son escasos, sin embargo se puede apreciar que en diferentes estudios las investigaciones más resaltantes son: (Alcázar, 2012), que en su tesis doctoral «Algunos principios de la educación de la afectividad», afirma que en la educación de la afectividad la persona es única e irrepetible, encuentra su verdadero sentido cuando se ofrece personalmente, así como su desarrollo psico-físico, madurez afectiva, intelectual, corporal y moral. En efecto, la sensibilidad, la madurez orgánica, afectiva, intelectual, se van configurando con un ritmo diferente en cada persona y esta realidad hace necesario atender a cada cual según su particular modo de ser y sus necesidades.

Payá (2000) hizo un estudio desde una perspectiva psicopedagógica acerca de la «Educación en valores para una sociedad abierta y plural». En este estudio la autora establece categorías conceptuales para aproximar la realidad social a la axiología y la ética. Esta autora entiende la educación en valores como proceso y aprendizaje que parte de las clarificaciones de los propios valores como primer elemento que posibilita la capacidad de elección y el ejercicio de la libertad y la responsabilidad y la experiencia de cada persona en su ciclo vital. La autora destaca cuatro maneras de entender la educación en valores: clarificación, formación del carácter, proyecto de vida y construcción de la personalidad moral. He aquí una síntesis:

- La clarificación de valores es un proceso que ayuda a tener una visión crítica de la vida, metas, sentimientos, intereses y experiencias a fin de descubrir cuáles son los valores par una formación integral.
- La educación en valores concebida como formación del carácter moral. Desde la perspectiva de la autora este enfoque de educación en valores retoma la tradición aristotélica, la que persigue conseguir el desarrollo moral de la persona que se adquiere a través de la formación de hábitos virtuosos, que son los que en adelante configurarán la personalidad moral.
- La educación en valores concebida como proyecto de vida, consiste en un ejercicio constante de autonomía, reflexión, deliberación individual y proyección personal. El objetivo final es que la persona se apropie de ciertas posibilidades con lo que las características del proceso, dinamismo, evolución, creación y mejora sean las que describirían este enfoque de forma más precisa. Desde este enfoque los valores son necesarios porque permiten buscar el sentido de la vida y la realización del hombre en lo más propio y constitutivo suyo: en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal.
- La educación en valores concebida como construcción de la personalidad moral, propone dar respuestas a las interrogantes habituales que surgen en la práctica educativa diaria sobre cómo educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante qué procedimientos. Este modelo es heredero de la tradición cognitivo-

evolutivo, así como de la filosofía Kantiana y especialmente Neokantiana que tiende a la integración con otras líneas de pensamiento en un esfuerzo por compensar las limitaciones que la adopción de un paradigma determinado puede comportar.

Este enfoque resuelve los conflictos de valor teniendo como referencia la racionalidad y la autonomía moral.

6. Objetivos

6.1. General

Determinar la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012.

6.2. Específicos

- a. Identificar el respeto de la dignidad de la persona humana de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012.

- b. Conocer el proceso de formación integral en las dimensiones liderazgo académico, investigación educacional, responsabilidad social y proceso enseñanza aprendizaje, de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012.

Capítulo II

Marco Teórico

1. El respeto de la dignidad de la persona humana

La vida humana es forma constitutiva de la persona, participa de su ser y de su dignidad; esta realidad constituye la condición filosófico-antropológica del deber de respetar la vida humana. El deber del respeto se refiere también a la vida biológica de la persona en todas las fases de su desarrollo e implica una serie de deberes y límites en la acción del hombre sobre su vida corpórea. Este es el aspecto bioético, la persona humana es titular de este deber que afecta a un conjunto de personas en distintos niveles: al sujeto mismo que tiene que respetar la propia vida y la de los demás; a los padres en su actitud ante los hijos; a los médicos en su deber profesional; a los legisladores y jueces responsables de la vida de los ciudadanos.

1.1 El respeto

Es la virtud por la cual reconocemos y tenemos presente de manera habitual la dignidad de las personas, como seres únicos e irrepetibles, creados a imagen de Dios, con inteligencia, voluntad, libertad y capacidad de amar; así como sus derechos según su condición y circunstancias.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española el respeto está relacionado con la veneración o el acatamiento que se hace a alguien. El respeto incluye miramiento, consideración y deferencia. En este sentido, el respeto es un valor que permite que el hombre pueda reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad.

El respeto no sólo se manifiesta hacia la actuación de las personas o hacia las leyes. También se expresa hacia la autoridad, como sucede con los estudiantes y sus maestros o los hijos y sus padres.

El respeto permite que la sociedad viva en paz, en una sana convivencia en base a normas e instituciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones, por eso suele sintetizarse en la frase «no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti».

Por el contrario, la falta de respeto genera violencia y enfrentamientos. Cuando falta corresponde a la violación de una norma o de una ley, incluso es castigada a nivel formal.

Algunas situaciones como la ausencia de educación, la falta de tolerancia con respecto a las ideas o formas de vida del prójimo, la ausencia de valores, la soberbia y el egocentrismo frecuentemente originan esas faltas de respeto.

Viteri (2013), manifiesta las siguientes características del respeto: Es reconocer en sí y en los demás sus derechos y virtudes con dignidad, dándoles a cada quién su valor. Exige un trato atento y respetuoso hacia todos.

Se convierte en una condición de equidad y justicia, donde la convivencia pacífica se logra sólo si consideramos que este valor es una condición para vivir en paz con las personas que nos rodean.

Se cultiva el respeto de la dignidad de la persona humana para construir y nunca para destruir. Hacer el bien es la antesala del amor sincero donde la integridad tiene que ser lo más valioso y con ello se demuestra el respeto hacia la persona, para así gozar del bienestar físico y mental.

La dignidad es valor incondicional, no sujeto a transacción, ni tampoco utilizado como medio. La dignidad basada en autonomía está, para Kant, en el origen de la moralidad, puesto que las máximas de la moral son la consecuencia de la acción de la autonomía. Así la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional, porque la naturaleza racional existe como fin en sí mismo. En tal sentido, la dignidad se instituye en un valor intrínseco, incondicionado e incomparable. Al no poderse definir la dignidad desde «afuera», su centro será

la autonomía, mediante la cual el hombre tiene la libertad de hacer uso de su propia razón y determinar el sentido de sus actos responsablemente (Kant, 1994).

Según Taboada (2008), la persona humana posee una relevancia especial, una importancia positiva, un valor. Es precisamente a ese valor, exclusivo de la persona humana, lo que denominamos dignidad.

La primera y más fundamental de las dimensiones de la dignidad humana es la ontológica, que corresponde al valor especial de todo ser humano por poseer una naturaleza racional y libre, en su libre religiosidad, libertad de conciencia y el bien común.

1.2 La dignidad

La dignidad del hombre se encuentra en su elevación a la categoría de hijo de Dios. «El hombre ha sido creado a imagen de Dios, en el sentido de que es capaz de conocer y amar libremente a su propio Creador. Es la única criatura sobre la tierra a la que Dios ama por sí misma, y a la que llama a compartir su vida divina, en el conocimiento y en el amor. El hombre, en cuanto creado a imagen de Dios, tiene la dignidad de persona: no es solamente algo, sino alguien capaz de conocerse, de darse libremente y de entrar en comunión con Dios y las otras personas». (Compendio del Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

Para Viteri (2013), la dignidad de la persona humana en el ordenamiento jurídico peruano se erige como un verdadero derecho fundamental, a tenor de lo estipulado en el artículo 1º de la Constitución Política de 1993, lo establecido en la doctrina jurisprudencial del Tribunal Constitucional peruano y en concordancia con la Teoría General de los Derechos Fundamentales planteada por la doctrina.

Dignidad es un término que se utiliza principalmente en las ramas de la filosofía, la antropología y la sociología. Según estas ciencias, la dignidad es un valor inherente a la condición misma de humanidad porque no se adquiere, se tiene desde el momento mismo de llegar al mundo hasta el momento de morir. (Real Academia Española, 2001).

Gracias a esta condición, el hombre se ha hecho merecedor y propietario de ciertos derechos que, independientemente de cualquier variable económica, étnica, cultural o religiosa, deben respetarse y defenderse. Esos privilegios son los llamados derechos humanos.

1.3 La persona humana

Para Boecio(2008), la persona humana es «Sustancia individual de naturaleza racional». Por sustancia individual se entiende aquí lo que Aristóteles llama la sustancia primera: una realidad indivisa en sí misma y separada de las demás realidades. Pero, por ser sustancia, su individualidad es más radical que la del accidente, dado que éste no se individua por sí mismo, sino por la sustancia.

Los desafíos planteados por el desarrollo de las ciencias biológicas y las cuestiones actuales de la bioética pueden dar al personalismo un empuje hacia una ulterior profundización teórica y una apertura hacia nuevos horizontes. En la definición de la persona humana de Boecio y Tomás de Aquino se dio un acento especial a la estructura sustancial singular (individualizada) de la persona; en el personalismo más reciente, fundamentado ontológicamente, de J. Maritain, E. Mounier y E. Gilson, se pone el acento en la apertura comunitaria y social de la persona humana en su dinámica de desarrollo. En el momento cultural actual, el pensamiento filosófico sobre la persona está llamado a atender también la instancia ecológico-ambiental, es decir, la responsabilidad respecto a los animales y el ecosistema tanto en sentido sincrónico como diacrónico, mirando hacia la proyección futura. Se trata de elaborar una especie de «personalismo de la biosfera» que amplifique e incremente la responsabilidad en sentido «total», comprendiendo la necesidad de un reconocimiento de los deberes para con todos los seres vivientes (plantas, animales y tierra). Un personalismo que no atenúe su fundamentación realista y ontológica y que se abra a nuevas provocaciones planteadas por el progreso científico y tecnológico. La persona humana es artífice de la sociedad y de la biosfera, es artífice del ambiente ecológico y social, por el cual es a su vez condicionada y estimulada. La «ética de la responsabilidad» de la que habla Hans Jonas (De Siqueira, 2009), concebida no sólo como responsabilidad individual, se debe enraizar en una concepción fuerte de la persona humana.

La persona humana es, al mismo tiempo, un ser corporal y espiritual. En el hombre, el espíritu y la materia forman una única naturaleza. Esta unidad es tan profunda que, gracias al principio espiritual, que es el alma, el cuerpo, que es material, se hace humano y viviente, y participa de la dignidad de la imagen de Dios.

La centralidad de la persona emerge en el universo, en la sociedad y en la historia ya que la persona humana resume y da significado al ser del mundo, es el centro de la sociedad (que está hecha por las personas y para las personas), y por último, es artífice de la historia que tiene en las personas concretas, en sus relaciones y en sus acciones, toda fuente de la explicación. Pero también la persona humana es fundamento y criterio ético. La persona es criterio ético en sentido subjetivo, en cuanto que una acción es ética cuando expresa una elección de la persona. También en sentido objetivo, en cuanto que la persona es fundamento, medida y término de la acción moral. En otras palabras, una acción es ética si respeta la plena dignidad de la persona humana y los valores que están intrínsecamente inscritos en su naturaleza. Es lícita y moralmente buena aquella acción que, procediendo de una elección consciente, respeta a la persona y la perfecciona en su ser y en su crecimiento.

Somos conscientes de que afirmando lo anterior tomamos posición frente a aquellos que sostienen el subjetivismo irracional de las elecciones morales (emotivistas, decisionistas, cultores de la moral de la situación) y nos distanciamos también de aquellos que fundamentan la moral en el contractualismo y utilitarismo social que deriva del balance entre valoraciones y

juicios de la sensibilidad social. La persona humana tiene una naturaleza corpóreo-espiritual y está dotada de una razón abierta al conocimiento y al reconocimiento de su propia dignidad en sentido pleno (inscrita en la misma naturaleza), de los valores que debe realizar y de las normas para obtenerlos. Es el juicio práctico de la razón el que constituye la conciencia moral.

La estructura de la persona, o la naturaleza humana personalizada, mediante la reflexión racional consigue la conciencia de sí y la conciencia de la urgencia moral de seguir su propio bien y de buscar en sus acciones la realización del bien propio y de toda persona. Desde una perspectiva creacionista y cristiana tal exigencia se explicita como el fin deseado por el Creador y una ley moral que la creación ha inscrito en la existencia humana; en la reflexión filosófica tal exigencia moral se sitúa en la persona misma y en aquello que la conduce a su perfeccionamiento moral. El camino para el descubrimiento del verdadero bien de la persona, así como de todo bien, puede ser largo y costoso, caracterizado por la falta de certeza, de errores y confusiones; la conciencia del bien y del mal puede estar obstaculizado por el error y la duda, pero queda siempre la tensión y el estímulo a buscar la perfección del propio ser y la realización del bien, que coincide con la elección de la verdad y el camino del progreso verdaderamente humano y la civilización. Todavía más costoso y frágil se demuestra el esfuerzo por poner en acto el bien una vez conocido, pero la dignidad del hombre está en esta capacidad de trascendencia de su propia caducidad. La llamada «ley de Hume», que afirma la imposibilidad de pasar del ser al plano de los valores, del ser al deber ser, es verdadera si se refiere a comportamientos fácticos e históricos (si se refiere a la

ética descriptiva); en cambio, no es verdadera si se mueve desde la reflexión racional y es consciente de la esencia y de las exigencias intrínsecas de una naturaleza abierta, que contiene dentro de sí algo dado y algo por determinar, una serie de virtualidades implícitas por realizar a través de la libertad.

La naturaleza es normativa en cuanto a lo dado, está abierta a través de la racionalidad y la libertad. Realizar todo el hombre en cada hombre queda como una meta para una lectura profunda de la esencia y de la verdad total sobre la persona. A partir de este fundamento se pueden derivar los principios orientadores de la bioética personalista radicados en la concepción de la corporeidad entendida como encarnación coesencial de la persona, y que son los siguientes: el respeto de la vida física desde la concepción como valor fundamental e imprescindible de la persona; la justificación de toda intervención terapéutica como reintegración de la corporeidad y el respeto de la dignidad de la persona; la exigencia irrenunciable en el ámbito de la medicina del principio del consentimiento que implica la libertad y responsabilidad ya sea del paciente ya sea del personal sanitario; y las implicaciones en el plano social y de la justicia social en la asignación de recursos y en la organización de las políticas sanitarias. Estos serían en síntesis algunos de los aspectos centrales y nucleares que constituyen el personalismo ontológico en bioética, seguramente queda mucho por ampliar, desarrollar, profundizar y enriquecer con elementos de filosofía contemporánea que muestren la modernidad del concepto de persona, su raíz ontológica y su realización fenomenológica y relacional, para alcanzar una bioética personalista acorde a los tiempos pero que al mismo tiempo tutele la dignidad y la integridad vital del ser personal.

1.4 La persona humana: su vida física y el deber del respeto

La razón por la que la vida humana debe ser respetada se basa sobre todo en el hecho de que la vida humana, en su integridad y globalidad, y por ello mismo en su realidad biológica, pertenece a la persona con la que constituye una unidad orgánica existencial.

Nos referimos aquí a la unidad ontológica de la persona constituida por un alma espiritual que anima e informa toda la corporeidad en su organicidad. La corporeidad define la vida biológica del hombre.

El cuerpo tiene esta característica propia y esencial de no poder existir si no fuera por el acto existencial que es único para cada persona concreta y es el acto del espíritu creado por Dios. El cuerpo no tiene un acto existencial propio, sino que existe gracias al acto existencial propio del espíritu.

La antropología filosófica, y en particular la tomista, ha insistido (Vanni, 1965) sobre la unicidad del acto existencial y de la forma substancial en el individuo humano.

Por otro lado, Santo Tomás de Aquino dice: «El cuerpo y el alma, de hecho, no son dos sustancias existentes en acto, pero de ellos resulta una sola sustancia existente en acto, porque el cuerpo del hombre no es idéntico en acto cuando es animado o inanimado, sino que es el alma aquel que lo hace ser en

acto». (Tomas de Aquino, 1989, p. 69). De todas maneras, para Santo Tomás, la orientación jerárquica de las formas era suficiente para fundamentar el respeto de la vida humana naciente desde el momento de la generación y le era suficiente también para establecer la prohibición del aborto. Sobre este punto Cottier (1994), ha defendido como posible tesis tomista, plenamente compatible con la prohibición absoluta del aborto y con el respeto de la vida de todo individuo desde el momento de la concepción.

Si consultamos la Escritura encontramos avalada esta visión unitaria de la persona. Los estudiosos de antropología bíblica no tienen duda sobre este punto: para la Biblia todo el hombre ha sido «creado por Dios a su imagen y semejanza», es amado por Dios y protegido por la ley de Dios que prohíbe matar al inocente y hasta la misma venganza (Mork, 1971).

La dignidad de la persona humana, en su unidad, viene elevada a horizontes divinos con el evento salvífico de la encarnación y de la muerte y resurrección de Cristo y con la esperanza de la resurrección final, como afirma cumplidamente la Encíclica *Evangelium Vitae*, 1995.

Desde un punto de vista epistemológico, sabemos que la visión bíblico-teológica no desmiente ni debilita, sino que más bien amplifica y fortalece, el dato racional. «Así llega a su culmen la verdad cristiana sobre la vida. La dignidad de esta no está unida solamente a sus orígenes, a su proceder de Dios, sino también a su fin, a su destino de comunión con Dios en el conocimiento del amor de Él» (*Evangelium Vitae*, 1995, 38).

Se puede afirmar que la vida física propia de la fase terrena no es todo el hombre, propio por el efecto de la espiritualidad del alma racional y, por esto, de su inmortalidad, y todavía más por efecto de la afirmación de la fe en la resurrección final.

Por esta razón, la pérdida de la vida física por muerte natural, o por una razón espiritual y moralmente superior, la Revelación no la ve como una catástrofe, es más, en el caso del martirio esto se ve como un valor, que se une a Cristo que dona la vida para la salvación del hombre. «Cierto, la vida del cuerpo en su condición terrena no es un absoluto para el creyente, hasta se le puede pedir que la abandone por un bien superior; como dice Cristo: "quien quiera salvar su vida la perderá; pero quien pierde su propia vida por mi causa y por el Evangelio, la salvará" (Mc., 8, 35). Son múltiples los testimonios del Nuevo Testamento. Jesús no duda en sacrificarse y libremente, hace de su vida una ofrenda al Padre» (*Evangelium Vitae*, 47).

Por otro lado, la prohibición de matar o de ofender la integridad de la vida ha sido fundamentada por el Magisterio y, antes por la Biblia, sobre el hecho de que Dios es el creador y el custodio de esta vida y que Cristo ha asumido la naturaleza humana elevándola a una dignidad que tiene horizontes divinos. Por esto «ningún hombre puede elegir arbitrariamente vivir o morir; de tal elección es patrón absoluto solamente el Creador, aquel en el cual vivimos, nos movemos y somos» (*Evangelium Vitae*, 47).

La prohibición hecha al hombre de disponer de su propia vida y de la de los demás es por lo tanto absoluta, aunque la vida considerada en su fase terrena no sea absoluta. Porque está unida al espíritu, por razones superiores de orden espiritual, se puede pedir el ofrecerla y exponerla al riesgo de perderla. Ofrecerse y exponerse al riesgo de que nos maten por razones superiores, no quita el hecho y la culpa de que quien mata comete un delito grave, como Cristo mismo afirmó ante Judas.

Ni el martirio ni el principio de legítima defensa están en contradicción con el respeto de la vida humana y con el mandamiento de no matar. Quien se basa sobre estos argumentos para disminuir el carácter absoluto del mandamiento de no matar (Spaemnn, 1993) no distingue correctamente entre el ofrecer la vida por un motivo superior y el matar directa y voluntariamente.

Además, si nos referimos al fundamento racional de este respeto a la vida humana, y en consecuencia, al fundamento del derecho a la vida, los documentos de la Iglesia insisten sobre el respeto de la vida humana.

Este último documento, en un paso precedente declara de modo más fuerte este mismo deber del respeto: «En virtud de su unión sustancial con un alma espiritual, el cuerpo humano no puede ser considerado solamente como un conjunto de tejidos, órganos y funciones, ni puede ser evaluado de la misma manera que el cuerpo de los animales, sino que es parte constitutiva de la persona que a través de él se manifiesta y se expresa» (*DonumViatae*, 1998, 3).

Aquí no se habla ya de una razón de «signo» entre el respeto debido al cuerpo y el respeto debido a la persona, sino que ontológicamente se connota la unidad del ser humano.

En la encíclica *Evangelium Vitae*, que también recuerda cómo el Evangelio de la vida puede ser conocido también por la razón humana en sus trazos esenciales, se desarrolla más bien la visión teológica, no solamente sobre la base de la verdad de la Creación (que también es accesible a la recta razón), sino ante todo sobre el hecho sobrenatural del don de la vida divina y de la inmortalidad ofrecida al hombre. En consecuencia, el respeto de la vida humana llega a tocar el respeto hacia Dios mismo presente en el hombre.

La amplia y rica doctrina sobre la defensa de la vida humana no puede ser acusada de «biologismo», justo porque el respeto no va dirigido hacia la célula o hacia los tejidos, sino al cuerpo, a la vida del organismo animado por el espíritu e inundado de la dignidad de la persona misma.

De allí que es distinto el respeto que se debe al cuerpo viviente en su unidad con la persona. Es la conexión con el alma espiritual la que establece la plena dignidad de la vida física del hombre. Esto no quita el que se tenga también respeto hacia el cadáver de una persona como a una realidad que simplemente llama a la comunión vital con la persona. En consecuencia, el uso de células, tejidos y órganos todavía vitales después de la constatación de la muerte del organismo en su unidad es lícito, sea para el trasplante o para el uso

experimental dado las otras condiciones éticas y jurídicas previstas (la finalidad de la experimentación y del consenso).

En consecuencia, la vida biológica del hombre se considera en relación a la dignidad personal, bajo determinadas condiciones y según algunos criterios.

Ante todo, la condición de que la vida sea incluida en la unidad individual y orgánica (principio de organicidad): las células y los tejidos separados no forman parte del organismo y no merecen el mismo respeto debido a la persona, como dijimos anteriormente.

Pero tenemos que precisar el principio de totalidad que deriva de la organicidad y que explicaremos más adelante: una parte enferma puede ser hasta eliminada del organismo en beneficio de la totalidad del organismo mismo. Esto no es contrario al respeto a la vida, sino que está a favor de ésta.

2. La dignidad de la persona humana

La dignidad de la persona humana es el valor intrínseco y absoluto que todo individuo posee. Está arraigada en su creación a imagen y semejanza de Dios. Dotada de alma espiritual e inmortal, de inteligencia y de voluntad libre, la persona humana está ordenada a Dios y llamada, con alma y cuerpo, a la bienaventuranza eterna.

El hombre, en cuanto creado a imagen de Dios, tiene la dignidad de persona: no es solamente algo, sino alguien capaz de conocerse, de darse libremente y de entrar en comunión con Dios y las otras personas.

La dignidad de la persona humana supone la rectitud de la conciencia moral, es decir que ésta se halle de acuerdo con lo que es justo y bueno según la razón y la ley de Dios. A causa de la misma dignidad personal, el hombre no debe ser forzado a obrar contra su conciencia, ni se le debe impedir obrar de acuerdo con ella, sobre todo en el campo religioso, dentro de los límites del bien común.

Al mismo tiempo, la dignidad de la persona humana requiere que, en materia religiosa, nadie sea forzado a obrar contra su conciencia, ni impedido a actuar de acuerdo con la propia conciencia, tanto pública como privadamente, en forma individual o asociada, dentro de los justos límites del orden público.

La Doctrina Social de la Iglesia, como desarrollo orgánico de la verdad del Evangelio acerca de la dignidad de la persona humana y sus dimensiones sociales, contiene principios de reflexión, formula criterios de juicio y ofrece normas y orientaciones para la acción.

La Doctrina Social de la Iglesia consiste, básicamente, en el respeto y promoción de esa dignidad humana, respeto y promoción que conducen a la persona humana a la unión con Dios. Ello es lo mismo decir que la moral consiste en la vida del amor, a Dios y al prójimo.

2.1 Definición de la dignidad de la persona humana

La persona humana, en el sentido clásico, es una unidad sustancial de cuerpo y alma. En el sentido moderno, esa unidad se expresa mejor diciendo que la persona humana es una unidad integral. ¿Qué quiere decir esto? La unidad integral que la persona es, significa que el ser humano es una unidad compuesta por varias dimensiones: corporal, espiritual, psicológica, intelectual, relacional, sexual, etc. Todas estas dimensiones están relacionadas entre sí y cada una de ellas, de cierta forma, abarca a toda la persona. Ello sigue a la explicación sobre la unidad sustancial cuerpo-espíritu de la persona humana.

De lo anterior se deduce que, si toda la persona humana goza de una dignidad intrínseca y absoluta; entonces, cada una de las dimensiones que componen la persona humana, de alguna manera, participan de esta dignidad. Es decir, cada una de estas dimensiones goza de un valor, es un valor en sí mismo. Ya habíamos señalado que el cuerpo humano tiene un valor y por ello hay que respetarlo. Lo mismo se puede decir de las otras dimensiones, algunas de las cuales hemos mencionado.

En este punto se impone una aclaración. Acabamos de decir que cada una de las dimensiones de la persona humana de alguna manera participa de su dignidad. La razón por la cual hemos indicado de alguna manera es porque no es fácil determinar con exactitud de qué manera cada una de esas dimensiones posee esa dignidad por participación. Por ejemplo, hemos señalado antes que la vida corporal no es el valor más elevado que existe, la vida espiritual es superior. Sin embargo, la vida corporal es el valor más fundamental que existe,

base y condición de todos los demás. Es una distinción sutil pero importante que tiene sus implicaciones morales y prácticas.

Sin embargo, a pesar de esta dificultad, podemos afirmar que todas y cada una de las dimensiones y facultades de la persona humana gozan, de alguna forma, de su dignidad como persona. En el pensamiento clásico se hablaba de facultades superiores (como el intelecto y la voluntad) e inferiores (como la psiquis y el cuerpo). No queremos abusar de esta distinción, que conserva toda su validez, porque queremos salvaguardar el sentido de la importancia moral de la corporeidad que, precisa e irónicamente, a pesar de las apariencias, está en crisis en la actualidad. En todo caso, podemos afirmar que la persona humana es una unidad integral y que todas sus dimensiones constituyen valores humanos, por razón de su participación en la dignidad humana.

En la actualidad persiste una visión reductiva de la persona humana. Se la reduce a su corporeidad (visión materialista), a un objeto de placer o consumo (visión hedonista), a una mera pieza social o laboral (visión sociologista), a un animal sofisticado (visión cientista o mecanicista) o, incluso, se va al otro extremo, exagerando su dimensión espiritual, hasta el punto de restarle importancia moral a su corporeidad (visión espiritualista o de New Age). La persona humana es un ser corpóreo y espiritual al mismo tiempo. Es una unidad substancial de alma espiritual y cuerpo material. Decimos unidad *substancial*, no accidental, porque la unión entre el alma y el cuerpo resulta en un solo ser: el humano, la persona humana. El cuerpo es parte intrínseca de la persona y no un mero accidente suyo; no es un traje que me pongo y luego me

quito. Yo no tengo un cuerpo, yo soy mi cuerpo. Esta verdad tiene, como veremos, implicaciones importantísimas de índole moral.

La existencia del alma humana inmortal se demuestra por la capacidad del intelecto humano de concebir ideas universales que rebasan las limitaciones del tiempo y del espacio. Las ideas del amor en sí mismo, la justicia en sí misma, los mismos conceptos geométricos del círculo, la línea y el punto, por ejemplo, no existen en el mundo material. Sin embargo, el ser humano es capaz de concebir estos conceptos. Ello es sólo explicable por el hecho de que existe una entidad espiritual que, actuando por medio de nuestro cerebro, produce estas ideas. Es imposible que algo puramente material produzca conceptos inmateriales.

Ahora bien, siendo el alma una sustancia espiritual, no está sujeta a la corrupción del tiempo, como ocurre con las cosas materiales, ni tampoco, al menos no de forma absoluta, a las limitaciones de los demás cuerpos materiales. Por consiguiente, nuestra alma se caracteriza por ser espiritual, inmortal, capaz de razonar y libre. Pero esa alma humana está sustancialmente unida a un cuerpo. No se trata de una entidad espiritual encerrada en un cuerpo, como creían los filósofos griegos dualistas de antaño. De hecho, no tiene sentido hablar de un cuerpo de lo que es espiritual. Se trata de un espíritu encarnado o de un cuerpo animado o espiritualizado: eso es la persona humana. La unidad del alma y el cuerpo que la persona humana es no admite separación sin alterar su identidad. Sin el cuerpo, no tenemos persona humana, sino solo un alma humana; sin el alma solo tenemos un cadáver (los

cristianos creemos en la resurrección del cuerpo, lo consideramos muy importante). El alma humana reclama el cuerpo que le corresponde y el cuerpo está ordenado a su alma. En efecto, si toda persona humana posee un alma espiritual y si esa alma es inmortal y si está unida sustancialmente a su cuerpo, entonces se sigue que toda la persona humana (no solo el alma) posee una dignidad intrínseca y absoluta.

2.1.1 Otros conceptos sobre la dignidad de la persona humana

En la reflexión anterior se manifestó sobre la concepción clásica de la persona humana como unidad de cuerpo y alma. Se concluye que por poseer un alma inmortal a la que está esencialmente unida nuestra corporeidad, toda la persona humana goza de un valor o dignidad intrínseca e infinita. En ella se fundamenta la moral social, que no es otra cosa que el respeto y la promoción de esa dignidad.

Se puede añadir ahora una reflexión sobre la dignidad desde una óptica más contemporánea. No se trata de una demostración en el pleno sentido de la palabra, sino más bien, de una consideración que sugiere con fuerza la existencia de dicha dignidad.

El pensamiento moderno personalista ha enfatizado, y con razón, la relacionalidad de la persona humana. La persona humana es un ser en relación, o como diría Santo Tomás de Aquino: «*Persona estrelatio*», la persona es relación. A nivel de la fe ello no es difícil de constatar. La primera página de la Biblia nos dice que Dios creó al hombre y a la mujer a imagen y

semejanza suya (Génesis, 1, 26). Ahora bien, el Dios de la Biblia es un ser personal, de hecho es una sola naturaleza divina en tres personas distintas: Padre, Hijo y Espíritu Santo. Hemos sido creados, nos dice la Escritura, a imagen, no de un Dios solitario, sino de un Dios que es comunidad de personas. La Biblia también nos dice que «Dios es Amor» (1 Juan, 4, 8,16). Y el amor no se entiende sin la relacionalidad. La relacionalidad nos dice la revelación bíblica, caracteriza a nuestro ser persona de manera esencial.

A nivel de la razón y de la experiencia humana, el carácter relacional de la persona humana es un dato ineludible de nuestra existencia. El «yo» se abre y se reafirma delante del «tú», necesita de la alteridad como los pulmones del aire. Ello comienza a darse generalmente en la familia, donde los padres ayudan a fraguar esa identidad de persona en relación que todos poseemos.

En la intimidad de nuestra relación con nosotros mismos, si bien muchas veces sólo a nivel preconsciente, experimentamos un profundo e inexorable deseo de ser tratados como un «alguien» y no como un «algo». Todo nuestro ser se rebela ante la posibilidad de ser instrumentalizados por otros. La propia psicología carecería de sentido si este grito de nuestra naturaleza fuese desechado como algo irrelevante. La autoestima o sentido de nuestra propia dignidad carecería de sentido. Cuando no gozamos de ella, necesariamente, nos enfermamos emocionalmente.

Así este dinamismo interior de autodefensa del «yo», que busca ser tratado como sujeto y no como objeto, apunta hacia la existencia de nuestra dignidad o

valor como persona. Una dignidad que no está condicionada a ninguna instancia exterior o no esencial, como el rango social o económico, la raza, la salud, etc. La persona humana vale por el mero hecho de ser persona y no por esta o aquella de sus características accidentales. Nuestro sentido de ser fin en nosotros mismos es una poderosa indicación de esta verdad.

2.1.2 La libertad religiosa y de conciencia

Juan Pablo II (1987), ha llevado el estandarte de la libertad religiosa como uno de los bastiones de su pontificado. El entonces Obispo de Cracovia, ya había participado en la elaboración de la Declaración sobre la libertad religiosa en la Congregación General 88, del Concilio Vaticano II, así como en otras oportunidades (Vanni, 1965). En sus alocuciones y discursos como Pontífice había advertido acerca de la necesidad entre otros asuntos de abordar decididamente el tema de la dignidad humana. Los padres conciliares suscribieron: «Este Concilio Vaticano declara que la persona humana tiene derecho a la libertad religiosa. Esta libertad consiste en que todos los hombres deben estar inmunes de coacción, tanto por parte de personas particulares como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y ello de tal manera, que en materia religiosa ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, solo o asociado con otros, dentro de los límites debidos» (*Dignitatis Humanae*, 1965, 2).

Los padres conciliares aclaran que no hay contradicción con el Magisterio ya existente, pues se deja íntegra la doctrina tradicional católica acerca del deber

moral de los hombres y de las sociedades para con la religión y la Iglesia de Cristo.

Se trata de un derecho natural que se constituye en un derecho civil. Fundándose en la misma naturaleza humana y no en su rectitud moral objetiva no comprende sólo a los que tienen una conciencia recta y verdadera, sino también a los que con conciencia recta pero no verdadera buscan a Dios profesando de buena fe otra religión, e incluso a los que no reconocen a Dios y obran con conciencia autónoma. Es decir, el derecho de inmunidad de coacción permanece también en quienes no cumplen la obligación de buscar y adherirse a la verdad divina conocida.

Este derecho «se funda realmente en la dignidad misma de la persona humana» tal como se la conoce por la palabra revelada de Dios y por la misma razón. Desde una perspectiva natural, la libertad religiosa se funda en la dignidad de la persona humana: «todos los hombres están obligados a buscar la verdad, sobre todo en lo que se refiere a Dios y a su Iglesia, y, una vez conocida, a abrazarla y practicarla» (*Dignitatis Huamane*, 1965, 8).

En primer lugar, por su naturaleza social, el hombre tiene derecho a practicar exterior, pública y comunitariamente su culto; asociarse en comunidades religiosas y, también, a manifestar libremente el valor peculiar de su doctrina, para la ordenación de la sociedad y la vitalización de toda actividad humana, todo esto sin transgredir las exigencias del justo orden público; que el Estado u otras comunidades religiosas no le impidan ni le obstaculicen expresar su

creencia, pues la religión no es un fenómeno individual; sino es ordenar libremente su vida religiosa doméstica bajo la dirección de los padres, al constituir una familia. En segundo lugar, por su realidad personal, el hombre tiene derecho a buscar la verdad incluso en materia religiosa, sin que ningún grupo o particular se lo impida; seguir su conciencia, sin que nadie lo coaccione para prohibírselo o lo presione para que actúe en otro sentido; que el poder civil no pretenda dirigir sus actos religiosos, porque trascienden el orden terrestre superando la esfera del bien común temporal (*DignitatisHuamane*, 1965).

Desde una perspectiva sobrenatural, la libertad religiosa hunde sus raíces en la Revelación, sobre todo, la libertad religiosa en la sociedad está enteramente de acuerdo con la libertad del acto de fe. Al creer respondemos libremente a Dios y fruto de esa adhesión voluntaria es rendirle el obsequio racional y libre de la fe. Solo una vez conocido y mediado por la gracia, estamos obligados moralmente y no coercitivamente, respecto del Dios verdadero. Siempre se trata de un derecho natural de la sociedad, en ningún caso respecto de Dios, para quien el hombre solo tiene deberes que cumplir racional y libremente. Concebida como inmunidad de coacción tiene estricta relación con la libertad del acto de fe, que es su fundamento y se ordena a la obligación moral de rendir culto honor y obediencia a Dios, lo que en justicia corresponde con coacción moral y no física. En este sentido, el deber que incluye adherirse a la verdad de la fe conocida por la Revelación y la práctica de la religión es el que clama por el derecho a buscarla en conciencia y a elegirla. La adhesión de fe a Dios siempre es libre.

Algo similar, pero de modo peculiar, ocurre con la Iglesia si lo consideramos a la luz de la fe, ya que solo hay necesidad de la religión supuesto el orden sobrenatural. En la medida que es sociedad visible, tiene derecho a la libertad religiosa. Pero en la medida que es «Sacramento de Cristo» por la exclusividad de su origen divino se auto reivindica como poder espiritual y legitima su rol en la certeza de que es libre. Esta es la libertad de la Iglesia, que está en concordancia con aquella libertad religiosa. Por tanto, «si tiene vigencia el principio de la libertad religiosa, esta libertad de la Iglesia será reconocida» (*Dignitatis Huamane*, 1965, 13).

Todo acto humano, sea bueno o malo según la rectitud moral, no deja de ser libre. No somos libres solo para tener derechos sino también deberes. La libertad religiosa es también libertad psicológica que ratifica la existencia de una obligación moral e incluso en ella se funda. Entonces, no es libertad moral. No es autonomía religiosa: no tener obligaciones frente a Dios y a la búsqueda y adhesión a la verdad (Laje, 1977). No es liberalismo o individualismo religioso. No somos “libres de la religión”. No es libertad de la religión ni tampoco libertad de ejercicio. Es libertad de especificación porque incluye la posibilidad de optar por distintas expresiones religiosas.

Como en otras oportunidades Juan Pablo II también se sirve de la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, 16: «la conciencia es el núcleo más secreto y el santuario del hombre», donde cada hombre se relaciona en la intimidad con Dios y en el cual Dios le habla. En este documento, Juan Pablo II, también había tenido una presencia altamente relevante al punto de ser

llamado «el hombre del Esquema XIII». Esta Constitución se convirtió en uno de los documentos más significativos del Concilio Ecuménico. De la fecundidad de ese concepto de conciencia, el pontífice ahora proclamado santo, siempre bebió.

En el Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz de 1991, Juan Pablo II centró sus reflexiones en torno a la relación entre la paz y la libertad de conciencia: «Si quieres la paz, defiende la conciencia de cada hombre». El texto no hacía más que actualizar la idea central de aquel mensaje de 1988 en que ya había señalado que es «La libertad religiosa, condición para la convivencia pacífica». «La paz escribía en aquella ocasión hunde sus propias raíces en la libertad y en la apertura de las conciencias a la verdad». Por esta estrecha relación con la libertad para buscar a Dios, este «don precioso de la libertad de conciencia», debe ser respetado y promovido por el Estado «a la luz de la ley moral natural y de las exigencias del bien común, además del pleno respeto de la dignidad de cada hombre». «Ninguna autoridad humana tiene derecho a intervenir en la conciencia de ningún hombre. Esta es también testigo de la trascendencia de la persona frente a la sociedad, y como tal es inviolable»(Juan Pablo II, 1991, 3).

Para precisar su alcance atendiendo a su significado intrínseco, declara inmediatamente: «sin embargo, no es algo absoluto, situado por encima de la verdad y el error; es más, su naturaleza íntima implica una relación con la verdad objetiva, universal e igual para todos, la cual todos pueden y deben buscar. En esta relación con la verdad objetiva la libertad de conciencia

encuentra su justificación, como condición necesaria para la búsqueda de la verdad digna del hombre y para la adhesión a la misma, cuando ha sido adecuadamente conocida»(Juan Pablo II, 1991).

Esta doctrina fue confirmada años más tarde en la Encíclica *Veritatis splendor*(1993). En primer lugar se lanza sin escrúpulos al corazón del problema de la conciencia verdadera y errónea y su complemento conciencia invenciblemente errónea, no admitiendo confusiones (la conciencia venciblemente errónea, prácticamente reductible a la conciencia dudosa): De cualquier modo (aun en el caso de conciencia errónea invencible), la dignidad de la conciencia deriva siempre de la verdad: en el caso de la conciencia recta, se trata de la verdad objetiva acogida por el hombre; en el de la conciencia errónea, se trata de lo que el hombre equivocándose considera subjetivamente verdadero. Nunca es aceptable confundir un error subjetivamente verdadero. Nunca es aceptable confundir un error subjetivo sobre el bien moral con la verdad objetiva, propuesta racionalmente al hombre en virtud de su fin, ni equiparar el valor moral del acto realizado con una conciencia verdadera y recta, con el realizado siguiendo el juicio de una conciencia errónea. El mal cometido a causa de una ignorancia invencible, o de un error de juicio no culpable, puede no ser imputable a la persona que lo hace; pero tampoco en este caso aquel deja de ser un mal, un desorden con relación a la verdad sobre el bien. Además, el bien no reconocido no contribuye al crecimiento moral de la persona que lo realiza; éste no la perfecciona y no sirve para disponerla al bien supremo.

En segundo lugar, luego de indicar la importancia de formar la conciencia para no obrar con una conciencia probable o dudosa y caer en una conciencia venciblemente errónea, presenta el contenido y los límites de la libertad de conciencia: la libertad de conciencia no es nunca libertad con respecto a la verdad, sino siempre y solo en la verdad. Es esta la conciencia que expresa en el hombre su dignidad: “Solo una conciencia bien formada es conforme con la dignidad de la persona; una conciencia que se orienta según la verdad y toma sus opciones iluminada por esa verdad. Por eso, hablar de una inviolable dignidad de la conciencia sin hacer las precisiones correspondientes, lleva a posibles graves errores (Discurso a los Obispos austriacos, 1988), como cuando, por ejemplo se habla de recurso a la conciencia personal, olvidando que esta conciencia es como el ojo que no posee por sí mismo la luz sino solamente cuando mira hacia su auténtica fuente.

2.1.3 El bien común

El concepto de bien común parece poco útil si se trata de especificar las condiciones de vida que las personas y las comunidades consideran más adecuadas para conseguir su fin. Y como el bien abstracto no mueve a actuar, es conveniente precisar mejor su contenido.

El bien común es el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las personas, asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro pleno de la propia perfección y desarrollo integral.

Para la realización de este principio se requiere la capacidad y la búsqueda constante del bien de los demás como si fuese el propio bien. Es un deber de todos los miembros de la comunidad humana nacional e internacional, según las capacidades de cada uno, reconociendo que la responsabilidad máxima compete al Estado, como la razón de ser de la comunidad política.

Maritain, (1943) sostiene que lo que constituye el bien común de la sociedad política no es solamente el conjunto de bienes o servicios de utilidad pública o de interés nacional que supone la organización de la vida común, ni las buenas finanzas del Estado, ni su pujanza militar; no es solamente el conjunto de leyes justas, de buenas costumbres y de sabias instituciones que dan su estructura a la nación, ni la herencia de sus gloriosos recuerdos históricos, de sus símbolos y de sus glorias, de sus tradiciones y de sus tesoros de cultura.

En este contexto, Maritain, identifica el conjunto de condiciones sociales que hacen posible a los miembros de la sociedad la realización de sus fines, cuando afirma que: «El bien común comprende, sin duda, todas esas cosas, pero con más razón otras muchas (...) la integración sociológica de todo lo que supone conciencia cívica, de las virtudes políticas y del sentido del derecho y de la libertad, y de todo lo que hay de actividad, de prosperidad material y de tesoros espirituales, de sabiduría tradicional inconscientemente vivida, de rectitud moral, de justicia, de amistad, de felicidad, de virtud y de heroísmo, en la vida individual de los miembros de la comunidad, en cuanto que todo esto es comunicable, y se distribuye y es participado, en cierta medida, por cada uno de los individuos, ayudándoles a perfeccionar su vida y su libertad de persona.

Estas realidades son las que constituyen la buena vida humana de la multitud» (Santa María, 1955, 17). Estas frases apuntan al conjunto de auxilios que la sociedad presta a sus miembros para la realización de la vida buena de las personas.

A estos dos conjuntos habría que añadir la integración armónica de todos esos elementos en un todo integrado (Maritain, 1943) todos aportan y todos reciben.

Así el bien común no se puede definir en términos estadísticos, por la riqueza de un país o por su nivel de vida: los bienes materiales entran en el bien común como condiciones de posibilidad del mismo, junto con otros mencionados antes: la verdad, la belleza, la paz, el arte, la cultura, la libertad, la tradición, la rectitud de vida. Todos estos pueden ser «bienes comunes», que concretan, de algún modo, el concepto abstracto y trascendente del bien común, pero que no lo agotan.

Como sugiere Maritain (1943) el bien común no es un bien único, sino que lo forma un entramado de bienes de diverso ámbito y nivel, unos orientados a otros. No es un proyecto institucional preciso, o el resultado de una valoración objetiva predeterminada de lo que es bueno para la naturaleza humana. Es el resultado de la acción autónoma de individuos libres dentro de unas estructuras sociales y políticas que lo hacen posible. Pero no es algo subjetivo y contingente: no depende de las preferencias de la comunidad. Y tampoco es un subsidio que la sociedad dona a sus miembros (el Estado de bienestar), ni

mucho menos una carga que se les impone en virtud de un derecho de la sociedad.

Al Estado corresponde hacer posible y promover el bien común (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005), pero no definirlo ni imponer unos contenidos determinados que lo realicen. Tampoco es la tarea propia del mercado, a través de las fuerzas impersonales de la mano invisible; ni siquiera de la combinación de Estado y mercado: hace falta la inclusión de toda la sociedad.

Lo descrito sobre el bien común de la ciudad se aplica también a las distintas comunidades, ya que «ninguna forma expresiva de sociabilidad desde la familia, pasando por el grupo social intermedio, la asociación, la empresa de carácter económico, la ciudad, la región, el Estado, hasta la misma comunidad de los pueblos y de las naciones puede eludir la cuestión acerca del propio bien común, que es constitutivo de su significado y auténtica razón de ser de su misma subsistencia» (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005, 165).

Cada comunidad, en cada momento histórico, debe encontrar su bien común. Pero esto no quiere decir que no exista un bien común universal, porque todas las personas y todas las comunidades menores forman parte de comunidades mayores, hasta alcanzar al conjunto de la humanidad en el tiempo y en el espacio. «En una sociedad en vías de globalización, el bien común y el esfuerzo por él han de abarcar necesariamente a toda la familia humana». (Benedicto XVI, 2009).

En este contexto, el concepto de bien común ha sido propuesto desde tendencias filosóficas y políticas diversas. Aquí desarrollaremos: el liberalismo filosófico y político (en el sentido europeo del término), el liberalismo bienestarista (*welfareliberalism*), el comunitarismo, los totalitarismos y el enfoque de las capacidades.

- Con el advenimiento de la modernidad, el individuo pasó a ser el centro de atención de la ética social y política. Lo que caracteriza al individuo autosuficiente es su capacidad de elegir los medios para conseguir unos fines que no forman parte integral de su «yo». La sociedad es aquí un proyecto racional, un contrato social entre sujetos que tienen sus propias concepciones sobre lo que es bueno: la moralidad es un producto de las elecciones individuales, que no pueden ser juzgadas por criterios externos. Por tanto, la organización de la sociedad prescinde del concepto de bien y lo sustituye por el de derecho. La coordinación social de las acciones individuales proviene de una moralidad común fundada en el respeto de los derechos humanos universales. Los puntos de vista morales o religiosos de las personas no tienen un papel relevante en esa sociedad.

El liberalismo político clásico confía la consecución de los objetivos sociales al libre mercado, regido por el interés personal, y a un Estado mínimo. Para las ramas conservadoras y libertarias del liberalismo clásico (Nozick, 1988), el bien común se identifica con el interés general, y se determina por consenso como la suma de los bienes privados elegidos por cada ciudadano a partir de su función de utilidad individual: en clave

utilitarista, el bien común es el mayor bien (privado) para el mayor número de individuos. Por su parte, el Estado está al servicio del bienestar de los ciudadanos, cuya libertad debe proteger.

- Los liberales bienestaristas (*welfareliberals*) forman hoy el conjunto de corrientes dominantes en el pensamiento político occidental. Parten de los supuestos individualistas del liberalismo, pero hacen notar que el agente, al tratar de llevar a la práctica su proyecto de vida en el ámbito del libre mercado, se encuentra ante posiciones de partida muy distintas. Es tarea del Estado (éticamente neutral, como en el liberalismo filosófico) garantizar esa igualdad, asegurando y distribuyendo equitativamente las libertades y los recursos que los individuos necesitan para llevar las vidas que libremente hayan elegido. De ahí la centralidad del concepto de justicia (Rawls, 1971).

El concepto de bien común incluye, además de la realización del bien personal de los agentes, unos resultados sociales en términos de igualdad, nivelación de las condiciones de partida y provisión de un Estado de bienestar universal. El mercado es el ámbito de la eficiencia y de la creación de riqueza, en tanto que el Estado es el de la solidaridad y la redistribución y, como ambas esferas son en última instancia incompatibles, se producirá siempre un continuo choque entre ellas. Así el bien común acaba siendo el proceso por el que los ciudadanos acuerdan formar una sociedad que consideren justa y que promueva el bienestar de

todos: es instrumental para el bien de los individuos que sigue siendo el objetivo final de la vida en sociedad.

- En el debate político, los comunitaristas son críticos del liberalismo, tanto kantiano como utilitarista. La persona no es un ser individualista, autosuficiente, separado de la comunidad, preocupado solo por su interés particular y dotado de unos derechos y libertades básicas anteriores a la propia definición del orden social, sino que su «yo» está formado por lazos comunales, de los que no puede prescindir. La persona no conoce el bien humano por la vía de principios abstractos, sino en el contexto vital y social en el que se mueve. La comunidad es mucho más que un agregado de individuos y se convierte en un espacio moral donde las cosas tienen valor en la medida en que la cultura vigente les dé sentido.

El bien común ya no es la suma de bienes particulares: la comunidad es un bien común en sí misma y una fuente de bienes comunes para los individuos. Para los comunitaristas no hay un bien común universal, sino que cada comunidad tiene su propia concepción de dicho bien, que adquiere primacía ante el bien de los ciudadanos, porque le deben lealtad y compromiso. Se trata del bien de la comunidad, no del bien de las personas en cuanto miembros de la comunidad. El Estado no puede ser neutral: su misión va más allá de la garantía de los derechos y libertades de los individuos, para tener una concepción propia de lo que es bueno de acuerdo con los valores que reconoce en la comunidad.

- El concepto de bien común ha sido también utilizado por los totalitarismos de diverso signo (comunismo, nazismo y fascismo), pero en un sentido radicalmente distinto de la corriente personalista, porque la persona se concibe solo como una parte de la sociedad, a la que está subordinada, y porque la pretensión totalitaria de imponer unos contenidos concretos del bien común a sus ciudadanos se opone a la idea de un bien que es al mismo tiempo de la persona y de la sociedad.

Esta última pretensión es la que ha llevado a autores de diversas tendencias a oponerse al concepto de bien común, como incompatible con la democracia y con la libertad de las personas. Este riesgo existe cuando se atribuye al Estado no ya la promoción, sino la definición y la puesta en práctica del bien común de la sociedad. Por esta razón la tradición personalista afirma que el bien común, antes que un deber del Estado, es un deber de todos los miembros de la sociedad, y que «todos tienen también derecho a gozar de las condiciones de vida social que resultan de la búsqueda del bien común. Al Estado compete promoverlo, pero no definirlo ni imponerlo, aplicando el principio de subsidiariedad, de solidaridad y fomentando la participación de los ciudadanos (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005).

- En la teoría y en la práctica del desarrollo económico, crecer ha sido sinónimo de acrecentar el volumen de recursos materiales de un país. Los resultados, sin embargo, han sido en muchos casos insuficientes y aun negativos, lo que ha llevado a buscar enfoques alternativos. Y uno de los

más sugerentes es el de Sen(1999), para quien el desarrollo puede verse como el proceso de expansión de las libertades reales que la gente disfruta. Para él, la pobreza radica no tanto en una carencia de medios materiales como en la ausencia de ciertas libertades, cuya causa está en la negación de ciertas *«abilities to do valuable acts or to reach valuable states of being»*.

Desarrollando la teoría de las capacidades, (Nussbaum, 2000) identifica el bien común con la vida humana como el conjunto de los derechos humanos, o con una lista de capacidades humanas centrales. En la tradición aristotélico-tomista, el concepto de bien común va más allá de la vida humana buena entendida en clave individualista: es la vida común de la comunidad y las condiciones estructurales para esa vida humana. El listado de los derechos humanos no es suficiente para definir el bien común, porque no capturan toda su profundidad y riqueza, aunque forman parte de él.

Actualmente el concepto de bien común dista mucho de ser aceptado por muchos filósofos y científicos sociales, y los que lo usan asumen concepciones muy distintas del mismo. Cuando se identifica con un conjunto de libertades democráticas o de derechos humanos, o con el objeto genérico de políticas sociales y redistributivas, el concepto goza de una amplia aceptación. Pero cuando se presenta como un bien que no solo es compartido por los ciudadanos, sino que tiene una existencia propia, el número de adhesiones se reduce considerablemente. En este orden Deneulin(2006), cita cinco

objeciones de filósofos sociales actuales y expertos en ciencia política, al concepto clásico de bien común:

- Es solo el reconocimiento de la necesidad de llegar a acuerdos institucionales para promover el bienestar de los ciudadanos. El bien común es instrumental para el bien de los individuos. Ya criticamos antes esta concepción: la consecución de la vida buena de la persona exige participar en bienes que trascienden al individuo, de modo que el bien común es parte de esa vida buena personal.
- Si no es instrumental, el bien común se convierte en un instrumento totalitario. Pero si entendemos que el bien común es el bien no solo de la sociedad, sino también de las personas, esa amenaza desaparece: se puede tiranizar a los ciudadanos invocando el bien común, pero se tratará de un concepto equivocado de bien común.
- En la práctica, el bien común no es sino otro nombre para los bienes públicos de los que hablan los economistas. Pero esos bienes públicos son exclusivos: puestos al servicio de todos, pasan a ser de provecho exclusivamente privado cuando se asignan a un usuario concreto, mientras que el bien común no excluye a las demás personas, sino que promueve su participación.
- Es otra forma de hablar de un bien que es común a la vida humana y, por tanto, se reduce a una lista de derechos humanos o de capacidades

necesarias para una vida humana buena. Pero si esa vida es solo personal, no incluye el bien común, que abarca también la vida común y las condiciones estructurales que la hacen posible.

- Es un concepto irrealizable porque, en una sociedad multicultural, no es posible alcanzar un acuerdo sobre los bienes que lo integran. Entonces, o bien se abandona el concepto de bien común, o se reduce a una discusión los bienes comunes parciales propios de una comunidad. Pero esta sería una concepción relativista: si no existe un bien compartido por todos los humanos por el hecho de serlo, acabaremos separando unas comunidades de otras. El hecho de que el bien común descrito aquí no se pueda reducir a un listado de realizaciones de los políticos es una fortaleza de este concepto, porque nunca podrá cristalizar en un conjunto definido de estructuras que sostengan la buena vida humana en común, lo que sería la misma negación del dinamismo del bien humano en sociedad.

El concepto de bien común, tal como se entiende en la filosofía social y política clásica y en la Doctrina Social de la Iglesia, no goza de una amplia aceptación en medios «seculares». No obstante, tenemos ya la experiencia de que la búsqueda exclusiva del interés propio desligada de consideraciones sobre el bien de la sociedad da malos resultados para algunos, pero probablemente también a la larga para todos. Quizá por ello muchos hablan hoy de bien común, pero con un sentido que se queda corto: como suma de bienes personales, interés general, ejercicio de la justicia, reconocimiento de la conveniencia de tener en cuenta las

consecuencias de las acciones propias sobre los demás (lo que los economistas llaman externalidades de la acción) o como instrumento de diálogo social.

Las críticas están dirigidas a los fundamentos antropológicos y ontológicos del concepto de bien común, que no podemos discutir aquí: su historicidad, su visión esencialista del ser humano, su remisión a instancias metafísicas, su metodología, que no garantiza la validación intersubjetiva, de negociación entre contrarios.

Frente a ello, la consideración de un concepto rico y bien fundado de bien común puede ayudar a redefinir el papel de la política, si los filósofos y políticos están dispuestos a abandonar sus recelos sobre un concepto que, como dijimos, es uno de los pilares de la Doctrina Social de la Iglesia.

Pero esto no quiere decir que la puesta en práctica del bien común en la política sea una tarea fácil: exige visión de conjunto de los problemas y la consideración de los efectos de las políticas sobre los ciudadanos pero no solo sobre sus intereses privados, sino también sobre la creación y conservación de las condiciones que permiten a los ciudadanos y a las comunidades menores la consecución de su perfección. No admite una descripción concreta y detallada sobre el bien común, para luego imponerla a la ciudadanía. No es monolítico: se va realizando en cada comunidad, y también en la comunidad global, histórica y concretamente plural. No puede ser garantizado por las estructuras políticas, económicas o técnicas,

si no se apoya en la responsabilidad de las personas y las instituciones. Es por tanto, una llamada a todos a asumir sus responsabilidades comunes. (Benedicto XVI, 2009).

2.2 La dignidad humana en el pensamiento personalista

La dignidad humana es aquella condición especial que reviste todo ser humano por el hecho de serlo, y lo caracteriza de forma permanente y fundamental desde su concepción hasta su muerte.

La vida de todo hombre y ser humano es un hecho biológico, no sería diferente al de las plantas o a la de los animales de no ser por la concepción de la dignidad personal, es decir de su concepción de un sujeto con una condición moral, autodeterminación y razonamiento.

La dignidad humana es aquello que hace único e irrepetible a cada persona, teniendo en cuenta que es una característica innata del ser humano como valor absoluto.

Desde el enfoque de la concepción de dignidad humana desde el personalismo, la persona en cuanto sustancia, tiene autonomía, no como integrante de una especie o de una sociedad, no puede ser considerado como parte de un todo.

En consecuencia, nadie tiene derecho a disponer de la persona; al contrario, su autonomía debe ser respetada.

La persona, en cambio, por su libertad y razón es capaz de superar el dato meramente natural y de trascenderse a sí misma, construyendo su existencia mediante el ejercicio de su libertad. Esto incluye dominar y poner a su servicio el mundo natural.

La dignidad humana aplicada a la realidad se ve implementada en las necesidades básicas del ser humano: las fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y auto realización.

La ética personalista evita el utilitarismo y rehúye los excesos de la escuela ontologista o, al menos, busca conciliar objetividad y subjetividad en una ética de los valores. La ética personalista se centra en el ser humano, con un interés manifiesto por las declaraciones de derechos, incluidos los de enfermos y la insistencia en determinados principios bioéticos, como los que define Carlo Cafarra:

- 1º. Cada persona humana -cada una-, posee un valor infinito. Este valor no está condicionado a nada y, por tanto, la persona nunca puede ser usada.
- 2º. La persona es una unidad. Posee pluridimensionalidad: espíritu, cuerpo y psique. Sin embargo, no es la suma de tres componentes. Más bien, la persona humana «es» - no posee -espíritu, «es» -no posee-cuerpo, «es» - no posee -psique.

3º. La actividad científica en sus tres sentidos -investigación, aplicación, tecnología- es actividad humana, y como actividad de la persona, debe ser éticamente juzgada.

Por otro lado, el personalismo wojtyliano es la expresión directa de un hombre sobre el hombre, sobre el ser humano en cuanto persona en acto (en acción), que intenta desentrañar todos los compuestos de la experiencia y la existencia humana, y arribar a la inteligencia y el discernimiento de lo que es específicamente humano, como defensa de la dignidad de la persona con el principio de humanidad, que consiste en el reconocimiento del otro como el fundamento cardinal de referencia, de la misma manera que se tiene conciencia de sí mismo y como miembro de la misma realidad en la que se encuentra el hombre ubicado. Tal sistema, establecido en el amor que tiene siempre un carácter comunitario antitético al individualismo, sobrepasa cualquier otro que exista en una comunidad humana, porque expresa lo que es necesario para formar una comunidad real humana, en la que el ego del hombre, su yo, percibe que existe junto con otros que comparten con él un sin número de experiencias y que son, al mismo tiempo en la unidad, muy distintos a él (Wojtyla, 1982).

En suma, para el personalismo wojtyliano el hombre no es solo un problema del conocimiento antropológico, filosófico, sociológico o moral: el hombre es un misterio.

2.3 La objetividad de la dignidad humana

La persona humana tiene un dinamismo interior que la impulsa a rechazar al ser tratada como un objeto, como un mero medio y no como un fin. Es por ello que nos escandalizamos, por ejemplo, ante la explotación de los débiles o de los obreros en manos de los poderosos, o de las mujeres o de los niños por medio de la pornografía, etc. La persona desea, desde lo más profundo de su ser, ser tratada como *persona*, como un fin en sí misma.

El perder ese sentido de ser persona conduce a la baja autoestima y a la auto-degradación. Por otro lado, el tratar a otras personas como meros medios -por placer, por ganancia económica o por cualquier otro motivo- nos degrada como personas, atenta contra nuestra dignidad. ¿De dónde viene ese impulso interior, ese grito de nuestra naturaleza humana? Ello no tiene otra explicación que nuestro valor como persona, nuestra dignidad existe realmente. La dignidad humana posee una existencia objetiva, es decir, es real, independientemente de que otros la reconozcan o no.

Si ello no fuese así, no tendría ningún sentido hablar de la autoestima, el fundamento de la psicología. Tampoco tendría sentido apelar a la fraternidad social o al sentido de solidaridad cívica. Carecería también de sentido la compasión hacia el prójimo enfermo o de bajos recursos. En realidad, el amor mismo carecería de sentido. Si la dignidad humana no tiene una existencia real, objetiva, entonces el amor no existiría, porque el amor y el valor son realidades correlativas, no se ama lo que no vale. En términos religiosos, Dios nos manda a amar al prójimo como a nosotros mismos, porque tanto el prójimo

como nosotros mismos somos valiosos, poseemos una dignidad. Si la dignidad humana no goza de una existencia objetiva el amor se queda sin fundamento.

Aquí se ve con toda claridad que la moral, que es la vida del amor, se funda necesariamente en la dignidad o valor de la persona humana. No sólo eso, sino que, si la dignidad humana es objetiva (existe realmente), entonces se sigue necesariamente que la moral es objetiva, no relativa, que los principios morales son objetivos, no relativos.

Es por ello que una «moral» relativista es una contradicción en términos y una «moral» utilitarista es una aberración ética. En ambos casos terminan los fuertes -los que tienen poder, voz y voto- oprimiendo a los débiles: los pobres, los marginados, los inmigrantes, los ancianos, los enfermos, los niños no nacidos. Y ello ocurre no sólo en sociedades totalitarias, sino también en sociedades «democráticas».

2.4 La dignidad humana y democracia

En las sociedades que se dicen democráticas, la mayoría de las cosas se resuelven por mayoría de votos. Eso está muy bien, excepto cuando se trata de derechos humanos fundamentales. La vida corporal humana no es el valor más alto que existe, los valores espirituales (la relación con Dios, etc.), son más elevados. Sin embargo, la vida es el valor más fundamental que existe, la base y condición de todos los demás valores y derechos. Para decirlo con palabras sencillas, si usted está muerto, perdió sus derechos, excepto a que lo entierren dignamente. Por consiguiente, la vida humana, como derecho

fundamentalísimo, tiene que ser protegida primero que cualquier otro derecho. Sin ella no hay nada más.

Es ridículo entonces alegar que el respeto por la vida, digamos de los no nacidos, debe estar sujeta a votación. Ni la dignidad humana, ni la vida humana, ni los derechos humanos fundamentales deben estar sujetos a votación, porque ellos son el fundamento de la democracia y de la propia votación. Para seguir con el ejemplo del derecho a la vida: No es la democracia la que determina el derecho a la vida, es el derecho a la vida el que determina la democracia. En pocas palabras, para votar hay que estar vivo. El derecho a la vida es el fundamento de la democracia, su condición indispensable, su razón de ser.

La democracia es un sistema político que debe fundarse en los derechos humanos fundamentales, los cuales se asumen, no se discuten. Así como la geometría se basa en principios no demostrables (el punto, la línea y el plano), así la democracia se funda en principios no votables, sino que anteceden a la propia democracia. Más aún, la democracia debe existir para esos derechos y deberes fundamentales de la persona humana. Estos derechos y deberes constituyen las distintas facetas de la dignidad humana, de su ser persona. Si un sistema democrático no tiene a la persona, con sus derechos y deberes, como su sujeto y fin, dejó de ser democracia para convertirse en un totalitarismo camuflado, en una especie de fante "democrático" donde los poderosos son los que tienen voz y voto.

La Iglesia por su parte aprecia el sistema de la democracia, en la medida en que asegura la participación de los ciudadanos en las opciones políticas y garantiza a los gobernados la posibilidad de elegir y controlar a sus propios gobernantes, o bien la de sustituirlos oportunamente de manera pacífica. Por esto mismo, no puede favorecer la formación de grupos dirigentes restringidos que, por intereses particulares o por motivos ideológicos, usurpan el poder del Estado (Juan Pablo II, 1991).

2.5 La dignidad de la persona humana en el ordenamiento constitucional peruano

El ordenamiento jurídico peruano responde a un modelo de Estado determinado. Las sociedades que surgen en la segunda mitad del siglo XX, frente al Estado de Derecho, requerirán de un orden político jurídico que, a través del establecimiento de reglas claras y garantías de los derechos, conforme un modelo político centrado en la defensa de la persona humana y de sus derechos.

En esta nueva forma de organización y reparto del poder estatal, se procura que el individuo y su dignidad constituyan el centro del ordenamiento jurídico y no su objeto. Además, de ello confluyen una serie de elementos socioculturales (respeto y garantía de los derechos humanos, y el despliegue de la personalidad de cada uno) y político-estructurales (democracia), pero también los tradicionales de la Teoría del Estado (el pueblo, el poder y el territorio).

El Estado peruano, definido por la Constitución de 1993, presenta las características básicas de Estado constitucional, tal como se verifica en el análisis conjunto de los artículos 3°: «La enumeración de los derechos establecidos en este capítulo no excluye los demás que la Constitución garantiza, ni otros de naturaleza análoga o que se fundan en la dignidad del hombre, o en los principios de soberanía del pueblo, del Estado democrático de derecho y de la forma republicana de gobierno», y 43° de la Ley Fundamental: «La República del Perú es democrática, social, independiente y soberana».

Asimismo, se sustenta en los principios esenciales de dignidad, libertad, seguridad, propiedad privada, soberanía popular, separación de las funciones supremas del Estado y reconocimiento de los derechos fundamentales.

En ese sentido, el Tribunal Constitucional reconoce a través de su jurisprudencia este modelo de Estado constitucional de Derecho, predicando algunos de sus contenidos bajo el nombre de Estado social y democrático de Derecho.

2.5.1 Origen y desarrollo de la dignidad humana en la historia constitucional del Perú

Se pueden distinguir dos fases en el fundamento del ordenamiento jurídico y del catálogo de derechos constitucionales, a saber: una etapa preconstitucional o implícita, en la que se reconocen un catálogo de garantías o libertades civiles sin hacer una alusión expresa a la noción de dignidad humana; y otra etapa

constitucional o expresa que se inaugura a partir de su incorporación en la Constitución Política de 1979.

Para efectos del análisis podemos recurrir a las fuentes primarias de la Constitución de 1979 (segundo párrafo del Preámbulo y Artículo 1º), dado que con esta Ley Fundamental que se incorpora expresamente, por vez primera, a la dignidad humana en el ordenamiento constitucional. Asimismo, su recepción en la Constitución Política de 1993 (Artículo 1º).

2.5.2 Etapas del desarrollo de la dignidad humana en la Constitución del Perú

A. Etapa preconstitucional o implícita

Esta primera etapa se caracteriza por la consagración de derechos constitucionales, no como consecuencia de una previsión constitucional expresa sobre su fundamentación ontológica y antropológica en la noción de dignidad humana, que hasta entonces no se había producido, sino como una manifestación del poder implícito del Parlamento para declarar derechos.

Haciendo un recorrido por nuestro *íter* constitucional, las diversas leyes fundamentales han empezado por la definición del Estado y su organización. Debiéndose destacar que la noción de dignidad era inexistente en el sentido en que actualmente la entendemos, encontrándose asociada mayormente a los principales miembros de la jerarquía eclesial, que en su momento eran propuestos por el Senado, y posteriormente por el Poder Ejecutivo.

Sin embargo, no sorprende la exclusión del término de dignidad humana en el constitucionalismo decimonónico, en atención a que la impronta sustantiva de esta noción será incorporada en el catálogo de valores propios de la cultura humanista de la época postbélica. Luego que la humanidad presencié la barbarie que terminó por trastocar las bases mismas del Estado de Derecho, surge una nueva forma de ejercicio del poder. Proceso histórico-jurídico que encuentra su concreción en el constitucionalismo peruano en las Asambleas Constituyentes de 1978 y 1993.

B. Etapa constitucional o expresa

La Constitución Política de 1979. Ninguna de las Constituciones anteriores a la de 1979 había establecido la noción de dignidad humana; esta última termina por consagrarla como causa eficiente del ordenamiento constitucional, al expresarla en el segundo párrafo del Preámbulo.

El constituyente Andrés Townsend Ecurra preparó uno de los proyectos de Preámbulo. El otro fue preparado por Roberto Ramírez del Villar (Partido Popular Cristiano). La comisión principal encomendó a Enrique Chirinos Soto elaborar una versión consolidada de ambos proyectos.

El Preámbulo fue debatido por la Asamblea Constituyente y el texto aprobado en la referida sesión es como sigue: Nosotros, Representantes a la Asamblea Constituyente, invocando la protección de Dios, y en ejercicio de la potestad soberana que el pueblo del Perú nos ha conferido; creyentes en la primacía de la persona humana y en que todos los hombres, iguales en

dignidad, tienen derechos de validez universal, anteriores y superiores al Estado.

De esta forma se consagra, a manera de una declaración constitutiva de nuestro ser como Estado, que «creemos» en la primacía de la persona y que todos somos iguales en dignidad.

Recorriendo nuestra tradición constitucional, debemos señalar que este Preámbulo representa un recurso novedoso del constituyente de 1978. Y es que, éstas se iniciaban sin introducción, como la Constitución de 1933, o una breve como la Constitución de 1823, donde se lee: En el nombre de Dios, por cuyo poder se instituyen todas las sociedades y cuya sabiduría inspira justicia a los legisladores. Nos, el Congreso constituyente del Perú, en ejercicio de los poderes que han conferido los pueblos a todos y a cada uno de sus representantes, para afianzar sus libertades, promover su felicidad, y determinar por una ley fundamental el Gobierno de la República, arreglándonos a las bases reconocidas juradas. Decretamos y sancionamos la siguiente Constitución.

Es en la Constitución de 1979, a partir de una discusión que se planteó en la Comisión Principal y en el plenario de la Asamblea Constituyente, que se decidió adoptar el orden que ahora tiene el texto constitucional; es decir, empezar por los derechos y deberes fundamentales de la persona, yendo en sentido distinto al constitucionalismo histórico peruano y comparado. El artículo 1º de la Constitución de 1979 estuvo originalmente redactado en el

anteproyecto como sigue «La persona humana es valor supremo de la sociedad y del Estado». En el marco del debate, el constituyente Róger Cáceres Velásquez, recogiendo lo señalado por el filósofo doctor Mario Alzamora Valdez, planteará la reformulación conceptual de la persona humana no como un valor sino un fin. Atendiendo a ello, en su sesión del lunes 12 de marzo de 1979, la Comisión Principal sustituyó las palabras referidas, siendo así aprobado por el plenario el artículo primero (Canales, 2010).

El texto aprobado en sesión de 9 de abril de 1979, dentro del Título I Derechos y Deberes Fundamentales de la Persona, Capítulo I De la Persona, es como sigue: La persona humana es el fin supremo de la sociedad y del Estado. Todos tienen la obligación de respetarla y protegerla. Probablemente, el gran concepto ausente en esta redacción final es el de dignidad humana, no obstante encontrarse mencionada expresamente en el Preámbulo.

Fue el constituyente Alberto Ruiz-Eldredge quien presentó la propuesta a nombre del Partido Socialista Revolucionario para que en el artículo 1º estuviese comprendido el principio de respeto a la dignidad de la persona humana y a su activa participación en la cosa pública..

La Constitución Política de 1993, siguiendo la línea trazada por la Constitución de 1979, hizo también referencia expresa a la dignidad humana, la cual fue incluida en su texto a través del artículo 1º. En este sentido, el artículo aprobado señala: La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado.

Este artículo del Proyecto de Reforma de la Constitución fue debatido por el Congreso Constituyente Democrático en su sesión del viernes 19 de febrero de 1993, bajo la Presidencia de los Señores Jaime Yoshiyama y Víctor JoyWay Rojas. De dicho debate, breve por cierto, pueden destacarse las siguientes intervenciones, que fortalecieron una significativa aprobación por unanimidad.

El señor Chirinos Soto expresó: Es bueno explicar al Pleno la evolución que ha sufrido el artículo 1º de la Constitución. También será bueno recordar que por primera vez en nuestra historia constitucional, el texto de la Ley de Leyes empieza no con la estructura del Estado, sino con los derechos fundamentales de la persona. [...] Pero vamos a lo esencial, la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad. Este es un concepto tan amplio que, como bien acaba de decir el señor Rafael Rey, lo envuelve todo. La dignidad de la persona es todo. ¿Qué otra cosa puede haber que no esté incluida en la dignidad de la persona?

La señorita Lourdes Flores Nano, expresó: Se dijo hace un instante, con razón, que una de las bondades más importantes de la Constitución de 1979 es haber sido, con relación a las Constituciones precedentes de país, una Constitución que iniciaba su texto con la parte dogmática, con la parte de los valores fundamentales. Es por tanto, una Constitución humanista; una Constitución que, como la Ley Fundamental de Bonn de 1959, partía por reconocer la dignidad de la persona humana; y construía, porque ésta es una Constitución.

Una Constitución es un proyecto nacional; por eso no debemos limitarla a las contingencias del tiempo. Una Constitución es una forma de organizar la sociedad y el Estado en función de un proyecto. Y el proyecto que el Perú tiene que seguir plasmando y realizando es el proyecto que parte del hombre, que hace del hombre el centro de la sociedad y del Estado. Esta es una Constitución humanista y lo será también en su reforma.

Este primer artículo desempeña la función constitucional de un Preámbulo, colocando a la persona humana como máximo valor, y por encima de cualquier otro bien jurídico. El constituyente de la Carta Magna vigente se sustrajo de redactar dentro del texto constitucional un preámbulo que contuviera una declaración amplia de los principios que nutrían aquel momento constituyente en la misma forma como lo había hecho la Constitución precedente. Así se optó por la redacción de un introito meramente formal y de raigambre conservadora, que no resulta ser expresión de la Constitución material.

En ese sentido, los fines que pasaría a cumplir el artículo 1º, en tanto comparte la naturaleza de un preámbulo constitucional, tal como lo conceptúa el profesor Häberle, serían, de un lado, la formulación de posturas valorativas, ideales y convicciones que sustentan la decisión política fundamental del pueblo de darse una Constitución; y de otro, establecer los vínculos de identificación de los ciudadanos hacia el Estado constitucional democrático.

Constituida de este modo, la dignidad humana se erige en el principal objetivo tangible de la sociedad y del Estado peruano en el marco de la

Constitución vigente; lo que resulta de gravitante importancia, pues un contrato sin objetivos es nulo y una Constitución sin objetivos puestos de manifiesto en el Preámbulo, sería como una colección de palabras vacías.

Asimismo, el Artículo 1º como todas las disposiciones de derechos fundamentales tiene un doble carácter, de un lado, la de norma principio, en tanto mandato de optimización y cláusula hermenéutica que informa la interpretación y aplicación de la totalidad de la Constitución; y, de otro, norma regla, porque establece una razón definitiva que impone su cumplimiento.

Es de este doble carácter que se desprende en toda su dimensión la principal finalidad jurídico-constitucional de la dignidad humana como contenido y concretización de la Constitución material, consistente en operar como límite insuperable del ordenamiento jurídico nacional y de la propia reforma constitucional. Ésta pasa a formar parte de la esencia misma de la Constitución, o su contenido fundamental.

Esta proyección de la relevancia constitucional del referido artículo –que será objeto de mayores desarrollos, y que sólo nos permitimos apuntar en este punto– no termina por soslayar la especial incidencia que tiene para la plena garantía de los derechos fundamentales de la persona reconocidos en el Capítulo I, Título I de la Constitución Política de 1993, dada su ubicación dentro del texto constitucional (Canales, 2010).

Profundizando en el análisis histórico, podemos señalar que este artículo reproduce la ratio tanto del segundo párrafo del Preámbulo como del artículo 1° de la Constitución de 1979 y presenta una novedad relevante con respecto a aquélla, que es la relevancia de la dignidad humana en el catálogo de derechos.

3. Proceso de formación integral de los estudiantes

Es un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir. Busca fomentar la responsabilidad y la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable.

La formación constituye un hecho eminentemente cultural y social que tiene preocupación por el desarrollo y realización plena del hombre. Así lo demuestra la historia de la humanidad.

En este contexto J. Dagneau dice: «No hay superación posible, progreso ni futuro si no se invierte dedicación, eficiencia y dinero en la educación. No hay inversión más productiva que la que se destina a educar a los hombres» (Canal, 2000, 17). Así la formación es el motor fundamental que dinamiza el progreso y la grandeza del hombre y de los pueblos y es en aras de ello que se han implementado reformas educativas en diferentes contextos espacio temporal.

La comunidad educativa, considerada en su conjunto, está, por lo tanto, llamada a promover un tipo de escuela que sea lugar de formación integral mediante la relación interpersonal.

Siendo educador aquel que contribuye a la formación integral del hombre, merecen especialmente tal consideración en la escuela por su número y por la finalidad misma de la institución escolar, los profesores que han hecho de semejante tarea su propia profesión. A ellos hay que asociar a todos los que participan en distinto grado, en dicha formación, bien sea de manera eminente en cargos directivos, bien como consejeros, tutores o coordinadores, completando el trabajo educativo del profesor, bien en puestos administrativos y en otros servicios.

La formación integral del hombre como finalidad de la educación, incluye el desarrollo de todas las facultades humanas del educando, su preparación para la vida profesional, la formación de su sentido ético y social, su apertura a la trascendencia y su educación religiosa. Toda escuela, y todo educador en ella, debe procurar formar personalidades fuertes y responsables, capaces de hacer opciones libres y justas, preparando así a los jóvenes para abrirse progresivamente a la realidad y formarse una determinada concepción de la vida.

La formación integral del hombre tiene en la escuela su medio específico: la comunicación de la cultura. Para el educador católico tiene especial importancia considerar la profunda relación que hay entre la cultura y la Iglesia.

Pues ésta, no sólo influye en la cultura y es, a su vez, condicionada por ella, sino que la asume, en todo aquello que es compatible con la Revelación, y le es necesaria para proclamar el mensaje de Cristo, expresándolo adecuadamente según los caracteres culturales de cada pueblo y cada época. En la relación entre la vida de la Iglesia y la cultura se manifiesta con luminosidad peculiar la unidad existente entre creación y redención.

Como resumen puede decirse que el educador laico católico es aquel que ejercita su ministerio en la Iglesia viviendo desde la fe su vocación secular en la estructura comunitaria de la escuela, con la mayor calidad profesional posible y con una proyección apostólica de esa fe en la formación integral del hombre, en la comunicación de la cultura, en la práctica de una pedagogía de contacto directo y personal con el estudiante y en la animación espiritual de la comunidad educativa a la que pertenece y de aquellos estamentos y personas con los que la comunidad educativa se relaciona.

3.1 Definición del proceso de formación integral de los estudiantes

Según Peña (2010) el proceso de formación integral de los estudiantes exige que el docente sea ejemplo de la moralidad, ya que en sus manos reposa la responsabilidad de guiar y orientar a una serie de sujetos que han depositado su confianza en él, a los cuales no debe defraudar. Es función del docente trabajar fundado en los valores y la moral, que ha de reflejarse en su accionar como persona, no sólo en el ámbito laboral sino también en aquellos en los que se desenvuelve.

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética (Ruiz, 2007).

Asimismo para Zahonero y Martín (2012), la formación del profesorado prepara para la escuela y las instituciones educativas en general, debieran reconocerse como un espacio vivo en donde las emociones de los estudiantes y docentes fluyen, interactúan y han de cuidarse de manera que no solo prepare para la vida futura sino que en ella la vida pueda “vivirse” y desarrollarse en toda su plenitud y hondura.

En la presente investigación se consideró cuatro dimensiones como el liderazgo académico, investigación educacional, responsabilidad social universitaria y proceso enseñanza aprendizaje, como condiciones necesarias para la formación integral de los estudiantes.

3.2 Actores e implicancia del proceso de formación integral

La formación integral supone que todos los miembros de la comunidad educativa son educadores, y por esta razón, no hay proceso en una institución educativa que se sustraiga de este propósito. Ya no existirá la posibilidad de dividir y aislar las acciones de tipo administrativo o de gestión de aquellas que

son académicas, pastorales o de bienestar porque éstas no sean educativas y las otras sí, o porque haya acciones que sean asépticas.

La opción por la formación integral nos tiene necesariamente que mover a hacer una revisión cuidadosa de todas las acciones educativas que desde siempre se habían ejecutado, para reforzar aquellas que estén en la línea de este propósito, transformar las que se necesite transformar para alinearlas con el mismo, y suprimir aquellas que se alejan o están en contradicción. Esto supone una mentalidad abierta y crítica para poder llevar adelante esta tarea y no quedarnos aferrados a viejas tradiciones y paradigmas.

La integralidad del Proyecto Educativo está justamente en que ya no podemos pensar en una multiplicidad de procesos o acciones aisladas e independientes, donde unas no tienen que ver con las otras o se hallan en compartimentos estancos, sino que necesariamente todos los actores y los vinculados a la comunidad educativa son educadores, y todos deben «alinear» sus acciones en consonancia con este gran propósito. En este sentido, cada una de las áreas funcionales de la organización de la institución debe verse a sí misma como la responsable de una serie de sistemas de procesos y subprocesos que son función suya a la hora de gestionarse y que determinan a los otros sistemas de procesos de las demás áreas funcionales. Dicho de otra manera: es toda la comunidad educativa, con todos sus estamentos, quien hace realidad esta oferta de formación integral. Entre todos se busca trabajarla con convicción y no por imposición, porque es una necesidad sentida.

Se forma integralmente, entonces, en todos los espacios, con la participación activa de todas las personas y los procesos existentes en nuestras instituciones; es decir, abarcando la vida toda y el ámbito o el medio ambiente que la favorece. En este proceso se busca hacer consciente y explicitar el así llamado currículo oculto. Es necesario precisar que cuando en formación integral hablamos de trabajo en el aula, no sólo nos estamos refiriendo al salón de clase sino también a todo el ámbito educativo; y por lo mismo, las acciones y los procesos que se emprendan deben permear todas las actividades y acciones que lo conforman.

Entre los actores existe una estrecha relación entre el docente y el estudiante la que será definitiva para alcanzar la formación integral, porque juntos construyen conocimiento y crecen como personas. Si queremos estudiantes formados integralmente, necesitamos maestros cualificados y formados.

El asumir la formación integral como el «norte» del trabajo en una institución educativa implica adelantar un largo y definitivo proceso de transformación de los paradigmas mentales y del modo de conducirse y desarrollar la labor cotidiana de los docentes, de los directivos, del personal administrativo y de apoyo educativo, y en general de todas las personas que participan en la vida de la institución, pues hay una tendencia generalizada a pensar y a decir que, desde siempre, eso nuevo que hay que hacer, ya se estaba haciendo.

En una institución educativa se puede tener como ideal formar a los estudiantes integralmente, pero cuando se trata de implementar las estrategias conducentes a tal fin, surgen grandes dificultades debido a que los distintos estamentos encargados de concretar las ideas en acciones, realizan todo tipo de interpretaciones, generándose con ello una gran confusión. Esta confusión recae en última instancia sobre los docentes, quienes pueden no tener una idea clara de lo que se entiende por formación integral y de los medios y acciones pertinentes que de ella se derivan. Adicionalmente, en muchas ocasiones se piensa de manera errónea que la tarea de formar integralmente compete básicamente a los docentes y no a toda la comunidad educativa como se explicó anteriormente.

El trabajo que es preciso adelantar para generar un proceso de transformación de las prácticas educativas que las ajuste a lo que es la formación integral, está más en la línea de generar espacios en los cuales toda la comunidad educativa reflexione y vaya logrando claridad sobre lo que la misma implica. Así mismo, que pueda volverse sobre sus prácticas y procedimientos para revisarlos y profundizar sobre el concepto mismo y sus implicaciones.

Se requiere que todos reflexionen muy concienzudamente sobre las implicaciones que de esta transformación se deducen para su propia área o función, para que desde allí se hagan los cambios pertinentes. En este sentido, es significativo todo el trabajo que se pueda hacer en la línea de transformar las mentalidades y cambiar los paradigmas.

También, es importante hacer un trabajo no sólo en los aspectos de fondo, sino también en los de forma; es decir, cambiar nuestro lenguaje y nuestras concepciones más elementales con el fin de lograr que tanto las definiciones, los conceptos y los textos en donde aparezcan los grandes lineamientos institucionales, como las acciones que de allí se deriven, transmitan y hagan presente la formación integral.

3.3 Importancia del proceso de formación integral de los estudiantes

Ruiz (2007), señala que la formación integral es importante porque incluye los conocimientos y habilidades para el desempeño profesional mediante conocimientos teóricos y prácticos; el desarrollo de herramientas metodológicas que posibiliten el autoaprendizaje permanente; elementos para propiciar en los estudiantes la generación de actitudes y valores éticos, de responsabilidad social, para convertirlos en seres creativos, críticos y cultos comprometidos con el desarrollo de su sociedad y del país. Asimismo, se busca fomentar la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable. Al lado de la búsqueda de la excelencia y del continuo desarrollo profesional y humano, se promueve la actitud de servicio, la verdad, la perseverancia, el espíritu crítico y el compromiso de servir a la sociedad.

El modelo ULADECH Católica busca nuevas formas de entender el liderazgo desde nuestra organización, la que se concibe como verdadera comunidad, es decir hacer común todo: las metas, proyectos, fines; realizando un análisis crítico de las potencialidades y debilidades que posee cada equipo para que el liderazgo sea de corresponsabilidad en el aprendizaje, hacia la búsqueda de

calidad. Esta nueva forma de entender el liderazgo genera la orientación, el convencimiento y el compromiso de los miembros de la comunidad universitaria para la búsqueda y logro de metas cada vez más acordes con el desarrollo humano.

En ese sentido, se asume el principio de liderazgo que plantea la Norma Internacional, ISO 9001-2000, a fin de conducir a nuestra organización hacia el tránsito a una universidad abierta que demuestre eficacia y eficiencia en los procesos de gestión académica. Dicha norma, novedosa en la reconceptualización de liderazgo, expresa que los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deben crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.

En el modelo de la ULADECH Católica la misión y propósito de la universidad se ubica en la llamada sociedad de la información, basada en los avances de la ciencia y tecnología y que sustenta la globalización económica configurando la presente era del conocimiento. Esta realidad tiene un efecto muy marcado en el liderazgo estratégico compartido, que se basa en el aporte del conocimiento de las personas; lo que permite involucrar a todos en la gestión del modelo. En este enfoque, los equipos se influyen mutua y permanentemente en la gestión de la información, aprovechando las situaciones que se presentan a cada uno de los miembros para desarrollar su talento, conocimiento y generar aprendizajes que influyan en la mejora de la organización (Véase Figura 01).

Lo expuesto, líneas arriba, lleva a constituir a la universidad como una organización inteligente que aprende constantemente de sus errores y aciertos; a la vez, proporciona los instrumentos y recursos que orientan a sus miembros para cumplir su misión y propósito, y formar una visión compartida respecto de lo que debería ser la universidad y el trabajo docente. Dicho liderazgo diseñado y declarado, para ser efectivo, ha de formar parte de la cultura institucional. De esta manera, definir su capacidad de actuar sobre sí misma, de transformarse y desarrollarse.

La sociedad del conocimiento genera aumento constante de la tasa de cambio, de tal forma, que la alta dirección tiene que generar estrategias permanentes para adaptarse al cambio y hacer que las metas de la universidad sean compartidas por toda la comunidad universitaria. De allí que se acelere la frecuencia de implantar nuevas estrategias que sean compartidas con los demás miembros de la comunidad universitaria para que acepten y trabajen en función de nuevas visiones estratégicas. Es decir, las visiones tienen que ser incorporadas a la cultura de la organización en un proceso permanente que involucre los dos planos de liderazgo mencionados.

Capítulo III

Los procesos sustantivos y la educación en valores

1. Los procesos sustantivos de la Universidad

La ULADECH Católica está llamada a cumplir sus funciones sustantivas ofreciendo a los estudiantes una educación integral y acompañamiento en el descubrimiento de su libertad personal, don de Dios. Su inspiración cristiana no es solo de cada miembro sino de la Universidad toda; promueve una incesante reflexión a la luz de la fe católica sobre los procesos de creación de conocimiento sobre las cuales toma conciencia de sus implicaciones éticas y morales y favorece el diálogo entre las disciplinas.

La Universidad en sí es un lugar para la educación y la vida, el desarrollo cultural, la formación profesional y continua de sus egresados y su perfeccionamiento propiciando oportunidades para comprender el presente y afrontar el futuro de la sociedad y de la humanidad. Es una comunidad educativa donde la experiencia de aprendizaje se nutre de la investigación, el pensamiento y la vida.

Allí se crean ambientes de aprendizaje desarrollando actividades de enseñanza aprendizaje entrelazadas de valores no solo afirmados sino experimentados en la calidad de las relaciones interpersonales que une a

estudiantes, docentes y administrativos por el cuidado que estos últimos ponen para satisfacer las necesidades y expectativas de los primeros y a través de éstos las de la comunidad regional y local.

Los elementos que sustentan la calidad educativa en su actuar son: respeto a la dignidad de cada persona y su unicidad; oferta de oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus propias capacidades y dotes; equilibrada atención en los aspectos cognitivos, afectivos, sociales éticos y espirituales; estímulo para que cada estudiante pueda desarrollar sus talentos en un clima de cooperación y solidaridad; promoción de la investigación como compromiso riguroso ante la verdad, con la conciencia de los límites del conocimiento humano pero también con una gran apertura mental y emocional; respeto a las ideas, la apertura y confrontación, la capacidad de discutir y colaborar en aras del espíritu de libertad y respeto hacia la persona.

1.1 Proceso enseñanza-aprendizaje

Los paradigmas de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de docentes y estudiantes, En este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. Asimismo el estudio y generación de innovaciones en el

ámbito de las estrategias de enseñanza–aprendizaje, se constituyen como líneas prioritarias de investigación para transformar el acervo de conocimiento de las ciencias de la educación.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos y destrezas, para desarrollar conceptos, modificar actitudes, ampliar conocimiento o maestría en una ejecución específica. Las características del aprendizaje son variadas y pueden incluir durabilidad, constancia y permanencia.

Los estudios revelan diferentes tipos de aprendizaje, tales como el aprendizaje receptivo, donde el estudiante comprende los conceptos de forma pasiva, sin mediar descubrimiento o pertinencia; el aprendizaje por descubrimiento o empírico permite que el estudiante descubra, experimente, decida y se apodere de su proceso de aprender; el aprendizaje de memoria o repetitivo, permite al estudiante memorizar sin necesariamente comprender lo que memoriza, es momentáneo, se limita a un tiempo o a una circunstancia (ejemplo: memorizar los músculos del cuerpo para un examen de ciencias).

Es conveniente mencionar el aprendizaje significativo, este tipo de aprendizaje se da en un marco de conexión y coherencia entre conocimiento previo y conocimiento nuevo, de esta forma, se genera permanencia y pertinencia de conceptos, habilidades y competencias, (aprender a manejar un programa de computadoras) (Ausubel, 2015).

Para que el proceso de aprendizaje se pueda llevar a cabo, tiene que existir sin duda un proceso bidireccional. La enseñanza es el proceso por el cual se imparte la instrucción con el objeto de fijar el conocimiento. Tradicionalmente, un maestro, instructor o facilitador es quien provoca el interés en el educando y es quien también provee las herramientas para dirigir y guiar el proceso. En ocasiones se puede lograr un proceso de enseñanza sin la presencia de un facultativo, este tipo de enseñanza ha alcanzado un nuevo giro con la ayuda de las tecnologías, un estudiante también puede ser autodidacta, siendo él su propio tutor. El proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo e interesante que involucra algunas variables como la disposición de aprender, de enseñar y el escenario propicio y adecuado que estimule al aprendiz.

Se puede decir entonces, que el proceso enseñanza-aprendizaje es recíproco y se fortalece en sí mismo: de la misma manera, se entiende como un proceso tripartito donde cada elemento es medular para conformar el enunciado aprendizaje-aprendiz-enseñanza.

Se considera que todo este marco teórico–metodológico proporciona suficientes ideas capaces de orientar nuestras acciones en el campo de la planificación de las actividades para enseñar a aprender, aunque ciertamente no se debe reducir este problema a los componentes psicológicos ya que son diversas las fuentes implicadas en dicho proceso, a saber.

A. Fundamentos pedagógicos

Los estudios pedagógicos y la experiencia didáctica acumulada a lo largo del tiempo aportan a toda reforma educativa (y también a la actual) los modos de hacer más adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que sean tenidas en cuenta todas las aportaciones de los ejes que configuran esta fundamentación, y de la misma manera, se plasmen en los diseños curriculares de donde se van a derivar los diversos estilos de organización de las instituciones y las actuaciones diferenciadas del profesorado en las aulas.

La institución o centro educativo, en su conjunto, constituye el espacio donde se hace realidad el hecho educativo institucional y en el que confluyen las normas generales que marcan la pauta por la que debe transcurrir la acción educadora, por una parte, y las exigencias del contexto social en que se inserta, por otro, así como las peculiaridades individuales de sus estudiantes y docentes.

Este marco diverso que caracteriza al centro hace de él una institución compleja en su organización y funcionamiento, que debe dar respuesta a una sociedad plural, con estudiantes diferentes, que serán atendidos en función de sus necesidades particulares. Así, todos los principios teórico-prácticos vigentes tienen que recogerse y traducirse en una actuación determinada, de forma que las exigencias sociales relativas a la educación queden satisfechas en ella.

Por lo que se refiere a las normas relativas a la implantación de currículos educativos, se deben considerar los fundamentos abordados con anterioridad y esto da como resultado una propuesta pedagógico-didáctica específica para una institución escolar, y por tanto, diferenciada de otras anteriores en lo relativo a diseño curricular, práctica docente y actividad discente.

B. Fundamentos epistemológicos

Vienen dados por los conocimientos científicos a los que se ha llegado hasta el momento actual en las diferentes disciplinas o áreas curriculares, tanto por lo que se refiere a su estructura, como a sus contenidos y procedimientos de trabajo específicos. Cabe reseñar aquí, que la selección de los contenidos del currículum debe partir de estos conocimientos y de su adecuación a los diferentes estadios evolutivos que atraviesa el estudiante en la educación escolarizada.

C. Fundamentos filosóficos

Se trata de la esencia, propiedades, causas y efectos del mundo físico y espiritual, que trata de responder a interrogantes relacionados con la naturaleza humana y la sociedad a la que aspiramos, nos proporciona una perspectiva según la cual la realización del ser humano y el desarrollo de sus potencialidades es el último fin de la educación. El ser como persona se autodesarrolla en el contacto con otros individuos en un contexto natural y socio-cultural, partiendo de lo que es y de la propia realidad.

D. Fundamentos biológicos

La biología estudia el desarrollo armónico entre lo anatómico y lo fisiológico teniendo en cuenta los factores que influyen en el desarrollo tales como la herencia, el ambiente, la nutrición, la higiene y la salud. La educación reconoce la influencia de cada uno y la interacción entre ellos, así como el papel que desempeñan en el aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes, por ello le corresponde promover la orientación adecuada para lograr que tales factores sean propicios a un desarrollo integral.

Así, a través de la consideración de esta fuente se promueven y aseguran las condiciones para el desarrollo personal de niños, adolescentes y jóvenes, creando las condiciones que favorezcan su crecimiento y desarrollo en los aspectos físicos, cognitivos y psicomotrices.

E. Fundamentos sociológicos

Todo sistema educativo forma parte de una sociedad con características diferenciadas en cada época, que condicionan las prioridades que deben tenerse en cuenta para la formación adecuada de las generaciones futuras. La sociedad exige a la educación institucional que dote de determinada información, actitudes, hábitos, técnicas de estudio y trabajo, conceptos básicos, etc. a sus niños y jóvenes; es decir, que les garantice una formación útil para la vida que les espera cuando finalicen sus etapas formativas. Así las peculiaridades sociales de cada época imprimen su sello particular en la educación que en ella se gesta: condicionan fuertemente su estilo, su duración y su contenido. En este sentido, el sistema educativo constata los valores

sociales existentes. Juzga la conveniencia de mantenerlos o intentar cambiarlos. Incorpora a su currículum lo que considera positivo para la formación de los individuos en orden a su futura inserción social: refuerza lo que la sociedad tiene de válido e incluye factores necesarios para cambiar lo que tiene de negativo.

De esta forma, entre otras, viene evolucionando la sociedad paso a paso, hacia niveles superiores de vida (en todos los ámbitos) con respecto a momentos anteriores de su historia.

F. Fundamentos psicológicos

El conocimiento de la persona constituye una base y una pauta decisivas para la orientación que debe darse en los procesos educativos, de modo que sea viable alcanzar las metas de desarrollo y formación necesarias para la adecuada calidad de vida de los individuos.

La psicología progresa en sus estudios del ser humano, su forma de relacionarse y aprender a lo largo de diferentes etapas evolutivas por las que pasa toda su vida.

Cada avance significativo experimentado en este campo ha supuesto, casi siempre, una nueva propuesta educativa, ya que ha generado planteamientos diferentes en cuanto al modelo más apropiado de recepción-transmisión de contenidos, adquisición de actitudes, mejores modelos de comunicación y, en general, de aprendizaje global por parte de los niños y jóvenes que se forman. Es decir, que este mayor conocimiento de la persona permite saber cuáles son

los momentos idóneos para aprender, lo que puede aprender en cada momento y cómo se aprenderá mejor y con menos esfuerzo.

En el transcurso del tiempo, han aparecido sucesivamente, y han sido superadas diversas corrientes y teorías psicológicas, que han hecho avanzar la situación de la enseñanza considerablemente.

Los diseños curriculares, como el que se asume en este trabajo, parten en sus presupuestos psicológicos de la concepción constructivista de aprendizaje, con enfoques procedentes de diferentes marcos teóricos. En síntesis, el constructivismo plantea que es el propio sujeto el que construye o elabora su aprendizaje a partir de los conocimientos que ya posee, de los estímulos y motivaciones que recibe de su contexto de realización personal y de su propia actividad e interés. Por tanto, es una propuesta creativa de aprendizaje, en la que el sujeto en formación se constituye en protagonista principal de su progreso.

1.1.1 Enseñanza

Se entiende como el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades. El estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí la importancia que en la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende (Arredondo, 1989). También, es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, madurez y cultura, entre otros.

El hombre es un ser eminentemente sociable, no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás y está en constante reacción a esa influencia. La enseñanza resulta así, no solo un deber, sino un efecto de la condición humana, ya que es el medio con que la sociedad perpetúa su existencia. Por tanto, como existe el deber de la enseñanza, también, existe el derecho de que se faciliten los medios para adquirirla. Para facilitar estos medios se encuentran

como principales protagonistas: el Estado, que es quien facilita los medios, y los individuos, que son quienes ponen de su parte para adquirir todos los conocimientos necesarios en pos de su logro personal y el engrandecimiento de la sociedad.

La tendencia actual de la enseñanza se dirige hacia la disminución de la teoría, o complementarla con la práctica. En este campo, existen varios métodos, uno es los medios audiovisuales que normalmente son más accesibles de obtener económicamente y con los que se pretende suprimir las clásicas salas de clase, todo con el fin de lograr un beneficio en la autonomía del aprendizaje del individuo. Otra forma, un tanto más moderna, es la utilización de los multimedios, pero que económicamente, por su infraestructura, no es tan fácil de adquirir en nuestro medio, pero que brinda grandes ventajas para los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje.

Marveya y Villalobos (2002), declaran que la enseñanza es una serie de actividades intencionales y planificadas que se llevan a cabo con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo; es decir, es el proceso de organización de la actividad cognitiva de los estudiantes, que implica la apropiación por éstos de la experiencia histórico social y la simulación de la imagen ideal de los objetos, su reflexión o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a su socialización y formación de valores.

En este contexto la enseñanza es un conjunto de tareas o procesos bajo la responsabilidad de los mediadores, es decir es el trabajo sistemático para convertir el saber externo en un saber interno. Es promover los aprendizajes.

Así la enseñanza se verificará en el cambio que experimenta con cierta estabilidad una persona, con respecto a sus pautas de conducta. El que aprende algo, pasa de una situación a otra nueva, es decir, logra un cambio en su conducta.

1.1.2 Aprendizaje

Al ser este concepto parte de la estructura de la educación, ésta comprende el sistema de aprendizaje. Este proceso consiste en la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De

acuerdo con Pérez Gómez (1992) el aprendizaje se produce también por intuición a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende y es el hecho de que hay algunos estudiantes que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros, para entender esto, se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos: los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta.

Según Talizina (1984), el aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el estudiante, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores.

Mientras que Marveya y Villalobos (2002), nos dicen que el aprendizaje es la adquisición consciente y pensada de los rasgos característicos que configuran una realidad sociocultural. En consecuencia podemos afirmar que el aprendizaje es un proceso interno y personal, donde los estudiantes activan

sus propios mecanismos, recursos y procesos de construcción mental; es decir cuando son capaces de atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje.

A. Tipos de aprendizaje

Con respecto a los tipos de aprendizaje, se sostiene en la bibliografía consultada, (Gagné 1971, Klingler y Vadillo 1999, Castellanos, et al., 2002), que existen tantos tipos de aprendizaje como condiciones características para el mismo. Así, se pueden diferenciar dichos tipos a través de la descripción de los factores que intervienen en las condiciones de aprendizaje en cada caso. Para ello, se deben considerar tanto las condiciones internas (biológicas, psicológicas) del aprendiz como las condiciones externas (sociales) que producen el aprendizaje. Cada tipo de aprendizaje se deriva de potencialidades internas diferentes y por lo general, exige también diferentes situaciones externas.

En el marco escolar, como se ha venido sosteniendo, el aprendizaje de cualquier disciplina consistirá básicamente en ir acercando de modo paulatino las ideas que los estudiantes ya poseen sobre los contenidos, las nociones estructuradas que esa disciplina tiene y en dicho proceso, por lo general, se producen o integran diferentes tipos de aprendizaje. En este sentido, los prototipos de aprendizaje se caracterizan considerando la descripción de sus condiciones. Según estos apuntes, se caracterizan algunos tipos de aprendizaje.

a. Aprendizaje memorístico (por repetición mecánica)

Se refiere básicamente a memorizar la información en vez de integrarla y comprenderla, de esta forma, el aprendizaje se convierte en el producto de una práctica repetitiva reforzada por el éxito. Se caracteriza por:

- La incorporación de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de manera arbitraria y al pie de la letra.
- No se realiza ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos a los conocimientos anteriores. El conocimiento así creado suele ser una información desestructurada e inconexa.
- No relacionado con objetos, procesos y experiencias previas.
- Compromiso no afectivo.
- Por lo general, no le sirve al estudiante para resolver los problemas que se le puedan plantear.
- Su evaluación requiere un recuerdo literal.

b. Aprendizaje colaborativo

Es aquel donde se requiere de la participación activa de los sujetos para resolver problemas o elaborar conocimientos en conjunto. Se entiende también como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia.

c. Aprendizaje estratégico

Sus métodos favorecen el aprender a aprender, por lo que comprenden el proceso de aprendizaje, propician el aprendizaje independiente y promueven formas flexibles o integradas de aprendizaje.

Según Monereo (2001), aprender estratégicamente depende fundamentalmente de la intencionalidad del aprendiz de seleccionar los procedimientos de aprendizaje, es decir, es cuando el aprendiz decide utilizar unos procedimientos de aprendizaje para solucionar una tarea, no lo hace aleatoriamente, sino con un propósito y un objetivo determinados.

En algunas ocasiones, el objetivo puede ser adquirir una cultura sobre un tema; en otras, la intención estará en profundizar sus conocimientos de una materia; en otras, puede ser consensuar unos puntos de vista, etc. esta diversidad de objetivos determinará la decisión del aprendiz respecto a que procedimientos de aprendizaje utilizará y de qué forma.

Si entendemos todo proceso de aprendizaje como una acción mediada, el aprendizaje de estrategias asume íntegramente esa condición: allí tienen lugar los recursos de enseñanza como plantear problemas, modelar y andamiar, evaluar el camino recorrido y sobre todo favorecer la toma de decisiones con la carga de responsabilidad y valoración personal y social que ello entraña.

d. Aprendizaje recíproco

Tiene características muy similares a las del aprendizaje colaborativo, en este caso, un grupo de estudiantes enseña uno al otro a resolver problemas. Se fomenta el aprendizaje en equipo y los estudiantes se ayudan mutuamente para adquirir información.

e. Aprendizaje significativo

Corresponde a las experiencias o intereses del estudiante. Para ello, el nuevo aprendizaje se relaciona con la información ya existente en la estructura cognoscitiva. Se caracteriza por:

- La incorporación no arbitraria y no literal de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- El esfuerzo intencionado para relacionar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Su relación con experiencias, objetos, procesos y fenómenos.
- Su compromiso afectivo para relacionar los nuevos conocimientos con lo aprendido anteriormente.

f. Aprendizaje de conceptos

Se caracteriza por la posibilidad o adquisición por parte del sujeto de identificar las características esenciales y no esenciales de una clase completa de objetos, procesos y fenómenos.

Implica incorporar a la estructura cognitiva los elementos básicos del conocimiento que luego nos lleva a armar proposiciones relacionadas. Así como ante objetos o acontecimientos se extrae una cualidad común, siendo la respuesta controlada por los rasgos abstractos de los estímulos, más que por ellos mismos.

g. Aprendizaje de principios

Se caracteriza por el establecimiento de nexos o entre dos o más conceptos y cuando estos se encadenan entre sí formando una secuencia que implica la presencia de una regla.

h. Aprendizaje por descubrimiento

Postula fundamentalmente que la enseñanza consiste en proporcionar al estudiante las oportunidades de aprendizaje para que por sí mismo vaya construyendo el conocimiento científico. De este modo, su principal línea didáctica consiste en presentar materiales al estudiante que no deben tener una estructura acabada, sino estar convenientemente desestructurados para que sea el propio estudiante quien los estructure.

i. Aprendizaje de resolución de problemas

Se caracteriza por la realización sucesiva de una serie de acciones conducentes a la solución de problemas y que esencialmente siguen la clásica propuesta de Polya (aceptar y comprender las condiciones del problema, elaborar su plan de solución, llevar a cabo dicho plan y verificar la solución). En el aprendizaje de la resolución de problemas se involucran importantes formas

del pensamiento (reflexiva, analítica, generalizadora, creativa, entre otras) y además, estrategias, procedimientos (tanto algorítmicos como heurísticos) experiencias y conocimientos del resolutor.

Al respecto Miles (1992), destaca un grupo de elementos incluidos en el procedimiento general recomendado para el aprendizaje.

- Persistencia.
- Control de impulsividad.
- Flexibilidad.
- Uso de la metacognición.
- Confirmar la precisión.
- Disposición favorable para resolver problemas.
- Planteamiento de problemas.
- Apoyo en experiencia y conocimiento previo.
- Transferencia.
- Precisión en el lenguaje.

B. Indicadores de un aprendizaje de calidad

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se identifican un conjunto de factores que pueden servir al docente para valorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes y la marcha del proceso en general. La presente guía de evaluación de la calidad de se presenta como un instrumento de evaluación que permita mejorar la calidad.

Aspecto formativo

En el aspecto formativo se tienen en cuenta un grupo de indicadores que describen el comportamiento de los estudiantes desde el punto de vista pedagógico. Al evaluarlos debe considerarse su aportación al desarrollo del aprendizaje. A continuación se describe detalladamente cada uno de los indicadores.

- Presentación y explicación del tema a tratar: se refiere a la claridad del contenido tratado y a la coherencia en la exposición de las ideas.
- Estructuración lógica de los contenidos: los contenidos deben seguir una secuencia lógica en función del cumplimiento de los objetivos.
- Exhortación del desarrollo de habilidades y competencias al estudiante: se refiere a que permiten desarrollar habilidades de lógica, cálculo, asociación de elementos y análisis e interpretación, entre otras.
- Reflexión sobre lo aprendido: se refiere a la existencia y calidad de preguntas o puntos de debate que permitan a los estudiantes un análisis reflexivo sobre los contenidos. Generalmente suelen utilizarse preguntas abiertas.
- Autoevaluación sobre los contenidos: se refiere a la existencia y calidad de preguntas directas o actividades interactivas que permitan a los estudiantes

autoevaluarse conociendo el nivel de adquisición del conocimiento transmitido.

- Calidad de los contenidos: es la veracidad, la exactitud, la actualidad, la presentación equilibrada de ideas y el nivel adecuado de detalles.
- Adecuación de los objetivos de aprendizaje: se refiere a la correspondencia entre los objetivos y el contenido expuesto.
- Retroalimentación que proporciona el contenido mostrado: cuando se brinda la facilidad de comprobar posteriormente el grado de aporte de los contenidos.
- Motivación: el impacto del contenido y la relación con las necesidades de conocimiento del estudiante.
- Organización del trabajo individual o colaborativo de los estudiantes: se refiere al grado de incidencia sobre la formación de valores y las habilidades en el trabajo individual y en equipo.
- Pertinencia de los recursos audiovisuales: se refiere a la correspondencia entre el nivel de profundidad y detalles de los recursos audiovisuales empleados y el nivel de enseñanza.

- Participación activa durante el aprendizaje mediante actividades interactivas: se brinda a los estudiantes la posibilidad de interactuar con el contenido. Generalmente suele verse relacionado con la posibilidad de controlar la reproducción de los materiales, el orden de aparición de los componentes de los contenidos y el formato en que se visualiza el contenido.
- Indicación de meta-metadatos: se refiere a la existencia de metadatos que sirven para asociarlos con determinadas materias, contenidos, niveles de enseñanza, entre otros.
- Verificación de las fuentes de información utilizadas: se refiere a la actualidad y la exactitud de las fuentes utilizadas o referenciadas.
- Reusabilidad: se refiere a la capacidad de uso en distintos escenarios de aprendizaje. Aspecto de diseño y presentación

Aspecto diseño y presentación

Se muestra el aspecto de diseño y presentación donde se evalúan los indicadores, fundamentalmente enfocados al diseño estético de la interfaz que visualiza el estudiante al interactuar con sus funcionalidades, la organización del contenido y la calidad de los recursos empleados (audio, imágenes y textos). A continuación se describe en detalle estos indicadores.

- Correspondencia entre los recursos audiovisuales y el contenido mostrado: se refiere a que los recursos guarden estrecha relación con los tópicos expuestos (las imágenes, las gráficas, las tablas de apoyo a la temática abordada).
- Legibilidad del texto: se permite controlar el tamaño, el color y el formato de la fuente y la duración de la transición de textos.
- Rapidez para cargar recursos audiovisuales: se refiere a la velocidad de navegación entre los distintos componentes, el tiempo de respuesta entre las acciones que se realizan y la velocidad al cargar elementos internos o externos como enlaces, recursos, etc.
- Proporción del texto respecto a la distribución de los contenidos: se refiere a la organización y distribución del texto respecto al área de visualización. Concordancia estética entre los textos y las imágenes.
- El uso de colores para los contenidos: el uso de los colores adecuados en correspondencia con la temática, la formalidad del contenido y el destinatario.
- Diversidad en la representación del contenido mostrado: se refiere a la variedad en la representación del contenido (utilización de imágenes, gráficas, textos, audio, animaciones y otros de manera combinada).

- Visibilidad de las imágenes: se refiere a la delimitación de contornos en textos y gráficas contenidos en la imagen.
- Usabilidad: se refiere a la facilidad de navegación, interfaz predictiva para el usuario y calidad de los recursos.
- Evaluación del nivel de organización de las imágenes y texto: se refiere a la alineación del texto, tipografía, carga de colores, organización de la información.

Aspecto tecnológico

Se relacionan los indicadores del aspecto tecnológico, cuyo nivel de importancia es significativo pues responden directamente a las funcionalidades para la transmisión de los contenidos a los estudiantes. Conjuntamente con el resto de indicadores de los aspectos formativo y de diseño y presentación, permiten dictaminar el nivel de calidad antes de ser publicados. A continuación se describen detalladamente los indicadores del aspecto tecnológico.

- Accesibilidad: se refiere a que el diseño de los controles y la presentación de la información esté adaptada para todo tipo de usuario.
- Facilidad de indexado dentro de un repositorio: facilidad de búsqueda dentro del repositorio, a partir de la existencia de los principales metadatos utilizados para dicha búsqueda (título, autor, palabras, claves, fecha, entre otros).

- Compatibilidad con distintos navegadores: Internet Explorer, Mozilla, Netscape, etc.
- Nivel de organización de la estructura de archivos: se utilizan directorios para agrupar los archivos relacionados con una misma temática.
- Adecuación a los formatos de videos admitidos: depende de lo que se establezca en el repositorio donde se almacenen.
- Calidad de los videos: la pixelación, la velocidad de visualización, el brillo, la nitidez y la saturación de colores.
- Adecuación a los formatos de imágenes: depende de lo que se establezca en el repositorio donde se almacenen (JPEG, jpg, png).
- Integridad de los enlaces de navegación por la estructura didáctica: se verifica que cada elemento de la estructura didáctica haga referencia a los archivos.
- Correspondencia con la estructura didáctica: existe correspondencia entre el nombre del elemento en la estructura didáctica y su descripción.
- Revisión de la ficha de metadatos: concordancia entre los temas y los valores asignados a cada metadato.

- Calidad de la redacción y ortografía en la exposición del contenido: las acentuaciones, las incongruencias en la redacción, las omisiones de letras, entre otras.

Para los treinta y cinco indicadores agrupados en los tres aspectos se utiliza la escala de excelente, bien, regular y mal, a la que se otorga una puntuación de 3, 2, 1 y 0, respectivamente. El propósito fundamental es poder evaluar, a partir de estas puntuaciones, cada uno de los indicadores de manera independiente (Toll&Ril, 2013).

1.2 El proceso de la investigación

Teniendo en cuenta el modelo pedagógico, se viene trabajando la investigación según el modelo colaborativo denominado: Investigación en Puzzle. A través de este modelo los docentes y estudiantes contribuyen a formular el proyecto de investigación y a implementar su desarrollo, a partir de los perfiles y pautas brindadas por el docente investigador. Se propone una línea de investigación y un perfil de proyecto que los investigadores lo adaptan a sus contextos, particularidades e intereses y lo optimizan de manera colaborativa.

La investigación es inherente a la Universidad en tanto realiza investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías y fomenta la creación intelectual.

Enfocada hacia la calidad, la investigación es un factor de la formación profesional en los niveles de estudio de pre y postgrado donde participan docentes y estudiantes a través de proyectos de líneas de investigación.

La Universidad introduce al estudiante en los saberes y en la investigación científica y es responsabilidad de los docentes acercar a los estudiantes a los saberes y a la comprensión de las conquistas del conocimiento y sus aplicaciones. Pero el compromiso por conocer e investigar no va separado del compromiso ético y trascendente que se conjugan para una mayor comprensión del hombre y de la realidad del mundo.

El currículo de estudios de pregrado otorga mayor relevancia a la investigación formativa de los estudiantes y la vinculación de las líneas de investigación relacionadas con el desarrollo de las regiones priorizadas con los grupos de interés adecuados a las políticas de desarrollo y los planes nacionales de ciencia y tecnología.

La investigación genera impacto en la transferencia de sus resultados y en la innovación, lo que se logra al extender su capacidad investigadora, mejora del rendimiento y capacidad de sus resultados activando sus procesos innovadores y de transferencia. Utiliza el conocimiento como elemento de productividad y competitividad económica, de creación de riqueza y empleo, de innovación y cohesión social.

Asimismo, los proyectos de investigación científica son validados para su ejecución por el Instituto de Investigación que fomenta la movilidad de los recursos humanos entre la universidad y la empresa, impulsa a programas de cooperación internacional; fortalece las capacidades de innovación y de emprendimiento, la vinculación con la empresa y programas innovadores. Para lo cual resulta imprescindible el apoyo en la búsqueda de financiamiento.

En la Universidad se hace investigación desde el campus virtual con la modalidad *b-learning*. Esta experiencia se verifica en la maestría de educación con mención en Microgerencia del aprendizaje estratégico donde se realizan sesiones de aprendizaje en el aula virtual de la plataforma *moodle*. Se utiliza diferentes recursos síncronos y asíncronos con el propósito de facilitar el aprendizaje en la praxis de la investigación formativa. En estos avances de la investigación se destacan logros de relevancia como la configuración de un nuevo perfil docente, que integra el conocimiento y aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información Comunicación) en su desempeño profesional.

Los estudiantes de maestría, a través de la experiencia curricular y didáctica de la asignatura, asimilan un conjunto de información sobre las TIC del software libre. Esta experiencia permite a los docentes aprender, crear y utilizar espacios virtuales (página web, blog) para comunicar sus ideas y reflexiones, organizadores cognitivos (mapas conceptuales, redes semánticas) para sistematizar y analizar información y las diversas herramientas de comunicación e interacción (foros, chat, correos) para intervenir activamente en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

El manejo de fundamentos teóricos y herramientas de investigación formativa posibilitan el desarrollo de capacidades investigativas.

La experiencia de la investigación, ha permitido que los maestristas conozcan los fundamentos del paradigma de investigación cualitativa y de su modalidad denominada: «Investigación acción áulica». Asimismo, han desarrollado capacidades para observar la realidad, plantear un problema de investigación, formular objetivos, construir el marco teórico y proponer el método de investigación. Se destaca la comprensión de su rol como docentes para promover el cambio y la mejora de su propia condición docente.

En el desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, con nuevos estilos, estrategias y recursos didácticos, la enseñanza ha demostrado la funcionalidad de un modelo activo que permite promover la motivación y participación interactiva de los docentes. Además, es apreciada la experiencia sobre la tutoría y la evaluación virtual. En este proceso de aprendizaje se observa que los participantes desarrollan habilidades cognitivas que la modalidad presencial no siempre permite.

Esta dimensión de la naturaleza de la Universidad se orienta al proceso de la producción científica donde los fundamentos epistemológicos, sustentos teóricos y líneas de investigación perfilan la «gestión del conocimiento» que responderán a qué tipo de conocimiento se produce, qué se debe producir y difundir, y cómo la investigación debe aportar al desarrollo sostenible de la sociedad.

En el contexto actual, caracterizado por unos progresos tan rápidos en la ciencia y en la tecnología, las tareas de la universidad asumen una importancia y una urgencia cada vez mayores. Los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte conllevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra, imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente búsqueda del significado con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos se usen para bien las personas. Si es responsabilidad de la universidad buscar este significado, la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y la tecnología en la perspectiva total de la persona humana. En este contexto, la Universidad Católica está llamada a renovarse continuamente. En efecto, «está en juego el significado de la investigación científica y de la tecnología, de la convivencia social, de la cultura, pero, más profundamente todavía, está en juego el significado mismo del hombre». (Juan Pablo II, 1989, p. 1218). Tal renovación exige la clara conciencia que la universidad goce de una mayor capacidad para la búsqueda desinteresada de la verdad; búsqueda que no está subordinada ni condicionada por intereses particulares de ningún género.

Así la investigación, además de ayudar a los hombres y mujeres en la búsqueda constante de la verdad, ofrece un eficaz testimonio de la confianza que tiene la Iglesia en el valor intrínseco de la ciencia y de la investigación.

En una Universidad Católica la investigación abarca necesariamente: la consecución de una integración del saber; el diálogo entre fe y razón; la preocupación ética y la perspectiva teológica.

1.3 El proceso de la responsabilidad social universitaria

En la ULADECH Católica está presente el sentido de la responsabilidad social como eje transversal en el plan de estudios de todas las escuelas profesionales. Apunta a fortalecer competencias que estimulen la participación comunitaria positiva en la construcción de la sociedad, desde la formación de profesionales con pensamiento crítico, creativo, analítico y reflexivo. Afianzando, estrategias de pensamiento y acción que les permita tomar decisiones oportunas en resolución de problemas previo conocimiento de la realidad local, regional y global.

El perfil del estudiante de la ULADECH Católica prioriza la sensibilización y acción ante los problemas del mundo; es así, que la formación en responsabilidad social, involucra al estudiante motivándolo y formándolo en el compromiso solidario en la vida ciudadana y democrática, a través de la reflexión e información especializada. Ello, tiene como propósito, desarrollar la capacidad de diálogo, de argumentación y de búsqueda de consensos éticos; en base a contenidos conceptuales simples y complejos socialmente significativos, trabajo en equipo interdisciplinario, relaciones humanas, gestión y organizacional interinstitucional.

La responsabilidad social es una línea de gestión que busca promover el aprendizaje de la ética colectiva, a través de la plataforma *moodle*. Una primera experiencia en este campo, que aún se trabaja con los estudiantes de los Centros ULADECH Católica, es el estudio sobre los impactos que genera los entornos presencial, a distancia y virtual de la ULADECH Católica en los estudiantes y miembros de la comunidad.

Los campos problemáticos de esta primerísima experiencia de observación de gestión de impacto están vinculados a los siguientes procedimientos:

- Calidad de vida institucional (laboral y medioambiental), promoción de valores éticos, democráticos y de sostenibilidad impulsados en la comunidad universitaria.
- Formación académica integral, que implica estimar el compromiso de los sujetos que conforman la ULADECH Católica de participar del desarrollo humano sostenible de su sociedad. La utilización del aprendizaje basado en problemas, en proyectos sociales y aprendizaje colaborativo en el sistema *blendedlearning*.
- Gestión social del conocimiento, implica analizar comportamientos de sujetos comprometidos con capacidad para superar las brechas sociales en un mundo en el cual la calidad de vida depende cada vez más del acceso al conocimiento pertinente, selección y producción de conocimientos socialmente útiles, difundidos adecuadamente en la comunidad.

- Participación social solidaria y eficiente en comunidades de aprendizaje mutuo, creación de conocimientos y procesos participativos con comunidades para la solución de problemas urgentes de la agenda social de las localidades donde se desarrollan los Centros ULADECH Católica.

La Universidad, en el contexto de la sociedad del conocimiento, dirige una mirada introspectiva y repiensa sobre su identidad y sus funciones sustantivas de la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión cultural orientadas al servicio de la sociedad y del mundo.

En sintonía con el movimiento de la responsabilidad social, la misma universidad ha empezado a concebir conceptos (el qué), diseñar estrategias (el cómo) y orientar su servicio (el para qué); sin embargo, este estudio propone (el porqué) de esta nueva dinámica en la universidad.

Queremos ver qué fluye por esta organización llamada universidad y hasta qué punto cumple con la finalidad esencial.

Partiendo de esta premisa intentamos desarrollar este tema tan en boga en el mundo contemporáneo entendiéndolo no como un apéndice, yuxtaposición o agregado para completar la estructura de marketing de los tiempos actuales, sino como una realidad inherente a la naturaleza y misión de la universidad.

En primer lugar, conviene distinguir la estructura esencial de la universidad de su figura concreta y evolutiva (su organización). La estructura esencial

comprende todo lo que en la universidad proviene de su naturaleza de buscar la verdad universal. Esta estructura está destinada a prolongarse en el tiempo. Sin embargo, esta estructura esencial y permanente reviste siempre una figura concreta y una organización, que son fruto de datos contingentes y evolutivos, históricos, culturales, geográficos, políticos. La figura de la universidad está normalmente sujeta a evolución; ella es el lugar en que se manifiestan diferencias legítimas e incluso necesarias.

Sin embargo, esta distinción no significa que haya un quiebre o antagonismo entre ambas (estructura esencial y organización); ya que la primera está implicada en la segunda. Pero lograr una distinción adecuada entre ambas es una tarea muchas veces delicada que implica discernimiento, sobre todo en el plano académico que busca los fundamentos epistemológicos, para no perderse en uno de sus extremos.

Así la universidad está frente a dos imperativos que la mantienen en una tensión dinámica insuperable. Por un lado, está identificada a la memoria viva, la asimilación teórica, la respuesta histórica del conocimiento como origen y cimiento de su existencia; por otro, está obligada a transmitir el conocimiento a todos los hombres a través del proceso de enseñanza- aprendizaje, la investigación y la responsabilidad social vivida en la comunidad universitaria y proyectada a la sociedad.

Entonces, se ha de lograr este objetivo: unir talento y conocimiento con el compromiso ético de ponerlos al servicio de la vida. Es la manera de hacer una

comunidad universitaria cuyo distintivo sea no sólo comprender la realidad, sino transformarla.

En este sentido analizamos qué inspira a la universidad y qué fluye por su estructura organizacional para lograr entender el porqué de la responsabilidad social universitaria, teniendo en cuenta que ésta es inherente a su naturaleza y misión.

Dado que en los últimos tiempos se constata un crecimiento vertiginoso que ha modificado la sociedad, que crece y despierta expectativa, nos remontamos hacia los antecedentes de la responsabilidad social universitaria, y encontramos algunas experiencias en universidades que desde el ejercicio de sus funciones sustantivas ofrecen un aporte al servicio de la sociedad e intentamos aproximarnos a una definición que responda fundamentalmente al porqué de la responsabilidad social universitaria, presentando algunos desafíos y las exigencias éticas para la formación de personas y profesionales.

La responsabilidad social universitaria es un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad. Se trata de un compromiso moral irrenunciable que, a la par que genera nuevo conocimiento relevante para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria.

La responsabilidad social universitaria como nuevo paradigma implica el abordaje de temas de carácter pedagógico, ético y filosófico del propio entorno

de la universidad. Además de enfatizar el trabajo de extensión cultural y proyección social y de articular las estrategias del proceso de formación académica y producción científica, exige calidad de gestión que supere la esfera de una mera filantropía o asistencialismo, lo que no siempre es aceptado en la comunidad universitaria, dado que exige una conciencia autocrítica que motiva a la transformación de la Universidad.

En este contexto, la responsabilidad social es una exigencia ética para todas las organizaciones, en la medida en que provocan impactos en la sociedad. No se agota en la atención a las necesidades y demandas sociales de los grupos más vulnerables y marginados, sino que mediante el ejercicio de sus funciones propias de la docencia, la investigación y la extensión, generan cambios sustanciales en la gestión universitaria.

Así, la responsabilidad social universitaria va más allá de la extensión universitaria; la precisa y supera, dado que sitúa a la universidad en un mismo movimiento de coherencia organizacional, ofrece herramientas de gestión que permiten medir los avances, implica la participación y el diálogo con todas las partes interesadas dentro y fuera de la universidad.

Por otro lado, la universidad, a través de la responsabilidad social universitaria, pretende formar una conciencia ética, a veces precaria o ausente en el comportamiento familiar, ayudando a formar personas con valores que perduran en el tiempo como expresión de su identidad y haciéndoles capaces de analizar y afrontar situaciones complejas de su entorno local o global.

Consideramos que la responsabilidad social universitaria entraña a la misma naturaleza y misión de la universidad y no es algo temporal o pasajero que responde simplemente a una tendencia moderna, sino que asume compromisos de solidaridad, justicia y desarrollo responsable.

Además, exige que la comunidad universitaria ponga en práctica aquello que figura en su misión o planes estratégicos.

Es notorio el aporte de la universidad a la civilización humana a través del conocimiento y su utilidad para el hombre y la sociedad. Este servicio está intrínsecamente unido a su naturaleza, se desprende del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados de la investigación se explicitan en la extensión cultural y proyección social, hoy llamada responsabilidad social universitaria. Así, una universidad socialmente responsable ha de entenderse cuando articula de modo sostenible y eficaz la formación académica, la producción científica y el servicio social. En este sentido la responsabilidad social universitaria trasciende la concepción tradicional de la Universidad y no se agota en la gestión administrativa ni en la proyección social sino que anima y articula el quehacer mismo de la universidad.

La universidad orienta sus esfuerzos en formar personas capaces de comprender mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la investigación; y el compartir lo aprendido e investigado con el hombre y la sociedad alcanzando así el objetivo de formar personas responsables, profesionales competentes y si son cristianos, comprometidos.

Esta nueva motivación exige que la universidad reformule la comprensión sobre la responsabilidad social universitaria y reestructure su Proyecto Educativo Institucional y los planes curriculares a fin que responda a las exigencias del mundo actual, satisfaga las expectativas de los usuarios y ofrezca propuestas para un desarrollo sostenible de la sociedad.

2. La educación en valores

La educación tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral, siendo su objeto la formación integral de la persona. Cuando esta preparación se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, en el moral y en el espiritual, se trata de una educación auténtica, que alcanzará mayor perfección en la medida que el sujeto domine, autocontrole y autodirija sus potencialidades: deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad.

Para Caballero, Corbera y Artaza (1999, p. 115, citado por Firpo, 2009), la educación en valores «implica un trabajo sistemático a través del cual, mediante actuaciones y prácticas, se pueden desarrollar aquellos valores explicitados en el entorno sociocultural en el cual se desarrollan los individuos». Esto significa que educar en valores supone que es el grupo sociocultural el que selecciona cuáles son los valores que deben ser desarrollados por los educandos, lo cual implica no reconocer plenamente el papel de la libertad en el proceso educativo y tampoco de la evaluación crítica respecto a lo que Frisancho (2001), denomina valores sociales o convencionales. Los maestros y maestras cumplen con un papel en el cual estimulan o inculcan esos valores a sus estudiantes, y por ello dedican sus esfuerzos a formar determinados

hábitos o virtudes, sin que exista un proceso dialógico acerca de los valores y de la certeza acerca de su universalidad.

Los educadores deben propiciar procesos de estimulación y discernimiento moral entre los estudiantes, que a su vez contribuyan a forjar una reflexión y autonomía moral entre ellos.

2.1 Corrientes de la educación en valores

En torno a la temática de la educación en valores, existen muchas opiniones y planteamientos, pero nos detendremos en examinar los planteamientos encaminados en el constructivismo y el personalismo.

La perspectiva constructivista también denominada cognitiva evolutiva se observará desde los planteamientos de Jean Piaget y Lauren Kohlberg los cuales abordan la autonomía y desarrollo moral en el niño; Bernardini(2002), sostiene que el constructivismo, con su base en la psicología genética piagetiana, es seguramente la más en boga incluso basada en las investigaciones de Piaget y seguidores sobre la formación del criterio moral en el niño y su visión del proceso desde la heteronimia hacia la autonomía y desde el autoritarismo hacia el consenso social y la cooperación acerca de las normas; mientras que la perspectiva personalista, abordada por Víctor García Hoz y Pierre Faure, analiza el fenómeno de la libertad y la autonomía del individuo a través de una serie de principios, los cuales se verán de forma detallada en el marco teórico.

Asumiendo los planteamientos de García, Soto y Bernardini(1970), se enumeran como tareas propias de la educación personalista los siguientes aspectos:

- Preparar hombres que sepan trabajar, pero que sean capaces de trascender al trabajo mismo para encontrar en él su profunda significación humana,
- Que sean hombres capaces de vivir en comunidad sin convertirse en masa,
- Que participen en la vida y en los problemas de la sociedad de hoy de acuerdo con su propio criterio y haciendo uso de su responsable libertad personal,
- Junto a la dimensión social y de trabajo la educación tendrá también que desarrollar y fortalecer la capacidad del hombre para su vida de amistad y de familia en un mundo en el que los grupos pequeños tienen cada vez menos fuerza, y para su vida de fe en un mundo secularizado.

2.2 De los valores modernos a los postmodernos

La postmodernidad tiende a ser presentada como una negación de la modernidad en los aspectos estéticos, axiológicos y epistemológicos. Marlasca(2004), frente a la modernidad entendida como triunfo definitivo de la razón, confianza en el progreso indefinido, aspiración a una explicación global de toda la realidad, fundamentación de la realidad en absoluto, ente otros, la

postmodernidad lo interpreta como el triunfo de la razón débil que rechaza la consistencia; la legitimidad de distintos paradigmas, heterogéneos y opuestos entre sí, pero todos igualmente válidos; la negación de cualquier absoluto y de toda fundamentación última.

La postmodernidad implica la desaparición de los imperativos absolutos de la modernidad, el racionalismo totalitario es derrotado por el vitalismo y la ley del yo. Según (Marlasca, 2004), con la postmodernidad desaparecen los valores tradicionales, supuestamente universales, que no son sino pura ilusión: cada quien debe crear sus propios valores y sus propias normas de conducta. En este sentido, postmodernidad es sencillamente subjetivismo y relativismo.

La postmodernidad es vista desde un relativismo pragmático, articulado a un vacío existencial de las generaciones actuales, pero el elemento interesante en el marco del presente estudio es asumir la postmodernidad como posibilidad de proponer y promover la diversidad, la tolerancia, el multiculturalismo y la identidad en el marco de unos valores ciudadanos.

2.3 El vacío existencial del joven postmoderno

El progreso de la sociedad occidental desde el inicio de la modernidad se ha caracterizado por una continua búsqueda de la reivindicación del yo y el individuo como sujeto que puede realizarse a sí mismo, trascender y construir un mundo mejor en el cual vivir en sociedades libres que permitan el alcance de sus proyectos. La sociedad moderna ha sufrido fuertes cambios por el incumplimiento de sus objetivos.

Frankl (2004), sostiene que el vacío existencial está relacionado con la pérdida de sentido en la vida del individuo. Este se manifiesta en un estado de tedio y hastío en las relaciones sociales de los jóvenes entre sí y con otros grupos demográficos.

Para Frankl, el aburrimiento es uno de los signos más conspicuos del vacío existencial de la sociedad moderna. Esta situación se corrige asumiendo valores creativos, los cuales dan sentido a la vida.

Desde la perspectiva de este autor el individuo vive un mundo vacío debido a la carencia de valores, a la rutina de la vida moderna, la cual discurre entre los asuntos laborales, recreativos y familiares.

En tal sentido, se sostiene que «ha comenzado a predominar un escepticismo generalizado con respecto a este proyecto o ideal, caracterizado por la apatía generalizada, predominio de lo individual y particular frente a lo colectivo y universal, y una mayor desvinculación del individuo con el medio social acarreado un vacío social por la falta de dinámica y vida colectiva»(Giddens, 1995, p. 43).

El vacío existencial tiende a expresarse como una ausencia de sentido en la vida de las personas frente a la situación de vacío existencial que presenta el joven de hoy, el modelo de educación personalizada y su consiguiente perspectiva de inculcar valores, planteada por García (1970), puede convertirse

en una herramienta metodológica para formar a un sujeto creativo, crítico, integral y en su individualidad sin romper las redes con la sociedad.

El modelo personalizado planteado por García Hoz puede constituirse en el referente que otorga sentido a la existencia de las personas.

Abordar la formación ciudadana desde la perspectiva de la educación en valores implica verlo desde la perspectiva de los temas transversales, con la convicción de que el rol de la educación en una sociedad democrática es importante.

En República Dominicana, a partir de la implementación del Currículum de nivel medio, modalidad general por la Secretaría de Estado de Educación (1996) y la puesta en marcha del nuevo currículo 1996 se busca fomentar la educación en valores desde la implementación de los temas transversales, como estrategia que privilegia el fomento de los valores en todas las áreas del conocimiento, pero los resultados que se produjeron no fueron los esperados, ya que los educadores no asumieron los temas transversales y esto trajo consigo la implementación de la asignatura de educación moral y cívica a partir de 1999 como alternativa para inculcar valores cívicos necesarios para la vida en democracia y en comunidad.

Según Devalle(2000), «La educación tendiente a formar al ciudadano no puede reducirse a la inculcación de determinados valores, representaciones, creencias, mitos, entre otros. Formar al ciudadano es formar al sujeto y ser

sujeto es totalmente opuesto a estar sujetado o ser un mero objeto factible de manipulación. Sujeto es aquel que sabe lo que quiere, que es capaz de formular objetivos y canalizarlos a través de estrategias individuales y colectivas»(p. 123).

Estos planteamientos se corresponden con la visión del sujeto que se propone la educación personalizada. A la luz de los diversos planteamientos que se remueven en el campo de la educación en valores, concebimos como práctico y pertinente acoger las ideas y principios de la educación personalizada, la cual da pautas acerca de cómo formar a las personas en el ámbito educativo.

2.4 La influencia de la práctica de los valores

Los valores, según Frisancho(2001), son anteojos desde los cuales se examina la realidad y desde los que se actúa. Pueden ser personales y sociales (convencionales) o tener aspiraciones de universales, pero en esencia orientan nuestras conductas y acercamiento a la realidad.

Los valores morales y éticos se distinguen por presentarse como universales e inalterables. Son normativas de vida que debemos asumir y entender como aquellos valores que asegurarán el intercambio dialógico, participativo y de sentimientos entre las personas en comunidad.

Los valores sociales son construcciones normativas que nos ayudan a asegurar el orden y la convivencia en sociedad, mientras que los valores

personales parten de los deseos, intereses y preferencias de las personas, donde se emite un juicio valorativo en relación a algo o alguien.

A partir de los elementos axiológicos y éticos que tienen que ver con la naturaleza de los valores y la calidad de los mismos, educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la realización integral de su personalidad.

Frisancho (2001), propone educar los siguientes aspectos relacionados con la moralidad: sensibilidad moral, razonamiento moral, carácter moral, valores morales, emociones morales, identidad moral y comportamiento moral

Desde la perspectiva de Frisancho, se propone educar a la persona en toda su dimensión moral, enfoque que a su vez abarca tópicos relacionados con el constructivismo y el personalismo, como corrientes teóricas que justifican la educación en valores como es el caso del desarrollo moral e integral del individuo.

3. Perspectivas de análisis acerca de la educación en valores

3.1 Constructivismo

Las perspectivas de Piaget y Kolberg acerca de la formación moral entran en el contexto constructivista en general en torno a la temática de la educación en valores, existen muchas opiniones y planteamientos, pero nos detendremos a examinar los argumentos encarnados en el constructivismo y el personalismo.

Desde el ámbito de la psicopedagogía se ha desarrollado la teoría constructivista sobre la educación, la cual encarna un enfoque muy interesante sobre los procesos de aprendizaje, ya que otorga al sujeto cognoscente un rol activo en la construcción del conocimiento y en la comprensión de la realidad.

En el marco del constructivismo la cuestión de los valores se trabaja desde lo que se ha denominado desarrollo moral. Los teóricos que dentro de esta tesitura han investigado el aspecto cognitivo del desarrollo moral son Jean Piaget, Robert Selman y Lauren Kohlberg, quienes coinciden en que los niños solo pueden emitir juicios morales sólidos hasta alcanzar un nivel de madurez cognoscitivo que les permita ver los hechos desde el punto de vista de otra persona, así como considerar la intencionalidad de las acciones.

Kohlberg (1992), definió el razonamiento moral como «los juicios sobre la aceptación o desviación a la norma». A la luz de los planteamientos de los autores, el comportamiento apegado a las normas sociales se puede ir impregnando en el proceso cognoscitivo que van desarrollando los niños.

A continuación observamos los planteamientos de los autores mencionados sobre cómo inculcar el criterio moral en las acciones de los niños.

Jean Piaget (1896-1980), famoso psicólogo, desarrolló múltiples trabajos en torno a la forma cómo aprenden los niños, lo que aprenden y para qué aprenden. En torno a la problemática en cuestión, a saber, el desarrollo moral, nuestro autor desarrolló su obra «El juicio moral en el niño», en la cual hace

una serie de planteamientos primigenios en torno a cómo se forman las normas de comportamiento moral en el sujeto que aprende, lo importante de sus planteamientos generan un paradigma para abordar desde una perspectiva psicopedagógica, lo relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje.

J. Piaget entiende que el pensamiento moral se desarrolla en dos etapas principales que coinciden aproximadamente con las fases preoperacional y concreta del desarrollo cognitivo evolutivo del individuo.

La primera etapa de Piaget(1965) citado por Woolfolk(1996), fue denominada realismo moral, en ella el niño de cinco a seis años piensa que las normas de conducta o reglas sobre cómo jugar son absolutas y no se pueden cambiar. Si se viola la regla, el niño piensa que se debe determinar el castigo concebido como la forma de enseñar la moral con base al daño que se ha hecho, no por la intención del niño o por otras circunstancias.

El niño tiene ideas estrictas e inflexibles de los conceptos morales, esto se corresponde con la fase de crecimiento egocéntrico, solo hay una forma de ver el asunto moral. Las reglas son absolutas, no pueden cambiarse, la conducta es correcta o incorrecta y el castigo es concebido como la forma de enseñar moral. El niño juzga las acciones por sus consecuencias, no por la motivación que existe detrás de ella. Las reglas deben obedecerse sin cuestionarse, son inalterables y el respeto a la autoridad es unilateral, lo cual empuja a actuar como el adulto.

Esta visión lineal del razonamiento moral empieza a variar en la siguiente etapa establecida por J. Piaget y que ha sido denominada etapa de moralidad de cooperación. Según Woolfolk, (1996), en esta etapa del desarrollo los niños se percatan de que la gente establece reglas y puede cambiarlas.

J. Piaget sostiene que la moralidad se va construyendo dentro de esta etapa autónoma y flexible, el sujeto es menos egocéntrico y admite una mayor gama de puntos de vista en cuestiones éticas. El niño es capaz de comprender que no hay un patrón absoluto e inmodificable, sino que la gente formula sus propios códigos de lo que es correcto e incorrecto, toma en cuenta la intencionalidad que mueven las acciones. Existe un concepto de respeto mutuo a la autoridad y se deja de confundir la desgracia natural con el castigo.

En su método, Piaget contaba historias a los niños para ver cómo pensaban en ambas etapas al emitir juicios morales. Así en su obra «El criterio moral en el niño» definió la moralidad como un sistema de reglas encontrando la esencia de la moralidad en el respeto que los individuos adquieren por las reglas, el cual se adquiere a través de un proceso evolutivo de construcción de significados de la relación entre sí mismo y los otros individuos. Para Piaget la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás, y existen tantos tipos de moral como relaciones sociales.

Para Piaget, un individuo es autónomo moralmente si es independiente de toda influencia externa especialmente de las autoridades adultas. La

conciencia autónoma se basa en relaciones de reciprocidad de igualdad con otros.

Las teorías cognitivas-evolutivas de Piaget y Kohlberg mantienen el concepto de autonomía moral de Kant, como el supremo principio de la moralidad. De este modo las acciones morales se derivan de un juicio de la persona que considera lo correcto o incorrecto de un acto, luego de un proceso de reflexión individual que considera la obligación hacia un principio de justicia universal.

Para Kant(1775), la autonomía recae en la voluntad libre del individuo y no como ser obligado por el mundo sensible. «La autonomía moral es la obediencia a la ley moral, es el respeto a la ley moral, a la norma que la razón práctica o la voluntad se ha dado a sí misma» (p. 59).

En la autonomía se sigue una regla, un principio, o ley, que es interno a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresiva y autónoma. En la autonomía la regla es el resultado de una decisión libre y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo.

Moral heterónoma. Es primera manifestación de la moralidad en el niño, se basa en la obediencia fundamentándose la relación entre las personas en el respeto unilateral en el que sustenta la autoridad.

El paso de la heterónoma a la autonomía implica el paso de lo egocéntrico a lo social, al sentido de la cooperación social y por tanto la comprensión de la regla con un sentido de obligación. Esto se logra cuando la relación social está regulada por el reconocimiento del otro y la inmersión del yo en el mundo social como parte del colectivo.

A continuación obsérvese el siguiente cuadro comparativo entre la moral heterónoma y autónoma establecido por Puig(1995).

MORAL HETERÓNOMA	MORAL AUTÓNOMA
Relaciones interpersonales de coerción	Relaciones interpersonales basadas en la igualdad
Respeto unilateral hacia el adulto	Respeto mutuo entre iguales
Percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales	Superación del egocentrismo y aparición de conductas autónomas
Prioridad del deber y la obligación por encima del bien y de la autonomía	Prioridad de la cooperación y el bien por encima de la imposición y del deber

La moral heterónoma promueve unas relaciones sociales fundamentadas en la verticalidad y el respeto a la autoridad mientras que la moral autónoma promueve unas relaciones sociales basadas en la horizontalidad y fundamentadas en el deber y la convicción personal.

El estado de equilibrio en lo social, y según Piaget, propicio para el desarrollo de la razón, es el estadio de cooperación, en el cual los individuos, considerándose como iguales pueden controlarse mutuamente y alcanzar la

objetividad (Piaget, 1972) y (Kohlberg, 1992) prominente psicólogo norteamericano.

Los trabajos de Jean Piaget fueron continuados por Lauren Kohlberg (1963, 1975, 1981) quien propuso una secuencia detallada de etapas del razonamiento moral o juicios acerca de lo correcto e incorrecto, y se convirtió en el líder de la evolución del desarrollo moral dividió el desarrollo moral en tres niveles:

Nivel 1. Razonamiento moral preconvencional

Juicio con base en las necesidades personales y las reglas de otras personas.

Etapas 1	Orientación del niño bueno y la niña bonita. Bueno significa “agradable”. Se determina por lo que complace, ayuda y es aprobado por los demás.
Etapas 2	Orientación de la ley y el orden Las leyes son absolutas. Se debe respetar la autoridad y mantener el orden social

Nivel 2. Razonamiento moral convencional

Juicio basado en la aprobación de otras personas, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las normas sociales y la lealtad a la nación.

Etapas 3	Orientación del niño bueno y la niña bonita. Bueno significa «agradable». Se determina por lo que complace, ayuda y es aprobado por los demás.
Etapas 4	Orientación de la ley y el orden. Las leyes son absolutas. Se debe respetar la autoridad y mantener el orden social

Nivel 3. Razonamiento moral postconvencional

Juicio basado en la aprobación de otras personas, las expectativas de la familia, los valores tradicionales, las normas sociales y la lealtad a la nación.

Etapa 5	Orientación de compromiso social. El bien se determina por estándares socialmente acordados de los derechos de los individuos. Esta es una moralidad similar a la de la Constitución de Estados Unidos.
Etapa 6	Orientación de los principios éticos universales que implican conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad

Elaborado por Woolfolk (1995).

Crítica al modelo de Kohlberg

Gilligan (1982), discípula de Kohlberg, somete a un proceso de revisión los planteamientos de su maestro, y, frente a la ética de la justicia planteada por Kohlberg, ella sostiene la «ética del cuidado». Ambos defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la igualdad y la universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de forma igualitaria, los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados.

Un elemento importante en la ética del cuidado es buscar interpretar la situación del otro, la otredad, su contexto, su realidad, para a partir de ahí, señalar o sugerir acciones.

3.2 Personalismo

La educación personalizada como corriente contemporánea del pensamiento pedagógico se centra en cultivar la personalidad del individuo en su dimensión integral. Representa una corriente pedagógica de un profundo contenido humanista, la cual procura desarrollar íntegramente al sujeto. Aunque no habla de valores en forma conceptual, sí hace alusión a la educación moral, la cual de forma implícita, lleva consigo un trasfondo axiológico. Los principales exponentes de esta corriente son: Víctor García Hoz y Pierre Faure.

Los planteamientos de la educación personalizada de García(1970), aparecen en un contexto dominado por la técnica, donde la alienación, o los mecanismos de inculcar ésta son más sofisticados, donde el medio ambiente se deteriora y el humanismo, como más alta realización del ser, parece sucumbir ante la avalancha de cambios, los cuales arrastran a la escuela y la actividad educativa.

Define la educación personalizada como el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, tal como señalaba, más arriba. Su visión de la educación conlleva una formación moral, y el mismo autor, define la educación moral como el perfeccionamiento de una de las dimensiones fundamentales de la naturaleza humana que hace referencia a la promoción formativa en el educando de la moralidad.

Para García (1970) la educación moral tiene dos grandes campos. Uno de índole intelectual, es la de formación de conciencia moral, otro de índole

práctico, la formación de hábitos morales en las que perfecciona la voluntad. Manifiesta que la educación moral se halla estrechamente vinculada a la orientación personal.

3.2.1 La educación personalizada y el neotomismo

La filosofía escolástica alcanzó su culminación con la obra del pensador más importante de toda la Edad Media: Santo Tomás de Aquino.

El pensamiento de Santo Tomás partía de la superioridad de las verdades de la fe sobre el raciocinio. Sin embargo, ello no le impidió presentar a la filosofía como un modo de conocimiento plenamente autónomo, capaz de, por un lado, concordar armónicamente con la teología, y, por el otro, tratar de forma independiente los más diversos aspectos de la realidad.

El neotomismo es una corriente filosófica que busca reivindicar el pensamiento de Santo Tomás de Aquino y tiene como objetivo el resolver problemas contemporáneos. Este surge en la primera mitad del Siglo XX.

Para el neotomismo toda la filosofía a partir de Descartes era errada, lo que traía como consecuencia la crisis por la que pasa el mundo moderno. Entiéndase dicha crisis, como un desvío metafísico y espiritual subjetivista, que solo puede ser superada con un retorno al tomismo.

Uno de los grandes teóricos del neotomismo fue el filósofo francés Jacques Maritain, que se ocupó de exponer el neotomismo como filosofía autónoma

capaz de entrar en diálogo con otros filósofos sin apelar a la revelación y cuyos principios son válidos para solucionar los problemas modernos.

Maritain (1943) es uno de los representantes más significativos, junto con Etienne, (1884), del tomismo del siglo XX, cuya terminología ha renovado hasta lograr con ella penetrar en problemas actuales apenas aludidos con anterioridad en la tradición escolástica: filosofía política, social, de la educación; ciencia y filosofía; epistemología, etc.

Para Maritain (1943) el fin principal de la educación, en un sentido muy amplio, consiste en ayudar al pequeño hombre a alcanzar su plena formación humana. Educación que continúa durante toda la vida de cada persona. De modo que en la obra educativa el deber del adulto frente a la juventud es estar atento a lo que corresponde al fin primario de la educación, es decir, «la verdad para conocer en los diferentes grados de la escala del saber y la capacidad de pensar y de juicio personal que hay que desarrollar, revigorizar y establecer firmemente»(p.13).

La visión personalista sostenida por García(1970) y Faure (1976) comparte con el neotomismo el carácter autónomo de la persona y la visión de la filosofía como respuesta a los problemas del mundo moderno, incluyendo por supuesto el de la educación. En ese tenor se observa que la educación personalista contribuye a fomentar la libertad y que el sujeto sea consciente de ella, lo que implica que posee la capacidad y necesidad de comprometerse con lo que elija.

Según Faure(1976) citado por Pereira (1976), los principios de la educación personalizada son: singularidad, autonomía y apertura.

Faure basó su método de educación personalizada en una visión especial de la persona y de sus rasgos esenciales. Entre los rasgos que caracterizan el modo de ser del ser humano, destacó tres principios esenciales que una pedagogía debería considerar:

Principio de singularidad: este principio reconoce la individualidad de cada ser humano y el respeto que merecen las particularidades y los ritmos de cada persona. Este respeto debe traducirse en una pedagogía que sea adaptable a cada estudiante y fomente la creatividad e iniciativas como resultado de la personalización de lo aprendido.

Principio de autonomía: la educación personalizada considera que el ser humano no solo es libre sino que además debe estar consciente de esta libertad, y que esto implica la necesidad de comprometerse con lo que elija. La importancia que Faure le da a la autonomía implica que es necesario que el niño entienda con claridad la finalidad que persigue cada actividad y que tenga un rol activo en la planificación de su propia educación.

Principio de apertura: considera que la escuela debe educar la dimensión social o comunicativa de cada estudiante. Para lograr es necesario crear un clima alegre y distendido donde cada niño se sienta invitado a participar y a expresarse espontáneamente.

En conclusión, este enfoque pedagógico apuesta a la formación de un sujeto íntegro, autónomo, singular y comprometido con la comunidad. También este tratamiento de la educación busca formar un hombre emancipado.

La educación personalizada se apoya en la consideración del ser humano como persona con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo.

Según García(1970), las características de la educación personalizada son: singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad, responsabilidad, apertura, comunicación y trascendencia.

La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto capaz de dirigir su propia vida, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria.

Faure, sacerdote jesuita francés que se consagró al trabajo pedagógico y a teorizar sobre la educación, es un continuador de los planteamientos de García sobre educación personalizada, y para él, este tipo de educación se basa en una visión integral y holística del ser humano y en la necesidad de educar su cerebro o de aprender a aprender.

Por su parte, el filósofo francés Maritain(1999), sostiene que la educación desempeña un papel preponderante en la humanización del hombre y concibe la pedagogía como subordinada a la filosofía.

Maritain (1999), distingue entre fines primarios y secundarios de la educación: «El fin primario de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual a la que aspira la persona, o en otros términos, la liberación de ésta mediante el conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor» (p. 780).

El fin secundario es formar al hombre para que lleve una vida normal, útil y de compromiso en la comunidad, o dicho de otro modo, guiar el desenvolvimiento de la persona humana en la vida social y a sus condiciones cambiantes, destacando el sentido de la libertad, así como el sentido de sus obligaciones y responsabilidades.

El personalismo neotomista en todas sus corrientes es una educación cristiana, inspirada en el ser humano y en su realización espiritual y material.

3.3 Los fundamentos de la ética y la moral

Según Cortina (1999), la ética es una parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral, y que por eso recibe también el nombre de filosofía moral.

Para Morlasca (2004), la ética se define como moral vivida, y en tal sentido se entiende como «el conjunto de reglas, normas, mandatos tabúes y

prohibiciones que regulan y guían la conducta y el comportamiento humano dentro de una determinada colectividad histórica» (p. 169).

Mientras que para Cortina (1999), la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos y no lo han inventado los filósofos, la ética es un saber filosófico.

Ambas expresiones (ética y moral) casi tienen la misma acepción en sus orígenes griego y latino: carácter, costumbre. Tanto la ética como la moral se refieren a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permite enfrentar la vida con altura humana. En este contexto el respeto de la dignidad de la persona humana sienta sus bases en la ética y la moral.

En cuanto a los fundamentos de la ética. Sulmasy (1997) citado por Martínez(2010), el concepto «dignidad» hace alusión a una realidad que trasciende los actos del hombre para referirse a una cualidad intrínseca de la naturaleza humana que es la que lo hace acreedor de un respeto especial. El concepto en cuestión expresa el valor fundamental de la moralidad en el que se sostiene el respeto a la persona humana. Por supuesto, debe tratarse de un valor muy consistente para servir de fundamento a todas las áreas de moralidad en que pueda estar inmerso el ser humano.

Se presenta cuatro argumentos morales más utilizados para fundamentar la dignidad:

Valorización social: de acuerdo a este argumento, la dignidad depende de la valoración social de que es objeto la persona por su aporte al bien común o por el estatus que ha alcanzado en el orden económico, social, político, etc.

Libertad: la persona es digna por su condición de ser libre, es decir, por su cualidad de poder tomar decisiones y orientar por ellas su conducta, lo que diferencia de los demás seres carentes de esta cualidad.

Placer y dolor: se podría sostener que la dignidad humana depende de la cantidad de placer y dolor existente en una vida humana.

El punto de vista subjetivo: Es el de quienes consideran que los individuos son libres de definir la dignidad humana como les parezca.

En cuanto a los fundamentos de la moral, se educa a la persona teniendo presente los valores. Esto implica un proceso de construcción personal y colectiva a partir de la reflexión, el diálogo y la acción de la persona. Considera que el modelo educativo de formación moral es el eje principal en la construcción de la personalidad autónoma de las personas, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones y actuar en función de criterios internos libremente escogidos, pero que a la vez destaca el papel que los demás tienen en la formación de cada individuo. Se entiende que la moral no viene dada desde afuera, ni tampoco se descubre, sino que se construye, y este proceso de construcción se basa en el diálogo: diálogo con uno mismo y con los demás (Puig & García, 1998).

La dignidad es un complejo espiritual y real. El ser humano es primero y radicalmente un viviente; sobre este andamiaje biológico se levanta orgullosa la dignidad y, precisamente porque hay dignidad, hay derechos humanos. Ese es el orden ontológico y gnoseológico correcto. Y como la dignidad tiene esta dimensión real (y no solamente moral o religiosa) es de toda pertinencia que el derecho la reclame como el primer bien jurídico llamado a proteger (Proyecto de educación y cultura de paz, 1998).

3.4 La educación moral

La moral, como forma de conciencia social origina en el hombre motivaciones decisivas que permiten orientar su conducta hacia objetivos concretos. Su particularidad específica, como forma de la conciencia social, está dada en que refleja los vínculos del ser social, sus relaciones con las demás personas en su entorno natural y social.

La moral es, siguiendo el criterio de Rosental&Ludin(1977), la «forma de la conciencia social en que se reflejan y se fijan las cualidades éticas de la realidad social. La moral constituye un conjunto de normas de convivencia y de conducta humana que determinan las obligaciones de los hombres, sus relaciones entre sí y con la sociedad» (p 498).

El conjunto expresado denota claramente que no se valoran en la moral únicamente contenidos normativos, conductas estandarizadas, sino

especialmente la posición activa de cada sujeto, su individualidad y las formas que utilice en la regulación del comportamiento.

Cortina (1999), sostiene que los valores morales son aquellos que deberían tener cualquier persona, institución y cualquier actuación que pueda llamarse humana.

Los valores morales son los que ayudan a impulsar una existencia verdaderamente humana. Condicionan la vida de todos los seres humanos y además están al alcance de todas las fortunas personales, porque todos tienen la posibilidad de ser justos, honestos, libres y responsables.

Los valores morales tienen un carácter objetivo, se descubren en la implicación con la experiencia. La solidaridad se practica viviendo con los marginados, la justicia se reclama donde ésta es violada.

Para profundizar en esta perspectiva, el fomento de los valores morales debe ir más allá del espacio áulico y escolar, los valores morales se deben observar desde la perspectiva de aquellos que son marginados en la sociedad y padecen los vejámenes de una estructura social con asimetrías.

Son valores morales importantes para el ámbito ciudadano: igualdad, libertad, fraternidad, solidaridad. Los mismos propician una vida en democracia y también son los pilares del pensamiento político moderno.

En el ámbito axiológico los valores morales se orientan hacia la realización plena del ser humano. A su vez para el estudio y fomento de los valores en el ámbito educativo, se habla entonces de axiología pedagógica (Ramos, 2001).

Al adentrarnos en el estudio de la educación moral, se debe precisar, que la misma se orienta a focalizar el modo como se comporta el individuo, lo que lleva a algunos estudiosos del tema a hablar de educación del carácter. Mientras Aristóteles había afirmado que las conductas pueden ser correctas o equivocadas por derecho propio. Kohlberg, acercándose a la moral kantiana, argumentaba que una conducta se puede juzgar, únicamente, por las intenciones del actor. Este planteamiento está relacionado con la moral de las buenas intenciones planteadas por Kant.

Piaget (1965) citado por (Berkowitz, 1998), estudió el desarrollo moral en los niños y descubrió que la consideración de intenciones es una postura moral más madura que basarse en las consecuencias de la conducta.

Para algunos autores (Lickoma&Ryan, 1991, citado por Firpo, 2009), la conducta es el primer elemento de la anatomía moral de la persona. Educando la conducta se educa el carácter moral del individuo. Define el carácter como disposiciones estables para responder a situaciones de modo moral, manifestadas en modelos observables –rasgos de carácter- de amabilidad, honestidad, responsabilidad y respeto generalizado por los demás. Estos autores definen el carácter de los ciudadanos como “la medida en que una

masa crítica de individuos poseen y encuentran su identidad en la sociedad y actúan con base en una visión moral compartida.

En la educación del carácter moral entran en juego los valores que se inculcan en un entramado social. Aunque se debe destacar que la visión planteada por Kohlberg y Piaget conduce al concepto de valores. Este modelo se basa en la noción de normas. Tales normas tienden a ser objeto de análisis a nivel de grupo y de valor y las mismas están afectivamente cargadas de creencias relativas a cómo deberían actuar las personas y las instituciones.

En este contexto la escuela como el gobierno, es una institución con una función básica de mantener y transmitir los valores consensuales de la sociedad. Los fundamentales son los denominados valores morales (Kohlberg, 1967).

Kohlberg es promotor de una denominada ética de la justicia que promueve los valores o normas de: la confianza, atención, responsabilidad colectiva y participación.

El modelo de Kohlberg es criticado por Gilligan(1982), por inspirarse en la conducta masculina, obviando la situación de las mujeres. El modelo de la ética de la justicia planteado por Kohlberg se inspira en la diferencia, pero no toma en cuenta las individualidades empleadas por el modelo de la ética del cuidado.

Además de abordar la conducta, el carácter y los valores, también se entiende como pertinente focalizar el razonamiento moral, para intentar aproximarse a la educación moral del o los individuos.

Kohlberg (1976), elaboró un diseño con las etapas del razonamiento moral que se constituye en un modelo importante para estudiar y educar de cara al desarrollo de un razonamiento moral. Para este autor el razonamiento moral se refiere a los procesos que intervienen en los juicios acerca de preguntas con respecto de lo correcto e incorrecto para el individuo.

3.5 Algunas investigaciones sobre educación en valores

a. España

Particularmente en España se encuentran un sinnúmero de autores e investigaciones acerca de la educación en valores, entre los que se reseñan los siguientes:

Cortina (1996), Busquets (1998); Coll (1998); López (1996); Delval (1994); Ortega y Minguez (1996); Camps (1990); Puig (1989); Bolívar (1995); Lucini (1995), entre otros, han incursionado con sus investigaciones en el campo de los valores, específicamente en el ámbito educativo, en función, unos, de hacer comprender la necesidad de formarse en el tema, y otros, con el objetivo de fundamentar los ejes transversales que vienen siendo incluidos en el currículo desde hace en ese país. De manera similar se inicia actualmente en República Dominicana y Venezuela, donde los valores, como eje transversal, forman parte del diseño curricular.

Vanderplass & Holper (1987), en su estudio realizado en España sobre educación moral, concluyeron que la interiorización de los valores, la percepción del mundo que rodea a niños y niñas, y el modo de afrontar los problemas, es algo que se aprende en el contacto social y la confrontación con el otro, tanto en el seno de la familia como en la calle. El respeto a la dignidad del otro y la actuación en base a principios éticos, no es sólo un ejercicio en el aula sino en el quehacer diario de la familia, y la educación de valores en la escuela.

Para Buxarrais (2000), la formación de los estudiantes en educación en valores plantea la educación moral como un lugar de cambio y orientación racional en situación de conflicto de valores. Esta concepción de educación moral intenta incidir tanto en la dimensión cognitiva como en la conductual, incorporando aspectos como el esfuerzo, la perseverancia, el autocontrol y la autorregulación de la conducta, aspectos necesarios para que una persona llegue a construir una forma de ser y vivir realmente deseable.

Según el texto de Buxarrais, son objetivos de la educación moral:

- Desarrollar las estructuras universales del juicio moral que permitan adoptar principios generales de valor, como la justicia y la responsabilidad.
- Adquirir las competencias para dialogar correctamente que predispongan a la participación democrática y a llegar a acuerdos justos.

- Construir una imagen de uno mismo y del tipo de vida que queremos, de acuerdo a valores personales.
- Formar las capacidades y adquirir los conocimientos necesarios para comprometerse en un dialogo crítico y creativo con la realidad que permita elaborar normas y proyectos contextualizados con el entorno social.
- Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio con la acción moral y para impulsar la formación de una forma de ser destacado.
- Reconocer y asimilar los valores universales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Constitución política de cada país.
- Comprender, respetar y construir normas de conveniencias que regulen la norma colectiva.

A partir del presente estudio la educación moral se define como un ámbito de reflexión individual y colectiva que ayuda a detectar y criticar los aspectos injustos de la sociedad, construir creativamente las formas de vida más justa, elaborar de forma autónoma y racional a través del dialogo los principios generales del valor, adoptar conductas y hábitos coherentes con los principios y normas construidas y adquirir las normas que ha desarrollado la sociedad.

Por otro lado, Payá (2000) realiza un estudio desde una perspectiva psicopedagógica acerca de la educación en valores para una sociedad abierta y plural. En este estudio la autora establece categorías conceptuales para aproximar la realidad social a la axiología y la ética. La autora en cuestión entiende la educación en valores como proceso y aprendizaje. Proceso por cuanto parte de las clarificaciones de los propios valores como primer elemento que posibilita la capacidad de elección y el ejercicio de la libertad y la responsabilidad. Aprendizaje por cuanto parte de la experiencia de cada persona en concreto y abarca todo su ciclo vital. Para esta autora existen cuatro maneras de entender la educación en valores: clarificación, formación del carácter, proyecto de vida y construcción de la personalidad moral.

- La clarificación de valores es un proceso que ayuda a los estudiantes a tener una visión crítica de sus vidas, metas, sentimientos, intereses y experiencias con el objeto de descubrir cuáles son sus valores.
- Educación en valores concebida como formación del carácter moral. Desde la perspectiva de la autora este enfoque de educación en valores retoma la tradición aristotélica la que persigue conseguir el desarrollo moral de la persona que se adquiere a través de la formación de hábitos virtuosos, que son los que a la postre, configurarán la personalidad moral.
- Educación en valores concebida como proyecto de vida consiste en un ejercicio constante de autonomía, reflexión, deliberación individual y proyección personal. El objetivo final es que la persona se apropie de

ciertas posibilidades con las que las características del proceso, dinamismo, evolución, creación y mejora sean las que describirían este enfoque de forma más precisa. Desde este enfoque los valores son necesarios porque permiten buscar el sentido de la vida y realizan al hombre en lo más propio y constitutivo suyo: en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal.

- Educación en valores concebida como construcción de la personalidad moral, propone dar respuestas a las interrogantes habituales que surgen en la práctica educativa sobre cómo educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante cuáles procedimientos. Este modelo es heredero de la tradición cognitivo-evolutiva, así como de la filosofía Kantiana y Neokantiana, especialmente, pero tiende a la integración con otras líneas de pensamiento en un esfuerzo por compensar las limitaciones que la adopción de un paradigma determinado puede comportar.

Este enfoque resuelve los conflictos de valor teniendo como referencia la racionalidad y la autonomía moral.

b. Estados Unidos

Aunque se encontraron diversos trabajos acerca del tema en el contexto norteamericano, reseñamos algunos textos referidos a la educación moral de (Berkowitz, 1998), desde una perspectiva un tanto conductista, aborda el tema de educar la persona moral en su totalidad y sostiene que se eduque el

razonamiento moral a partir de dos estrategias: la discusión de dilemas morales entre iguales y la comunidad justa. Este enfoque se asemeja al planteado por (Kolhberg, 1958), en su Teoría del desarrollo moral en tanto habla del dilema moral, pero este último lo hace desde una perspectiva constructivista, mientras que Berkowitz, destaca la educación de la conducta.

Según Berkowitz(1998), la técnica del dilema moral es muy empleada. El profesor selecciona los dilemas de la forma apropiada entre los acontecimientos actuales, la historia, la literatura, el currículo, o los elabora él mismo. Estos se someten a discusión crítica entre los estudiantes. El educador facilita y activa la discusión.

Manifiesta que la técnica de la comunidad justa (para educar moralmente) es un proyecto ambicioso y ha sido puesto en práctica con éxito en variedad de contextos (escuelas, centros residenciales de tratamiento, prisiones y lugares de trabajo). El punto central de este enfoque basado en la comunidad justa es el autogobierno democrático encaminando a promocionar la justicia y el sentido de la comunidad. La comunidad justa procura alcanzar un régimen social equitativo y distributivo entre sus miembros.

Esta estrategia de educación moral tiende a propiciar la formación ciudadana, el autogobierno, la toma de decisiones en equipo y de manera directa.

Además según (Berkowitz, 1998) un enfoque de educación moral debe promover: la conducta moral y el razonamiento moral adulto. Este enfoque debe permear el currículo y el gobierno escolar, es decir, los diversos componentes de la comunidad educativa deben asimilar los mismos e involucrarse en el proyecto escolar de formar una comunidad inspirada en valores morales.

Firpo (2009), en su tesis doctoral cita a De Vries(1994), en donde desarrollan un «Ambiente socio moral en el aula». Según las autoras, un primer principio de la educación constructivista es contribuir a cultivar un ambiente sociomoral que se sustente en la práctica del respeto por el otro. Para las autoras el ambiente sociomoral se refiere a la red total de las relaciones interpersonales dentro de aula que atraviesa el niño en la escuela. Buscan continuar profundizando los planteamientos de Piaget en el sentido de la relación indisoluble del desarrollo intelectual, moral, afectivo y social del individuo.

c. Colombia

La Revista Universidad Eafit (1993), en su investigación sobre «Valores Fundamentales», establece que no sin razón se afirma que una de las grandes debilidades del mundo contemporáneo es que se han perdido los valores fundamentales, aquellos por medio de los cuales los seres humanos deben orientar la elección de sus actos, de forma tal que garanticen permanentemente su propio crecimiento como personas íntegras en busca de una auténtica felicidad y pueden contribuir consecuentemente al real bienestar de la sociedad en que interactúan.

El valor en todas sus acepciones es analizado, al igual que la forma de adquirirlo, en la familia y en la escuela; tanto la micro visión de los valores: la solidaridad, participación, disciplina social, justicia, lealtad y creatividad, como la macro visión de los valores: libertad, justicia social, paz y unidad nacional, afirmando como resultado de la investigación la necesidad de educar los valores, especialmente en la educación formal.

Álvarez (1998), realizó una propuesta sobre grupos de apoyo, la cual consta de diversas variables educativas, destacándose el aspecto constructivista. El autor fundamenta en los aportes hechos por Makarenko, Don Bosco, Piaget, Vygotsky y Kohlberg, enfatizando las relaciones solidarias y los valores que de ellas se derivan para solucionar los conflictos y formar nuevas estructuras. Estos grupos de apoyo, brindan oportunidad a toda la comunidad y han dado resultados favorables en aspectos tales como lo social, académico, emocional, comportamental y valorativo.

d. Chile

Ardiles (1992), en un estudio sobre los valores y actitudes en el proceso educativo, encontró que las contradicciones sobre los valores existentes en la sociedad se repiten constantemente en el sistema educacional y entre las personas que lo conforman. El respeto de la dignidad personal, de la justicia y de la libertad se proclama en un clima de autoritarismo aceptado e impuesto y que el docente considera normal. La obediencia irrestricta es la conducta adaptativa obligada y el respeto a la singularidad no tiene cabida en un aula en

la que se supone que cuarenta personas se interesen en el mismo momento por el tema y lleguen por el mismo camino a una respuesta única, por lo que se hace necesario buscar la autenticidad de una vida escolar acorde con los valores que se declaran.

e. México

García (1998), realizó un estudio en el que trató de analizar un proyecto auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el fin de estudiar dos aportes: «Análisis de los valores vigentes que se articulan en la práctica escolar cotidiana» y «La formación en valores: Una estrategia alternativa». Por la importancia del trabajo realizado, la autora considera necesario darlo a conocer. Los resultados observados en la práctica son excelentes, y recomienda implementar alternativas similares en la educación.

En el estudio realizado por (Barabtarlo, 1996), en la Universidad de Veracruz se analiza la educación en valores desde el pensamiento de Emile Durkheim, el cual define la educación como «La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social» (p.120). El análisis determina que cada cual se modifica a sí mismo, pero en la medida de la influencia que recibe de las relaciones con su medio. De ahí la necesidad de mejorar la cultura, para que posibilite el logro de una conciencia superior.

Esto conlleva la implementación de un enfoque crítico de la enseñanza, el cual se puede visualizar en los planteamientos de Karr & Kemmis.

Karr & Kemmis (1988) en su Teoría crítica de la enseñanza, proponen un enfoque práctico del hecho educativo y un criterio de análisis deliberante y reflexivo que busca más allá de la autorreflexión propia del enfoque práctico, el descubrimiento de las distorsiones ideológicas e institucionales que pueden impedir la comprensión de los hechos a analizar.

A partir de estos autores se plantea la asunción de un enfoque práctico de la didáctica, lo cual supone compartir un camino de apropiación de un concepto, pero sobre todo de una práctica de la propia didáctica, que implica un recorrido histórico y personal, el cual supone una actitud de compromiso e implicación del propio sujeto. Dicho enfoque práctico es extensible al ámbito de la educación en valores a su promoción y crítica en la escuela y en la sociedad.

La didáctica es definida por (Camillioni, 1993), como «una ciencia social estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y estudiantes no sólo adquieren algunos tipos de conocimientos sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimiento con significado» (p. 36). En este contexto inculcan una formación inspirada en valores morales y cívicos que contribuyen a aportar o elaborar esos conocimientos significativos para la vida social.

En este planteamiento se destaca el doble objeto de la didáctica: el conocimiento y la acción. Se da un proceso de aprehensión de conocimiento,

por medio de un proceso que debe ser crítico. En este plano se encuentra la didáctica crítica y la investigación acción toda vez que procuran mejorar la calidad de los aprendizajes y forjar un proceso de desarrollo de la conciencia del individuo.

Schon (1998), en su búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza introdujo su idea de «epistemología de la práctica» considerando que hay cosas que se saben hacer, pero no es fácil encontrar quien pueda explicar cómo lo hace y cómo enseñar a hacerlo.

Los docentes están llamados a problematizar su práctica, dinamizarla, cuestionarla y buscarle justificación teórica.

Este es el desafío al que estamos llamados desde la construcción de una profesionalidad docente con autonomía ya que la finalidad de la teoría crítica es hacer del docente un ser autónomo al proponer descubrir los niveles de alienación y tomar conciencia de cuánto influyen en nuestras prácticas y tradiciones de formación: en principio la propia escuela que vivimos como estudiantes (es lo que más influye), el instituto de formación, y lugar donde se empieza a trabajar (Davini, 2001).

En este marco la educación es focalizada como un proceso que facilita la comprensión e internalización de la realidad por parte de los individuos.

f. Venezuela

Salazar (1999), investigó sobre los valores educativos que manifiestan los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y su

correspondencia con los valores contenidos en la Constitución Nacional, Ley Orgánica de Educación y Normativa de Educación Básica, los resultados presentaron discrepancia entre los valores que poseen los estudiantes y los que deberían tener en cuanto a identidad nacional, solidaridad humana, desarrollo moral e integral.

Por otra parte (Mújica, 1995) estudió los valores que manifiestan los docentes en cuanto a la orientación vocacional en la tercera etapa de Educación Básica. Entre sus conclusiones se destaca que los docentes poseen valores conforme con la necesidad de modificar las pautas de trabajo, la elección de profesión y que la cooperación enriquece a los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos.

García (1986), mediante su trabajo de grado titulado «Los valores ético morales y la formación socioeducativa del ciudadano venezolano del siglo XXI» analizó el fenómeno trascendental de la crisis social venezolana, determinando que es una tarea impostergable de las Ciencias Sociales, analizar la gravedad de la ausencia de valores ético-morales en la formación ciudadana como la de mayor relevancia para lograr el establecimiento y el rescate de normas y valores que conlleven al hombre a practicar el respeto, la autoestima, la honradez y el patriotismo. La hipótesis de que la ausencia de valores ético-morales en la formación socioeducativa del venezolano determina el desempeño erróneo de los roles en el venezolano del siglo XXI, fue confirmada en sus conclusiones, como fruto de la investigación realizada.

Espino (1997) citado por (Firpo, 2009), realizó un trabajo de investigación sobre el valor de la participación en el aula como un aprendizaje social para impulsar el desarrollo moral de los educandos, donde el docente resalta las normas, reglas y motivaciones tanto personales como sociales. Entre las conclusiones se destacan algunas estrategias relacionadas con la práctica de valores morales acompañada de acciones solidarias y justas, favorecer las distintas formas de socialización, cambios trascendentales en la relación docente-estudiante y la formación de sociedades de estudiantes para resolver problemas en la comunidad.

Ramos (2001) en su libro «Programa para educar en valores» expone los resultados de una amplia investigación bibliográfica, donde se comprueban cuatro elementos importantes. Primero: la educación en valores es un mandato establecido expresamente en las leyes venezolanas y está implícito en muchos de sus legados históricos. Segundo: la educación en valores es una necesidad impostergable, ante la crisis moral, económica, social y política que invade al país, problema al que hay que salirle al paso, si no se quiere llegar a una degeneración total de la sociedad. Tercero: El Sistema Educativo Venezolano, impuso –en su primera etapa educativa– un nuevo modelo llamado Currículo Básico Nacional (C.B.N.), en el cual está inmersa la educación en valores, con el agravante de haberse implantado sin haber formado adecuadamente a los docentes de aula y menos a los directores y supervisores, salvo en algunos sectores privilegiados, donde se les impartió un taller de una semana de duración, lo cual se considera insuficiente para abordar un tema de tanta profundidad como es el de la axiología y más aún, el

de un nuevo modelo de planificación. Cuarto: existe metodología abundante para el desarrollo de programas para educar en valores y se mencionan métodos tales como: método de desvelamiento de valores, método antropológico, método de clarificación de valores, propuesta de modelos, método de desarrollo moral, entre otros; para el desarrollo de esta metodología, aclara la autora, no basta con estudiar un libro, hay que vivenciar, involucrarse en el proceso formativo y para ello, se requiere de un educador con un perfil adecuado, con unos patrones de vida personal y social conforme con los valores que deberá formar, transmitir, modelar, ante sus estudiantes y este educador que está en proceso de perfección; hay que definir ese nuevo perfil y formar a los educadores para que asuman esas nuevas exigencias educativas.

Algunos organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos han patrocinado diversos esfuerzos investigativos y publicaciones en torno a la educación en valores.

Entre los esfuerzos de la UNESCO se destaca el informe Delors (1997) que en las investigaciones realizadas en países como Hungría, el programa titulado «Educación para la democracia», establecido a partir de 1990, propone a los docentes y estudiantes varios principios, tales como: un nuevo enfoque de la historia y las ciencias sociales, para comprender mejor los problemas de la vida cívica; el estudio del derecho en democracia; la reflexión crítica para que el ciudadano adquiriera el dominio intelectual para discernir la calidad, la validez y hacer juicios de valor; la ética y la formación moral enseñada mediante ejemplos concretos: dilemas morales, casos de conciencia para que los

alumnos argumenten y expresen su punto de vista moral; la dimensión planetaria para comprender que el arte de ser hombre involucra el conocimiento del mundo, el pluralismo y lo intercultural e invitan a los alumnos y alumnas a calibrar el valor de los principios de libertad religiosa, aplicables a cualquier pueblo y confesión. Esta experiencia toma a la educación como el eje central de la vida.

En el mismo informe, pero refiriéndose a los principios de la educación y al papel que ésta desempeña en un mundo dominado por la información y la búsqueda del conocimiento, el cual, se halla en permanente cambio desde la perspectiva del informe de la UNESCO se sostiene que para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

A partir de estos pilares la UNESCO apuesta a la formación de un sujeto con las competencias y habilidades para incorporarse a la sociedad como ente proactivo.

Por su parte la Organización de Estados Iberoamericanos en su Revista Iberoamericana de Educación ha dedicado diversos números a la publicación

de ensayos y artículos científicos acerca de la educación en valores y desarrollo moral.

Es necesario destacar que el informe Delors(1997) acerca de la situación de la educación en el planeta constituye un referente obligatorio para las iniciativas educativas encaminadas a la formación integral de los individuos.

g. República Dominicana

En el contexto dominicano se hallan diversos esfuerzos teóricos y prácticos implementados desde el Ministerio de Educación para fomentar la educación en valores y la formación ciudadana; entre los mismos se destacan:

Educación en valores para el nivel básico (2002). Con este trabajo la Secretaría de Estado de Educación pretende facilitar el desarrollo de los ejes transversales, y el enfoque de los contenidos del currículo creando las bases para la promoción de valores, actitudes y normas que propicien el desarrollo a plenitud del ser humano.

El modelo asumido para la promoción de valores está basado en la construcción racional y autónoma de los valores y los criterios que se promueven en este documento son los siguientes:

- Autonomía del sujeto, que se opone a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada uno.

- Razón dialógica, que se opone a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre todo de aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo.
- Aceptación de la diferencia, educación en la contrariedad y para la diversidad.

García (2001) citado por (Firpo, 2009), elaboró un «Manual de formación ciudadana para el nivel medio» en el cual la autora asume las pautas del constructivismo como metodología para educar al individuo en una nueva ciudadanía.

Dentro de la misma línea la autora ha producido: Educación para la Democracia y Aprendo a Convivir (2001) con los cuales pretende fortalecer y reformular el concepto de ciudadanía; en la cual la democracia, la participación, el respeto a la autoridad legal y legítimamente establecida, la responsabilidad y el respeto a las decisiones de las mayorías puedan convertirse en los verdaderos valores ciudadanos.

En el año 2003 la Secretaría de Estado Educación y la Procuraduría General de La República elaboraron el «Manual de Ética Ciudadana» para los niveles básicos y medios. Tal texto se ha estructurado de acuerdo al programa de la asignatura de educación moral y cívica para los tres últimos cursos del nivel básico y los cuatro del nivel medio, haciendo hincapié en varios temas relacionados con los valores morales, la conservación y defensa del

patrimonio público la prevención de la corrupción a nivel familiar, escolar, social y estatal, el conocimiento del Estado dominicano y sus símbolos, los deberes y derechos de las personas para la convivencia social.

Yáñez (2003), procura contribuir a crear una conciencia ética y moral en la promoción de valores humanos tales como la solidaridad, responsabilidad, honestidad, dignidad, tolerancia.

Villarini (2005) sostiene que «nuestro trabajo intenta ser un aporte al desarrollo de la conciencia moral y ética de las jóvenes generaciones de estudiantes dominicanos y como su primera condición, a la de sus profesores. Sobre todo aquellos que consideran que la escuela puede ser un semillero de conciencias y que se resisten a aceptar la mediocridad, la enajenación, el pesimismo y la imbecilidad moral que parece querer dominarnos» (p.34).

Desde este texto se trabajan los cuentos del profesor Juan Bosch, eminente sociólogo, historiador y literato dominicano. En el campo literario, produjo una gran cantidad de cuentos los cuales describen aspectos de la cotidianidad dominicana, casi siempre el autor se sitúa en una perspectiva moral al enfocar las acciones de sus personajes tanto rurales como urbanos.

En el texto algunos de los cuentos del autor referido se someten a una dinámica de estudio para socializar los valores que subyacen en ellos y que se reflejan en la sociedad dominicana.

La producción bibliográfica acerca de la formación ciudadana y la educación en valores en República Dominicana nos permite afirmar que la misma es mínima, pero que existe la preocupación por contribuir a la formación de un individuo con una visión abierta crítica y amplia en torno a los retos de la democracia y los obstáculos de la vida social en el mundo contemporáneo.

Bauman (2005), sostiene que estamos ante «La modernidad líquida», la cual, haciendo alusión a una sociedad sin forma, sin un perfil definido se refleja en el entorno educativo. Así pues, los estudiantes manifiestan en su forma de entender el mundo, lo que se podría denominar como rupturas y el profesorado adolece del empoderamiento necesario y suficiente para encarnar desde una perspectiva teórica y práctica esos problemas o situaciones. Con ese análisis la investigación buscó:

- Contribuir a la comprensión e interpretación de los problemas éticos y morales del mundo contemporáneo, en particular, tomando en cuenta la llamada «condición posmoderna».
- Proponer a los educadores unos lineamientos pedagógicos acerca de la educación en valores en un contexto posmoderno, poniendo de relieve no sólo la crisis y el ocaso de valores modernos, sino la propuesta de valores protagonizada por la posmodernidad.

- Elaborar sugerencias educativas para despertar o sensibilizar la preocupación en los jóvenes por el fomento de valores ciudadanos y democráticos, en un mundo en continua transformación.

4. Liderazgo académico

Es evidente que el desarrollo del liderazgo académico es un proceso complejo pero, a la vez, un reto para el desarrollo del modelo de universidad. Este liderazgo está en manos de los docentes, quienes mantienen vinculación estrecha con los estudiantes, por lo que, en ellos recae básicamente, la puesta en valor del proceso formativo y, por tanto, el grado de calidad del mismo. Los elementos estructurantes que manifiesta Bourdieu (2000), de este plano de liderazgo, son: la microgerencia del aprendizaje estratégico, el modelo *blendedlearning*, el sistema de tutoría y red de docentes, la investigación formativa, la responsabilidad social universitaria, el uso de software libre y la organización del área de gestión de *blendedlearning*. Estos elementos se vinculan entre sí, dentro de un Sistema de Gestión de la Calidad, siguiendo la Norma Internacional ISO 9001-2000, la que favorece la estandarización de algunos macroprocesos curriculares, en el marco del Proyecto Educativo Institucional publicado en <http://www.uladech.edu.pe>.

Según Bolívar y López, liderazgo se entiende por referencia a dos funciones: proveer dirección y ejercer influencia. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood & Louis, 2011). En este sentido, liderazgo es la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la

escuela (Firestone&Riehl, 2005). Además, como resalta Robinson (2011), el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, coerción y manipulación. Para que haya liderazgo la influencia tiene que provenir del ejercicio razonable de la autoridad formal, de las propias cualidades del líder, o de su grado de conocimiento y experiencia para ofrecer orientaciones a los demás.

El liderazgo pedagógico tiene, normalmente, un efecto indirecto o mediado por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas. La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que en lo que pueden incidir los equipos directivos.

La cuestión del liderazgo educativo se sitúa en la preocupación común en los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los estudiantes. Por tanto, va vinculada a la mejora educativa.

Las políticas educativas desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX, progresivamente se han ido mostrando incapaces y poco operativas para dar respuestas eficaces a los nuevos retos; en su lugar, necesitamos incorporar otras sensibilidades e impulsar dinámicas más compartidas y horizontales. De este modo, la gestión burocrática y gerencial de los centros educativos, heredada de la modernidad, precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales. Dados los límites internos de la acción política para regular la educación, se imponen

modos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una nueva gobernanza de la educación.

El papel del liderazgo en las organizaciones, ha ido acrecentándose a medida que iban apareciendo en el panorama científico y académico nuevas propuestas y teorías organizativas. En las últimas décadas han aparecido dos grandes corrientes vinculadas al cambio, que han pretendido promover innovaciones y mejoras en los centros educativos aportando evidencias sobre los factores que inciden positivamente en la educación. La nueva concepción de liderazgo educativo, y la que nosotros proponemos, rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa y en los movimientos de calidad que están siendo llevados a cabo en el ámbito escolar.

Consideramos la propuesta de Cantón (2008) hacia una dirección humanista que tenga en cuenta la calidad de las personas, obviando la idea asociativa de calidad-producto. Calidad personal que Lorenzo (2001) predica bajo la frase «no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal», o Cantón (2004a) citando a ImaiMasaaki en su libro «Kaizen» o el secreto de la competitividad japonesa, la preocupación más importante es la calidad de las personas. Introducimos una nueva concepción al modo de liderar una organización educativa, el líder resonante o emocional (Goleman, Boyatzis&McKee, 2002) que despierta entusiasmo y moviliza, encauzando las

emociones de cada uno de los individuos de tal forma que todo marche como es debido.

Los conocimientos y habilidades de gestión sólo pueden ser aplicados de forma efectiva en cualquier organización si éstos se combinan con las competencias relacionadas con el liderazgo resonante (Goleman, Boyatzis&McKee, 2002). El director tiene que crear una atmósfera cálida y agradable, que refleje el tono emocional interno (Trechera, 2003) de los usuarios de la organización con respecto a distintos factores: cultura, integración organizacional, satisfacción laboral, motivación, nivel de efectividad, etc.

De acuerdo a las nuevas líneas de investigación, se habla de un liderazgo para el aprendizaje o de un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*); es decir, se vincula el ejercicio de liderazgo con el aprendizaje del estudiante. En principio, como señala MacBeath (2011, p. 71), resulta algo evidente: «para eso están las escuelas y en eso consiste, en última instancia, el liderazgo escolar». Y, sin embargo, podemos preguntar por qué esta obviedad resulta novedosa en el contexto educativo: la dirección no ha tenido que ver con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que es una responsabilidad individual de los docentes. Igualmente, en la investigación sobre liderazgo, hasta las últimas décadas ha existido una «desconexión radical» (Robinson, 2011, p. 8) con la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, actualmente, un cúmulo de investigaciones se dirige a conectar liderazgo y

aprendizaje de los estudiantes, por decirlo con el título del libro de Leithwood & Louis (2011).

Una tradición que comienza en los setenta con los estudios sobre eficacia escolar ha situado el liderazgo de los directivos como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Murillo, 2006). Así, el estudio de Edmons (1982, p, 7) entre los cinco componentes para que existan escuelas eficaces estaba un «fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza». Sin embargo, metodológicamente, no se proporcionaron evidencias con diseños potentes que explicaran cómo se incidía en los logros de los estudiantes.

Las características que estos estudios destacan en los directivos de escuelas eficaces son un liderazgo profesional centrado en lo pedagógico. Esta intervención en lo pedagógico puede ser directa (centrada en mejorar la enseñanza) o indirecta (focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje). Bendikson, Robinson & Hattie (2012) señalan que «el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente. Liderazgo pedagógico indirecto crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyan aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente» (p. 4).

Si en primaria es más fácil establecer alguna relación directa, en secundaria es casi imposible y, en cualquier caso, se ve mediada por los departamentos.

En este aprendizaje se ha empleado prácticas de liderazgo como un concepto más comprensivo de acciones o conductas. Sin embargo, como ha cuestionado Robinson (2010), no es algo claramente definido. Quien mejor lo ha hecho ha sido Spillane et al. (2004), que habla de importar menos los líderes o lo que hacen, sino la «actividad de liderazgo» (término intercambiable con práctica), definida como «constituida en interacción de líderes, seguidores y situación en que se realiza particulares tareas de liderazgo» (p. 10).

Las dimensiones contextuales son relevantes en las prácticas, debido a que, en general, «prácticas» son modos habituales de actuar inmersos en la comunidad respectiva como modos de resolver frecuentemente los problemas prácticos que se presentan. Se trata, entonces, de comprender por qué se formulan y resuelven los problemas de un determinado modo.

Como es previsible también se encuentran barreras en el aprendizaje pedagógico. Los dilemas que marcan las grandes líneas de futuro en la dirección de escuelas, objeto de debate, son: liderazgo pedagógico versus una dirección centrada en la gestión y mayor capacidad para tomar decisiones autónomas versus regulación normativa por la administración educativa. Pero si cada vez se apela más al ejercicio de liderazgo pedagógico de los equipos directivos, también es preciso reconocer las barreras o fuerzas estructurales, empotradas en la cultura escolar, que impiden en la práctica el ejercicio de un

liderazgo pedagógico. Competencia para liderar en el aprendizaje, tiempo para hacerlo y expectativas son, entre otras, condiciones estructurales necesarias (Hallinger & Murphy, 2012). Tenemos en España un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo (Bolívar, 2006). Cambiar la cultura escolar no es fácil, pero con nuevas orientaciones legislativas, discurso público y buenas prácticas es posible alterarla, siempre que se vaya en una misma orientación a lo largo del tiempo.

Por otro lado, el ámbito de estudio del liderazgo es especialmente propenso a crear términos que pasan de moda antes de que podamos averiguar exactamente cómo utilizarlos. Muchos de esos términos proceden con frecuencia del ámbito de los negocios y aluden a menudo a teorías que se empaquetan de manera atractiva y se venden a las escuelas sin ningún tipo de verificación científica. Otras veces, se trata simplemente de buenos deseos sobre cómo debería ser la práctica del liderazgo, como si ésta pudiera ser la misma en cualquier centro educativo, débilmente conceptualizados y escasamente fundamentados.

Según Bolívar y López, se ha de evitar que el liderazgo distribuido se convierta en una de esas modas efímeras. Y para ello nada mejor que enraizarlo históricamente. En este sentido, la perspectiva distribuida es doblemente heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX. Por un lado, como se ha descrito antes, está la llamada a un liderazgo pedagógico (instruccional) en lugar de simplemente administrativo o centrado en la gestión burocrática (Grubb & Flessa, 2009). Así mismo está el

impulso que adquirió el empoderamiento y el liderazgo de los docentes como base para la mejora y como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (Harris & Muijs, 2005; Murphy, 2005; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009a).

Desde el inicio de este siglo se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico de liderazgo educativo que contribuya al desarrollo de un modelo centrado en la lucha contra las inequidades y por la justicia social: el liderazgo educativo para la justicia social. Así, como muestra, en la antesala del nuevo siglo, Murphy (1999) consideró a este enfoque uno de los tres «grandes paradigmas síntesis» (p. 54); el liderazgo educativo para el nuevo siglo.

En este sentido, es probable que lo que define al liderazgo que trabaja para la justicia social no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por el colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Blackmore, 2002; Frattura & Capper, 2007; Furman, 2012; Mahieu & Clyca, 2007; Riester, Pursch & Skrla, 2002; Theoharis, 2007).

Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la justicia social son las siguientes:

- Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la justicia social.
- Potenciar una cultura escolar en y para la justicia social.
- Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad.
- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

Desde la perspectiva ética es interesante destacar qué valores parecen tener que ver, según la investigación, con los equipos directivos que lideran escuelas en y para la justicia social (Stevenson, 2007; Murillo et al., 2010; Salisbury&McGregor, 2002):

- Asumen riesgos: no tienen miedo a decir «sí» a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.

- Son accesibles: están presentes, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
- Invierten en las relaciones: hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
- Son reflexivos: utilizan la información disponible para desarrollar estrategias bien sustentadas que lleven a la meta. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
- Son colaborativos: comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
- Son intencionales: tienen clara la meta de construcción de una escuela desde y para la justicia social, y toman las decisiones más adecuadas para conseguirla.

Ante la injusticia que nos rodea, trabajar por la justicia social desde la educación se ha convertido en un imperativo moral. Si queremos una educación que trabaje para lograr una sociedad más justa es necesario el desarrollo de una cultura educativa que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio que hagan de la escuela un lugar que trabaja desde la justicia y para la justicia social.

El rol de los y las líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos. Básicamente es un liderazgo ético, moral; que a través de estilos de liderazgo democrático y distribuido, buscan hacer real ese sueño de una sociedad diferente.

4.1 La microgerencia del aprendizaje estratégico

En el modelo de universidad abierta que asume la ULADECH Católica, se concibe la gestión del conocimiento como una meta función que pone de manifiesto su organicidad inteligente y su capacidad de inventar nuevos vínculos sociales alrededor del aprendizaje recíproco, de la sinergia de las competencias, de la imaginación y de la inteligencia colectiva (Faure, 1976). En el entendido que ésta, no es un objeto puramente cognitivo, sino, un punto de unión no solo de ideas sino también de personas, «construyendo universidad» en conjunto (*inter legere*).

El espacio dónde se gerencia y gestiona la construcción de conocimiento, en la universidad, es en el encuentro de aprendizaje recíproco como mediación de

las relaciones entre docentes y estudiantes; propiciando, de esta forma, que las identidades docente-estudiante se convierten entonces en identidades de conocimiento. Senge(1992), manifiesta que el trabajo de gerencia de la organización universitaria abierta a nivel de aula, se concibe, metafóricamente según (Lakoff&Tohnjn, 1995), como microgerencia de aprendizaje estratégico.

En el campo de la gestión, gerenciar connota, planificar, organizar, dirigir y controlar. Esto, desde el ángulo de la educación universitaria, supone ir más allá de los modelos convencionales de aula; es decir, de los esquemas pedagógicos sobre los que comúnmente se estudia y comprende el aula. Además, entrar en la metáfora implica que el binomio docente-estudiante, como estrategias del aprendizaje recíproco y sinérgico, construyen y desarrollan los procesos de planificación curricular desde el sílabo, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje. Estas últimas, como un desarrollo curricular molecular con uso intensivo de tecnología, configurando un régimen académico híbrido o en *blendedlearning*.

En el proceso de tránsito a Universidad Abierta, el modelo intermedio: *blendedlearning*, constituye otra dinámica estructurante del liderazgo académico.

4.2 El modelo *blendedlearning*

El aprendizaje combinado o *blendedlearning* es la modalidad de enseñanza en la cual el docente combina el rol tradicional de la modalidad presencial con el rol de mediador en la modalidad a distancia con uso intensivo de tecnología.

Esta reversibilidad de roles le permite una mayor plasticidad estratégica y desarrollo de las habilidades y competencias docentes, ya que pone en juego, transferencias pedagógicas de una modalidad a otra. Utiliza herramientas de Internet, de multimedia para las sesiones on-line e interacciones didácticas cara a cara para las de presencialidad.

Del mismo modo, utilizando una pedagogía mediada, se facilita que los estudiantes aprendan a aprender en cualquier entorno e interactuar de manera asíncrona y desterritorializada a través del uso de tecnologías y la web. En este sentido, se establece el aprendizaje como centro de los procesos educativos y en el potencial efectivo del trabajo académico que realiza el estudiante (Proyecto Educativo ULADECH, 2007).

Este modelo busca que el estudiante desarrolle, descubra y recree conocimientos. Para ello, debe contar con un entorno desafiante, complejo, incierto e inestable para que tanto estudiantes como docentes generen nuevos conocimientos. El docente participa de la misma manera que el estudiante, sólo con la diferencia que tiene más experiencia y metaconocimiento sobre cómo abordar algunas soluciones complejas.

El estudiante, en la trama de aprendizajes recíprocos y sinérgicos que desarrolla en interacción con el docente, durante la gestión del conocimiento, es activo, consciente y responsable de su aprendizaje autónomo, a la vez que colaborativo. Aunque, el modelo *blended learning*, no garantiza la calidad de la interacción; sin embargo, contribuye a que el estudiante se involucre totalmente

en su quehacer y genere conocimientos, utilizando los recursos de las TIC con el acompañamiento del docente. Este, por su parte, se enriquece, en la medida que deja de ser sólo un expositor e instructor directo, transformándose en diseñador, guía-tutor y estratega, al poner a disposición de ambas modalidades de enseñanza su profesionalismo y capacidad investigativa; no sólo, para incursionar en diferentes recursos de aprendizaje con el fin de que los estudiantes puedan pasar de un nivel bajo o medio a uno de mayor dificultad, sino, para establecer relaciones de profundidad transdisciplinar.

Presentamos algunas de las características que tipifican esta modalidad de aprendizaje:

4.2.1 Enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante

Uno de los aspectos más importantes del *blendedlearning* es la implementación de estrategias de enseñanza, en las que se produce un cambio del rol que desempeña el docente: él es el diseñador y mediador que facilita el normal desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante; ya no ocupa un lugar central, más bien se transforma en un guía y en un miembro del equipo que conforma con él, para gestionar los conocimientos. Esto propicia que, el estudiante, adquiera mayor responsabilidad y autonomía en la conducción de su aprendizaje y en la construcción de sus cogniciones.

La educación centrada en la persona es relativamente nueva, aparece en los años 40 como una aplicación del enfoque centrado en el cliente, técnica psicoterapéutica propuesta por Carl Rogers.

En este modelo educativo el estudiante ocupa el lugar central; todo el proceso gira alrededor de su aprendizaje. Esta orientación se fundamenta en dos principios de aprendizaje: el constructivista y el experiencial.

En el aprendizaje constructivista el conocimiento se construye por el propio individuo. Cuando el docente sustenta su enseñanza en la exposición, impone su propia estructura y priva a los estudiantes la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. Mientras que en el aprendizaje centrado en el estudiante, el docente más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, un ingeniero de ambientes donde el aprendizaje es el valor central y el corazón de toda actividad.

El principio de aprendizaje constructivista cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás miembros del proceso, donde, por medio del lenguaje hablado y escrito, el estudiante comparte el conocimiento adquirido y, a través de este proceso, lo profundiza, lo domina y lo perfecciona. De este modo, el grupo de compañeros, que ha tenido poca relevancia en los modelos educativos más tradicionales, pasa a ocupar un lugar fundamental en este proceso.

Otro principio en el que se fundamenta esta corriente educativa es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora.

El aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos dos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados. El aprendizaje del estudiante no es el desarrollo aislado de la facultad cognoscitiva, sino el cambio de todo el sistema cognitivo, afectivo y social.

En este sentido, a través de una participación activa, significativa y experiencial los estudiantes construyen nuevos y relevantes conocimientos que influyen en su formación y derivan en la responsabilidad y el compromiso por su propio aprendizaje, como expresa Ausubel(1976). Sólo cuando el aprendizaje es relevante surge la intención deliberada de aprender.

El aprendizaje centrado en el estudiante impacta no sólo en la forma como se organiza el proceso, sino también en las funciones y forma de relacionarse de las personas implicadas en el mismo.

En este proceso el estudiante participa en diversas actividades haciendo que su rol cambie de forma radical. He aquí algunas:

- Analizar situaciones reales, complejas y retadoras presentadas por el docente.
- Buscar, estudiar y aplicar información de diversas fuentes (Internet, biblioteca digital, biblioteca del campus, textos, artículos, consultas a expertos de organizaciones y empresas) para ofrecer soluciones fundamentadas.
- Compartir las soluciones con los miembros del grupo, buscando entre todos, de forma colaborativa, la solución más viable.
- Utilizar las tecnologías de la información para aprender, investigar, exponer e interactuar con el docente y sus compañeros.
- Consultar al docente y a otros expertos para pedir orientación cuando lo necesita.
- Participar en la organización y administración del proceso compartiendo responsabilidades con sus compañeros.
- Participar en sesiones de grupo para reflexionar sobre el proceso, los resultados logrados y proponer juntos soluciones de mejora bajo la guía del docente.

Para que el estudiante logre poner en práctica su rol, el docente ha de adecuar la forma de relacionarse con el estudiante y asumir múltiples y complejas funciones.

- Sigue fungiendo como experto en la materia que imparte, la cual conoce profunda y ampliamente, y se espera que como tal, aporte su experiencia y conocimientos para orientar, ampliar, enriquecer y clarificar los conocimientos que el estudiante va construyendo a través de sus actividades.
- Explora e investiga situaciones de la vida real, relacionadas con los contenidos de la asignatura, y las presenta a los estudiantes en forma de casos, problemas o proyectos.
- Planea, diseña y administra el proceso de aprendizaje y utiliza una plataforma tecnológica apropiada para documentar el curso y ponerlo a disposición del estudiante, a fin de que sepa de antemano, qué se espera durante la asignatura y cómo será evaluado.
- Dispone los espacios físicos de manera que se faciliten las conductas requeridas.
- Crea un ambiente de trabajo que permita la apertura, la motivación y la libre expresión de los estudiantes en la que éstos sientan seguridad y respeto a su persona cuando hacen contribuciones al grupo.

- Facilita el proceso de aprendizaje propiciando las condiciones adecuadas: selecciona las mejores experiencias, estimula con preguntas clave el pensamiento del estudiante para que profundice en el conocimiento y lo orienta para que supere las dificultades y logre los objetivos de aprendizaje. Para cumplir con esta función, el docente debe mantener una relación continua y personalizada con cada estudiante.
- Utiliza las herramientas tecnológicas para que el estudiante tenga acceso a información actualizada a través de Internet y de la biblioteca digital; hace uso del correo electrónico para mantener una comunicación abierta con los estudiantes, independientemente del lugar en el que se encuentre y puede así, ofrecer una asesoría oportuna; mantiene al grupo de estudiantes en interacción continua en espacios virtuales, donde puede registrar sus contribuciones y estar accesible para los miembros del grupo.
- Evalúa de forma permanente el desempeño del estudiante. Observa sus conductas y analiza sus contribuciones y trabajos, compara estos datos con los criterios o estándares establecidos previamente, identifica donde están los problemas e interviene ofreciendo el apoyo requerido.
- Actúa como líder del grupo, motivando a los estudiantes durante todo el proceso, consciente de que un estudiante motivado trabaja con más facilidad, es más resistente a la fatiga y mantiene un esfuerzo contenido ante las dificultades.

- Crea una auténtica comunidad de aprendizaje donde los estudiantes se sienten parte de un equipo en el que todos hacen sinergia y se ayudan mutuamente, donde el estudiante es el actor y el docente ayuda pero no invade ni sustituye el trabajo del estudiante.
- Investiga en el aula de forma continua, y hace mejoras y reajustes al plan establecido si lo requiere, y documenta los resultados. Este proceso mantiene al docente en una actitud de mejora permanente, le permite identificar las experiencias y las actividades más adecuadas y ponerlas a disposición de los demás docentes.
- Enseña con el ejemplo. El docente debe ser en todo momento portador de los valores y conductas que desea fomentar en sus estudiantes, caracterizándose por vivir y actuar de forma congruente con los principios establecidos en la misión. Es también a través de esta influencia como va modelando el carácter del estudiante.

Esta nueva exigencia plantea nuevos retos para el docente. No es fácil para el docente asimilar todos estos cambios, dado que el modelo tradicional está profundamente arraigado en su quehacer profesional y enseña cómo recibió la enseñanza, repitiendo los mismos esquemas de generación en generación. Por otra parte, el modelo tradicional presenta pocas variables y es menos exigente. El docente se desenvuelve con éxito de forma casi automática y sin problemas; sabe cómo resolver cualquier situación y se siente seguro. Esta seguridad se refuerza también por el hecho de que enseña los conocimientos que domina,

no da mucho espacio para contribuciones por parte de los estudiantes, de ahí que lo que pueda ocurrir esté casi previsto y no haya margen a grandes sorpresas.

Las preguntas que los estudiantes hacen generalmente se relacionan con el contenido que el docente enseña; él es quien sabe y por tanto el que tiene la respuesta; y el estudiante respeta al docente por la experiencia y los conocimientos que continuamente demuestra. Además, el docente es el único evaluador. Es difícil que así surjan situaciones en el aula que el docente no pueda controlar.

Se puede concluir afirmando que la complejidad y la diferencia radical en la forma de ejercer la docencia y de aprender los estudiantes, hacen que la transición hacia el modelo actual no esté exenta de dificultades. Alrededor de estos nuevos papeles han surgido prejuicios como los siguientes:

En el modelo educativo el docente ya no enseña. Un modelo educativo centrado en el estudiante no significa que el docente deje de exponer en clase; el docente podrá exponer cuando considere que es importante su intervención para completar o aclarar conceptos que no se han entendido correctamente, para introducir un concepto abstracto y difícil y para ampliar los puntos de vista de los estudiantes, pero siempre vinculado a las necesidades del estudiante y como actividad de apoyo.

En el modelo educativo los estudiantes ya no asisten a clases. Un modelo educativo centrado en el aprendizaje no significa que las clases desaparezcan. Es cierto que las actividades que se llevaban a cabo en el aula ahora cambian y esto hace que el salón de clase tenga una función diferente. De ser un lugar donde el docente está en el escenario y los estudiantes distribuidos en filas como espectadores pasivos atentos a su exposición, ahora pasa a ser un espacio o foro donde todos los estudiantes participan para clarificar, reforzar y discutir aspectos relacionados con sus aprendizajes individuales, para compartir experiencias, para reflexionar sobre el proceso seguido y los resultados logrados, y donde el docente asume el papel de monitor y guía.

El método Aprendizaje Basado en Problemas también se basa en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración con otras personas. Esa colaboración facilita el aprendizaje porque requiere del estudiante que exponga y argumente sus puntos de vista o soluciones y que las debata con otros. Se trata de un método de trabajo activo, centrado en el estudiante, en el que el profesor es sobre todo un facilitador.

4.2.2 Metodologías y técnicas de enseñanza

El aprendizaje en *blended learning* permite diversificar las metodologías que se usan en la enseñanza presencial con las del entorno virtual facilitando el aprendizaje, para la incertidumbre, apropiarse de la vida, la significación, la convivencia entre los diferentes y finalmente, para la apropiación de la historia y de la cultura (Gutiérrez, 1996). Así, las actividades presenciales sincrónicas

(clases cara a cara, laboratorios, estudios de campo), actividades en línea sincrónicas (chats, teleconferencias, recepción de eventos en vivo) y también actividades en línea asincrónicas (foros de discusión, lecturas, interacción con contenido digital) constituyen una muestra importante de los aportes de la intersección entre la educación y la comunicación: la educomunicación (De Oliveira, 2000). A través de estas posibilidades de aprendizaje combinado se utiliza más de un medio, lo que da versatilidad y riqueza en la consecución de los objetivos curriculares.

Desarrolla habilidades de pensamiento complejo y crítico

El diseño pedagógico del modelo *blendedlearning* de la ULADECH Católica, concibe al estudiante como gestor del conocimiento. En tal sentido, el estudiante enfrenta a problemas relacionados con la asignatura para que contribuya a encontrar una solución. Esto abona a favor del aprendizaje conceptual en el proceso de su utilización funcional para resolver situaciones reales. Al mismo tiempo, se promueve la interacción con sus compañeros en la búsqueda de soluciones –aprendizaje colaborativo-. Esto le permite el desarrollo del pensamiento complejo y crítico ya que tendrá que analizar diferentes ángulos de la realidad, exponer sus ideas y criticar las de sus compañeros. Asimismo, al producirse el aprendizaje compartido o colaborativo, un problema puede ser estudiado desde dinámicas intersubjetivas y diferentes puntos de vista, lo que acerca más a la complejidad de las situaciones reales y a la forma cómo se resuelven los problemas en la práctica diaria.

Permite movilidad y flexibilidad en la bimodalidad

El modelo da apertura a que el estudiante pueda moverse indistintamente en las dos modalidades; también, en este sistema se otorga mayor libertad al estudiante en cuanto a que puede elegir la oportunidad y la forma en que estudia; el control depende más de él que del docente. Esto le permite no sólo adaptarse regulando su propio estilo de aprendizaje, sino desarrollar habilidades y estrategias metacognitivas.

Pone énfasis en la colaboratividad para lograr los objetivos de aprendizaje

La colaboración a través del grupo permite desarrollar en el participante una mentalidad abierta y flexible a la diversidad, a través de la práctica dirigida a resolver problemas, investigar, analizar, estructurar y compartir información, además de debatir y resolver puntos de vista, a partir del buen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Este aprendizaje colaborativo lleva a la interactividad, ya que se basa en actividades de grupo, en las que se da una interdependencia entre sus miembros, donde cada miembro es responsable tanto de su aprendizaje como el de sus compañeros de grupo. El uso de metodologías de aprendizaje como la discusión y solución de casos, requiere forzosamente de la interactividad, esta permite que los componentes de un equipo al intercambiar información participen en la construcción de su conocimiento. Todo ello ha permitido modificar enormemente la manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desarrolla la capacidad de relación, propia del pensamiento complejo

El modelo *blendedlearning*, en nuestra universidad inscribe la oportunidad, a través de los cursos virtuales propuestos desde la plataforma *moodle*, de establecer redes y desarrollos relacionales, que favorecen el fortalecimiento de la `memoria ram´ y cogniciones transdisciplinarias del binomio docente-estudiante, en el marco de las asignaturas, especialmente a nivel del currículo molecular.

Los contenidos digitales pueden estar disponibles en diferentes formatos

Utilizando la web podemos hacer llegar, al estudiante, los mismos contenidos pero en diferentes formatos (en texto impreso, pdf, audio, video, etc.) así evita no acceder a un recurso si no se tiene en el momento la tecnología adecuada.

A. Uso de las tecnologías de comunicación e informática en la clase presencial

El surgimiento de las TIC permitió una interacción comunicativa tanto sincrónica como asincrónica. Con el *b-learninges* posible que el estudiante se «lleve el aula» con él y pueda realizar trabajos, prácticamente, en cualquier sitio; siempre y cuando tenga a su disposición un computador y acceso a Internet. Este escenario de aprendizaje hace innecesaria la presencia del docente durante el tiempo que puede durar la sesión de aprendizaje; y se convierte en orientador o tutor que proporcione al estudiante espacios estratégicos para que desarrolle habilidades por sí mismo.

Para lograrlo en la ULADECH Católica se utiliza como sistema de gestión de cursos, como la plataforma *moodle*; lo que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea a través de redes de asignaturas.

En los cursos *b-learning* es posible usar al máximo las herramientas tecnológicas actuales, las mismas que están revolucionando la forma de enseñar y de aprender. Se tiene a la disposición del curso diversas herramientas (e-mail, foros, chats, tareas online, base de datos, wikis, blogs, etc.) así como contenidos digitales (multimedia, pdf, simulaciones, videos, etc.).

Las metodologías más innovadoras enfatizan el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje cooperativo, utilizando métodos y técnicas como trabajo por proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, contrato de aprendizaje, portafolios, seminarios, así como el uso de estrategias como orientar a los estudiantes hacia aspectos relevantes de la información; mejorar los procesos de codificación de la información; organizar la información, y promover un enlace entre la nueva información con los esquemas de pensamiento previamente formados. (Díaz & Hernández, 2002). La base de sustentación teórica es el currículo constructivista, que toma como base las ideas de Baldwin (1902), Bruner (1971), Piaget (1978), Vygotsky (1979) y se ha incorporado a reformas educativas utilizando los trabajos de Coll (1985).

Aunque deberíamos plantearnos si dicho enfoque (orientado al desarrollo de competencias y habilidades) debe suplantar a otros posiblemente válidos,

como el cognitivista, basado en el aprendizaje de contenidos, para los que el docente debe manejar técnicas y métodos más directivos.

Chadwick (1998) sugiere que se debe aumentar la buena relación existente entre el constructivismo y el cognoscitivismo. Para la verdadera comprensión del aprendizaje se requieren de ambos. En definitiva, los procesos deben interactuar con una buena cantidad de contenidos.

Por tanto se requiere, por tanto el dominio de una diversidad de métodos y además saber elegir el momento adecuado para aplicar unos u otros. Esto lo han experimentado Prados y Cubero (2005) en el ámbito universitario y han encontrado que la forma de enseñanza del profesor, determina el tipo de comunicación, participación y discurso del estudiante.

B. Métodos didácticos con mayor implicación del docente

Las clases magistrales

A veces se entiende que las lecciones magistrales potencian sobre todo «aprendizajes superficiales» y desarrollan una fuerte tendencia a la memorización. Pero, como cualquier método, tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Biggs (2004) señala entre las primeras hacer una presentación clara y sistemática de unos contenidos, que se van actualizando constantemente. Permite conectarlos con los conocimientos previos de los estudiantes y reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les presente problemas. Permite también mantener abiertas fórmulas de interacción que orienten al docente sobre el nivel de comprensión con que los estudiantes van

siguiendo sus explicaciones y poder así ofrecer un *feedback* inmediato cuando puedan surgir dificultades. Así mismo permite hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global.

Para que eso sea posible se exige una gran cualidad comunicativa por parte del docente no sólo para saber decir bien los contenidos (con claridad y orden) sino para saber «leer» la situación a través de diversos tipos de indicios (caras, gestos, preguntas de los estudiantes) y reajustar la propia explicación en función de la marcha de la clase.

Biggs (2004) participó en el estudio de una muestra representativa de estudiantes de cuatro carreras: Físicas, Humanidades, Derecho y Educación. Las clases magistrales fueron muy bien valoradas pero siempre bajo una serie de condiciones. Es interesante resaltar las condiciones que los estudiantes señalaban:

- **Que permitan tomar bien los apuntes.** Dado que el propósito principal de las clases magistrales es transmitir información, su condición básica estaba en que esa información fuera suficiente y bien desarrollada. Por eso, eran muy críticos con las clases mal estructuradas, con una información mal presentada o que resultaba incoherente. Valoraban muy positivamente todo aquel tipo de recursos que facilitaran su seguimiento: guiones, resúmenes, etc.

- **Que ofrezcan una información comprensible.** Para los grupos de Humanidades, Derecho o Educación comprender la información suministrada resultaba esencial.
- **Utilidad de la información suministrada.** Útil para los exámenes (para obtener buenas calificaciones en el curso) y útiles desde el punto de vista de la formación (que tuviera que ver con la actividad profesional para la que se preparaban).
- **Que las clases fueran interesantes y motivadoras (capaces de implicarlos).** Que el estilo didáctico de los docentes fuera capaz de despertar su interés y pudieran participar activamente en las actividades de aula.

Entre las desventajas encontramos que se basa en unas relaciones jerárquicas y en una modalidad de intercambio básicamente unidireccional. De ahí el riesgo del directivismo y la mayor imposición de los docentes que actúan sólo con el sistema magistral. Se va a procurar maximizar las ventajas que ofrecen estos métodos.

- Presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente.
- Activación de los conocimientos previos de los estudiantes.

- Reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les ofrezca problemas.
- Interacción docentes-estudiantes, que permite ver el nivel de comprensión con que los estudiantes van siguiendo las explicaciones y poder así ofrecer un *feedback* inmediato cuando puedan surgir dificultades.
- Combinar teoría y práctica, poniendo ejemplos.
- Concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global.

Algunas de las competencias que puede desarrollar el estudiante con las clases magistrales, podrían ser:

- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente).
- Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
- Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes

disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.

- Asumir la dimensión ética del docente potenciando en el estudiante una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuomediante la autoevaluación de la propia práctica.
- Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los estudiantes.

En cuanto a la aproximación extensiva o intensiva a los contenidos de las disciplinas, la tendencia general es de no dejar nada fuera del plan de estudios ni del programa de cada disciplina, según Zabalza (2003). Frente a esta tendencia general, Gardner (2000) es un claro alegato a favor de abordar los temas con profundidad y potenciar así la comprensión. Se ha destacado también, como una de esas líneas matrices que marcarían la calidad de los métodos, su graduación dentro del método utilizado (o en la combinación de métodos si se usa esta estrategia). Una graduación que permita ir progresando en la complejidad e intensidad de los retos que se proponen.

Trabajo Guiado

El docente guía el trabajo de los estudiantes a través de actividades y ejercicios en los que pone en práctica los contenidos tratados y las competencias. Estas prácticas se archivan en el portafolio o cuaderno de trabajo y son evaluadas, de manera que aportan parte de la puntuación total de la asignatura (20%), considerando así la asistencia a clase.

Las competencias profesionales(Libro Blanco de los estudios de magisterio) que pueden adquirir mediante este tipo de actividad, en la que van a relacionar teoría y práctica, son las siguientes:

- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente).
- Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
- Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.

- Asumir la dimensión ética del docente potenciando en el estudiante una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.
- Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.

Tutorías

La tutoría es un encuentro más personalizado entre el estudiante y el docente. Puede realizarse en grupos pequeños o individualmente. Tiene por objeto servir de complemento a la clase magistral. En ésta, el experto da la información y los estudiantes adoptan una postura pasiva.

En la tutoría, los estudiantes hacen preguntas, muestran sus trabajos, cuentan sus opiniones, hacen juicios críticos, se habla de la marcha de la clase, de la asimilación de los contenidos, de la resolución de problemas prácticos y todo aquello que surja para que puedan aprender óptimamente (Biggs, 2004).

El rol del tutor consiste en plantear tareas ricas en contenido, hacer preguntas sagaces, cuestionar las concepciones erróneas, adoptar las medidas adecuadas a los niveles de comprensión, moderar las reuniones. Debe

promover el aprendizaje activo, establecer una buena atmósfera, plantear debates, fomentar la participación de los estudiantes. Pone en marcha estrategias para tranquilizar a los que intervienen en exceso, así como implicar a los más tímidos o rezagados. Debe crear un centro de interés para el diálogo y exigir a los estudiantes una preparación previa (Anderson, 1997).

Si se hace dentro del aula, supone una oportunidad para ver cómo otros trabajan con la discreta evaluación del docente, cuáles son las mejores interpretaciones de manera que también se corrijan las concepciones equivocadas. Una mala tutoría es aquella en la que los estudiantes están inactivos. Esto puede deberse al tamaño del grupo. Se recomienda que se hagan con menos de doce estudiantes, ya que a partir de este número el docente acaba impartiendo una clase magistral. (Biggs, 2004).

Morreau, citado por López y Oliveros (1999), se ha referido a la tutoría en la universidad como una «pedagogía del acompañamiento». El momento evolutivo del estudiante universitario y las características del mismo requieren que su acompañamiento sea lo menos directivo e intervencionista posible, tendiente a facilitar su nivel de autonomía y prestar la ayuda necesaria para que establezca, evalúe y experimente un proyecto de vida personal. Referirse a un proyecto de vida es hablar de intencionalidad (hacer explícitos los deseos e intenciones), de *desarrollo* (manifestar el deseo de crecer en un determinado sentido), de *actividad* (establecer acciones para alcanzar las metas) y de toma de conciencia e interiorización (reflexionar sobre sí mismo). Entre las ventajas

que se le pueden atribuir a la construcción de un proyecto de vida así concebido están:

- El protagonismo que el estudiante asume.
- El enfoque globalizado y la coherencia que presenta.
- La capacidad de anticipar que supone.
- Los mecanismos de reflexión, interiorización, toma de decisiones, etc. que pone en juego.
- La postergación de recompensas que muchas veces implica.

Parece que lo más adecuado es disponer espacios y tiempos para la acción tutorial. En nuestro caso, planificar algunas horas presenciales para este menester, siendo la forma de llevarlo a cabo en grupos reducidos: para guiar los trabajos en grupo, o hacer seminarios de temas específicos (como el entrenamiento en estrategias de aprendizaje). Se pueden llevar a cabo dentro del aula asignada, o bien en un despacho.

Evaluación

Biggs (2004) resume tareas de evaluación y los tipos de aprendizaje evaluados. De todos ellos se escogerán los que más ventajas tengan para el

tipo de aprendizaje propiciado, así como para las condiciones administrativas, contextuales, ambientales y de número de estudiantes actuales.

Modalidad de evaluación:

- Examen de ensayo, Libro abierto (Memorístico, preguntas variadas, estructuración rápida).
- Trabajo, ensayo para casa (Como en el examen, pero menos memorístico, cobertura. Mucha lectura, interrelacionar, organizar, aplicar, copiar).
- Evaluación del rendimiento:Prácticas, seminario, presentación posters (Aplicación, destrezas profesionales).
- Entrevistas (Destrezas necesarias en la vida real, destrezas de comunicación).
- Episodios críticos (Concentrarse en lo relevante, aplicación. Responder interactivamente).
- Proyecto (Reflexión, aplicación, sentido de la relevancia. Aplicación, destrezas de investigación).
- Diario reflexivo (Reflexión, aplicación, sentido de la relevancia).

- Estudio monográfico de casos, problemas (Reflexión, creatividad, resultados imprevistos).
- Portafolios (Reconocimiento, estrategia, comprensión, cobertura. Jerarquías de comprensión).
- Para evaluaciones rápidas (clases grandes).
- Mapas conceptuales (Cobertura, relaciones).
- Diagramas de Venn (Relaciones).
- Ensayo en tres minutos (Nivel de comprensión, sentido de la relevancia).
- Fragmentos (Descubrir la importancia del detalle significativo).
- Respuestas cortas (Recuerdo de unidades de información, cobertura).
- Carta a un amigo (Comprensión holística, aplicación, reflexión).
- Prueba de espacios en blanco (Comprensión de ideas principales).
- Prueba objetiva. Opción múltiple (Resultado ordenado).

En la evaluación basada en competencias, los docentes emiten juicios fundamentados en una variedad de evidencias que demuestran hasta dónde un estudiante satisface los requisitos exigidos por un estándar o conjunto de criterios (Posada Álvarez, 2004) Para ello deben:

- Establecer los criterios de evaluación. Éstos deben detallarse suficientemente (qué evaluar, logros e indicadores de logros, etc.) y ser familiares a los estudiantes para que ellos puedan juzgar hasta dónde dichos criterios han sido satisfechos.
- Decidir la evaluación con base en la comparación entre los logros esperados y las evidencias detectadas.
- Registrar los resultados.
- Revisar los procedimientos usados en la evaluación. Una evaluación de calidad tendría que cumplir las siguientes funciones:
 - **Diagnóstico:** permite conocer las ideas de los estudiantes, los errores que cometen, las principales dificultades en que se encuentran, los logros más importantes alcanzados. Desde luego, los docentes también debemos auto diagnosticarnos.

- **Dialogo:** escenario para reflexionar y compartir sobre la enseñanza y el aprendizaje, en el cual intervengan los estudiantes, los docentes y otros sectores sociales preocupados por la educación.
- **Comprensión:** facilita la interpretación, argumentación y proposición de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es la principal característica de la evaluación, su valor esencial.
- **Retroalimentación:** facilita la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo referente al trabajo académico de los estudiantes, sino también a la planificación de la enseñanza, a los contextos de aprendizaje y al desempeño docente.
- **Aprendizaje:** es un momento muy propicio para que docentes y estudiantes detecten si las competencias y los conocimientos adquiridos, así como las pedagogías usadas son adecuados, claros, pertinentes, significativos y relevantes.

Teniendo en cuenta los métodos de enseñanza-aprendizaje seleccionados la evaluación sería multivariada: examen de desarrollo (60%), evaluación del trabajo guiado a través del portafolios (20%), evaluación en grupo del trabajo en grupo (10%), autoevaluación y participación (10%).

4.3 Uso de software libre

Otro elemento del liderazgo académico es la filosofía del uso de software libre en el diseño y desarrollo de las asignaturas. La plataforma *moodle*, así

como programas diversos como: Cmaptools, audio y video *streaming*, open office, *writer* e *impress* y el contexto Linux, entre otros; usados, pedagógica y estratégicamente, se han convertido en valiosos recursos didácticos mediadores en las dinámicas de gestión del conocimiento y facilitadores del aprendizaje significativo, constructivo y colaborativo de los contenidos temáticos y logros de las asignaturas.

En los últimos años, el vertiginoso avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha permeado los múltiples escenarios y formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior (Hinojo et al., 2002; Kaplún, 2005; Bombelli et al., 2006). Esta dinámica ha servido como referente para impulsar novedosas formas de apoyar los procesos de transformación de contenidos en estos escenarios, posibilitando desde diferentes concepciones y formas de hacer educación, hasta la creación de nuevas posiciones laborales, en cuanto ha servido para implementar equipos de producción de contenidos. En el caso de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote que facilita la inclusión de los estudiantes en una nueva forma de estudiar: flexible, autónoma y con altos estándares de innovación en el quehacer académico. Precisamente, al intensificar el uso intensivo de la tecnología como estrategia para aumentar cobertura, flexibilizar procesos y descongestionar el sistema presencial, se apuntó no sólo a solucionar problemáticas de orden y registro de usuarios en plataformas, sino a experimentar con nuevas formas de dar clases y volcar a los estudiantes a procesos innovadores en su propia educación. Así, en 2006, se desarrolla una primera versión de una plataforma propia que buscaba, en

ese momento, poner las TIC al servicio de docentes y estudiantes. Con el transcurrir del tiempo se introdujeron mejoras y hoy se usa las TIC en el proceso educativo.

4.4 Áreas de organización y elementos del model *blended learning*

4.4.1 Área de *blended learning*

Se encarga de asesorar y coordinar el diseño y desarrollo de TIC en las asignaturas formativas. Está constituida por un equipo de pedagogos e ingenieros de sistemas, integrada a la gerencia académica y tiene como función apoyar y verificar los procesos de virtualización de asignaturas de los departamentos académicos de las Facultades de la ULADECH Católica. Tiene, asimismo, la responsabilidad de conducir la configuración de redes de docentes por asignaturas a nivel nacional.

Para fortalecer el proceso de virtualización de asignaturas, de acuerdo con los planes de estudio de las distintas carreras profesionales, cada departamento académico, tiene un adjunto de *blended learning*, especialista en un campo profesional. Así los miembros del área de virtualización trabajan en conjunto con los adjuntos de cada departamento académico de la universidad. A esta instancia se reportan las diferentes asignaturas con sus respectivos docentes titulares –quienes son los responsables del diseño y desarrollo de las asignaturas- y desde aquí, se acompaña y asesora la preparación de las sesiones de aprendizaje las cuales son procesadas pedagógicamente, antes de subirlas a la plataforma.

4.4.2 Área de audiovisuales y sala de conferencias telemáticas

Es la encargada de apoyar a los docentes titulares en el diseño y edición de material audiovisual para la implementación de sus asignaturas; además, propone estrategias y nuevas herramientas audiovisuales para la mejora de las asignaturas como las teleconferencias.

4.4.3 Aulas virtuales

Son espacios físicos dotados de tecnología (con computadoras y acceso a Internet, proyector multimedia y otros) en los que los estudiantes interactúan con el tutor en la plataforma *moodle*; a fin de realizar acciones pedagógicas. Éstas se vienen implementando en diversas ciudades del país donde nuestra universidad tiene centros académicos.

4.4.4 Red de docentes

Es un espacio virtual que permite la interacción directa entre docentes (titular, tutores y adjuntos) para discutir, plantear y coordinar iniciativas y actividades que los lleven a diseñar e innovar las asignaturas con calidad e impacto significativo en el entorno inmediato de los participantes.

4.5 La tutoría en el modelo *blendedlearning* de la ULADECH Católica

El sistema de tutoría es, también, un elemento estructurante del liderazgo académico, en la medida en que el docente va adquiriendo una cultura de trabajo en red y en tanto dinamiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El centro de este sistema es el docente tutor cuyo rol, en la gestión de una asignatura, es versátil; dado que, es moderador y

orientador, motivador y promotor de la participación. Así, en los foros virtuales, las actividades de aprendizaje requieren de permanentes interacciones dialógicas construidas entre los participantes, incluido el docente tutor, De esa manera deja de ser el gestor de la actividad para convertirse en un participante más del grupo con funciones de orientación, moderación y liderazgo intelectual; asumiendo que los aprendizajes serán el resultado de la construcción activa y social del conocimiento de todos los participantes de la actividad.

El tutor es la persona encargada de tener un contacto directo con el estudiante, predisponiéndolo y asesorándolo en el seguimiento de la asignatura. Es la figura que ha de evitar la desmotivación y el abandono del estudiante en su proceso autoformativo (Centro de enseñanzas virtuales).

En el contexto *blended learning*, la labor tutorial también se hace combinada o híbrida ya que los estudiantes flexibilizan su asistencia a las aulas y dependiendo de la naturaleza de la asignatura, hay sesiones de aprendizaje que pueden ser desarrolladas a través del entorno virtual y otras, presenciales; en ambos tipos de sesión, el docente interactúa.

La tutoría en el sistema de universidad abierta de la ULADECH Católica, se fundamenta en la necesidad de atender didáctica y pedagógicamente a los estudiantes independientemente de la forma o modalidad en la que estén desarrollando sus asignaturas; para lo cual, se requiere de 'docentes tutores' capacitados para ejercer tutoría; no solo en el aula presencial sino también en

entornos abiertos con uso intensivo de TIC. Las funciones del docente se han replanteado dejándose claro que en esta modalidad el docente ocupa un lugar activo pero muy diferente (Betancur, 1993).

5. La formación ciudadana en un contexto post moderno

5.1 La democracia y la ciudadanía

La noción de ciudadanía está estrechamente ligada en la esfera política al ejercicio de ciertos derechos por parte de los individuos. Lo concerniente al ciudadano tiene sus orígenes en Grecia y Roma, es decir, se halla en la génesis de la formación socio histórico del mundo occidental. Aunque fuese un concepto excluyente en el contexto griego y romano, porque dejaba fuera a mujeres y esclavos, sin embargo, significaba un progreso con relación a los pueblos donde los individuos simplemente eran súbditos.

La noción de ciudadanía cobra fuerza en el marco de las sociedades democráticas actuales, pero la tradición actual encuentra su punto de partida en el contractualismo moderno en las grandes revoluciones burguesas del Siglo XVIII (revolución norteamericana y revolución francesa), las cuales se inspiran en sendas declaraciones de derechos civiles para la revolución norteamericana y declaración de los derechos del hombre y del ciudadano para la revolución francesa. Como bien es sabido, los autores antecedentes se encuentran en el pensamiento antiabsolutista y en el constitucionalismo liberal de Locke; en la teoría de división de poderes de Montesquieu anticipada por Locke, y en la democracia directa e igualitaria de Rousseau.

La igualdad, libertad y fraternidad, principios ilustrados enarbolados por los franceses son elementos angulares de sociedades organizadas en base a la democracia.

En término conceptual, Rutinel(1986, citado por Firpo, 2009) define la democracia como «el régimen político en que el poder es dado y ejercido por el pueblo». Esta conceptualización está relacionada estrechamente con la etimología del término, ya que democracia es una palabra de origen griego, donde «demo» significa pueblo y «cracia» gobierno.

5.2 La democracia según algunos pensadores modernos

Locke (1690), es considerado uno de los principales pensadores del liberalismo político inglés. Giner (1998) sostiene que en sus escritos políticos, Locke defiende la soberanía popular, el derecho a la rebelión contra la tiranía y la tolerancia hacia las minorías religiosas. Es uno de los primeros promotores de la teoría de la separación de poderes, la que será recuperada por el ilustrado francés Barón de Montesquieu que plasmó en su libro «El espíritu de las leyes».

En sentido general, John Locke es considerado uno de los principales mentores ideológicos de los regímenes democráticos modernos. En su obra más trascendente, «Los dos tratados sobre el gobierno civil» (1690), sentó los principios básicos del antiabsolutismo y del constitucionalismo liberal al postular que todo hombre nace dotado de unos derechos naturales que el Estado tiene como misión proteger: fundamentalmente, la vida, la libertad y la propiedad.

Entendía que el Estado era el producto de un contrato social y que su autoridad emanaba de los ciudadanos.

Rousseau (2000), sostiene en su obra cumbre «El contrato social», la concepción de una democracia directa fundada en un contrato social en cuyo ámbito los hombres pueden ser tan libres e iguales como lo eran en el estado de la naturaleza, reconoce que la aplicación de este gobierno del pueblo es posible en pueblos pequeños donde los individuos se conocen entre sí.

En el ámbito del pensamiento marxista, Marx y Engels abordaron la democracia como prerrogativa de la clase burguesa. Según estos autores la democracia burguesa es una farsa en tanto quiere presentarse como abanderada de la igualdad, de los derechos de los ciudadanos y de la libertad. También destaca Marx los límites de la democracia burguesa como escenario de la lucha del proletariado.

Para esta corriente del pensamiento toda forma de Estado democrático-burgués es una negación de la democracia en tanto expresión de los sectores populares. Será en el socialismo y el comunismo donde se habrá de alcanzar la plena realización del ser humano.

Frente a la democracia burguesa, Marx expuso su tesis de crear la dictadura del proletariado, un poder colegiado de los obreros en alianza con los campesinos, artesanos, y trabajadores de los servicios, así como de los profesionales e intelectuales.

Lenin (1975), en la obra «El Estado y la revolución», define la democracia burguesa como la de los ricos, la que defiende los intereses de la sociedad capitalista: «Si observamos más de cerca el mecanismo de la democracia capitalista, veremos siempre y en todas partes restricciones y más restricciones de la democracia... en los obstáculos efectivos a todos los derechos políticos... estas restricciones excluyen, eliminan a los pobres de la política, de la participación activa en la democracia» (p. 129).

Los planteamientos marxistas han sido tergiversados por teóricos y políticos que se erigieron en su nombre y que petrificaron o deformaron estas ideas.

La democracia es algo más significativo, en el contexto actual, que la simple relación del pueblo con el poder. Es un estilo de vida, es apertura, tolerancia, respeto a la diversidad.

Dentro de esa tesitura se va configurando también la noción actual de ciudadanía. Morin, (1999), sostiene que un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria.

La ciudadanía no es una prerrogativa con la cual se nace, ésta se construye, se debe educar al individuo para apropiarse y ejercer esta condición.

Touraine (2000), sostiene que la ciudadanía lleva en sí la idea de conciencia colectiva, de voluntad general y respetuosa de los derechos fundamentales del

ser humano. La sociedad política se constituye en el ámbito apropiado para el ejercicio de la ciudadanía tal como se enunció desde el principio. En un inicio los ciudadanos se habían reducido exclusivamente a la esfera del ejercicio político, pero hoy ésta es un concepto polivalente, referido también al ambiente social, cultural y planetario, siempre relacionado con derechos y deberes para con la sociedad.

Touraine (1993), sostiene que en la modernidad pueden distinguirse dos conceptos de ciudadanía: la primera está relacionada con el espíritu republicano, con la sociedad política de la libertad y la igualdad. Hace referencia a los deberes que el ciudadano debe asumir para beneficio de la comunidad. El ciudadano es miembro de un Estado nacional, es el artífice de la soberanía popular que otorga legitimidad a ese estado.

La otra idea de ciudadanía afirma los derechos del individuo, no como miembro de una comunidad política, sino como hombre, con el sentido de universalidad que le otorga a este concepto la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este enfoque brinda a los individuos garantías frente a los poderes y las instituciones y eventualmente contra ellos. Es decir, apela al derecho natural y lo vuelve inalienable frente a los posibles abusos del derecho positivo.

Pero ambos principios (la soberanía popular y los derechos del hombre) se unifican en una misma noción a partir de la idea de sujeto como ser racional, y de la definición de la sociedad como construcción también racional. Esta

construcción racional se circunscribe al concepto de nación, de estado-nación, síntesis a partir de la cual la ciudadanía convierte el individuo en ciudadano, a ese que acepta las leyes y necesidades del Estado, que tiene derechos, pero que además está obligado a cumplir sus deberes.

La idea de ciudadanía propia de la modernidad remite la acción del individuo al interés general, al beneficio colectivo, refiere su identidad a la condición de ser miembro de un colectivo: la sociedad, que coincide además con el Estado nacional. Se trata de una sociedad bien delimitada por fronteras geográficas, lingüísticas, étnicas y tradicionales.

Este concepto de ciudadanía tiene también su correlato en un concepto de identidad propio de la modernidad, referido a un territorio y que es, en casi todos los casos, monolingüística. Los estados-nación tomaron como expresa tarea la construcción de una identidad nacional, que adquirió forma por encima de las diferencias étnicas o culturales que afectaban a su población.

La ciudadanía que corresponde a esta identidad nacional se afianza sobre la figura del derecho a ser considerado igual; todos los ciudadanos son iguales ante la ley.

En la sociedad afectada por la globalización se observan cambios que abarcan variados aspectos de la realidad. Los cambios producidos por la globalización son pasibles de múltiples dimensiones de análisis. Comprenden entre otras cosas la modificación de las estructuras territoriales y una

redefinición del papel del estado que acarrea consecuencias directas sobre las ideas de identidad y ciudadanía.

En la cultura global es imperativo que el concepto de identidad se vuelva más flexible, ya que en la actualidad las identidades son multilingüísticas y transterritoriales. Desde aquí se supera la idea de la frontera como límite de la identidad de un individuo.

5.3 La socialización y la integración social

El ser humano per se es un ser gregario, crece y se desarrolla en la medida que es parte de un entramado social. Todo lo relativo a la incorporación del individuo al entramado social es lo que se denomina socialización. D'Oleo(1999), define la socialización como «el proceso a través del cual el ser humano comienza a aprender el modelo de vida de su sociedad, a adquirir una personalidad y a desarrollar la capacidad de obrar a la vez como individuo y como miembro del grupo»(p.121).

Para Gómez y Domínguez (1998), la socialización es la manera en que cada uno se va integrando en la sociedad como sujeto distinto de los demás. Para este autor en este proceso que se da a lo largo de toda la vida, pero que se define desde los primeros años de la vida del individuo, intervienen elementos individuales y sociales.

Picó(1999), comentando a Freud y la cultura declara que en la medida que el individuo asume las normas del grupo renuncia al súper ego, a su personalidad brutal, para articularse a la sociedad.

Para Fernández (1999), «la socialización es el proceso de interiorización de las normas sociales a través de la cual un individuo convierte en suya la cultura que le rodea» (p.22).

La socialización como proceso de internalización de las pautas y normas de la sociedad se produce a partir de la familia, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación y los grupos de referencia de los individuos.

Según Touraine (2000), estamos ante un proceso de desinstitucionalización de la economía, la política, la economía y la religión.

El escenario actual influido por los postulados enarbolados por la Postmodernidad (respeto por la diversidad, tolerancia a la individualidad y la promoción de la libertad, más la búsqueda de la equidad han sido bien asimilados en el contexto actual y los mismos se expresan a través de una profunda crisis de las instituciones promotoras de la socialización.

En otro ámbito Giner (1981), refiriéndose a la socialización sostiene que «es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad» (p.102). Aunque la socialización es un proceso de toda la vida es durante la infancia cuanto más se observa la naturaleza de la socialización, la

que en su carácter de aprendizajes un proceso de interiorización normativa, imaginativa y valorativa, tal como observó Freud.

Jean Piaget ha estudiado las primeras fases del desarrollo del niño: desde la identificación del mundo percibido consigo mismo hasta el momento en que descubre la existencia de objetos exteriores independientes. En esta etapa Piaget busca interpretar el desarrollo del criterio y la autonomía moral del individuo.

En definitiva, a partir del proceso de socialización que experimente dentro de su entorno social así desarrollará actitudes autoritarias, estéticas, democráticas y relacionadas con la apertura y la búsqueda de la tolerancia.

Capítulo IV

Marco Metodológico

Los aportes de las doctrinas consideradas en la variable sobre la vida humana sostienen que ésta es una forma constitutiva de la persona, que participa de su ser y de su dignidad; esta realidad constituye la condición filosófico-antropológica del deber de respetar la vida humana del hombre en general y de los docentes de manera particular.

De otro lado, el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote tiene relación con el uso de los métodos didácticos con mayor implicación del docente. Esta realidad exige una cualidad comunicativa por parte del docente que se hará explícita en las clases tutoriadas.

Teniendo en cuenta los métodos de enseñanza-aprendizaje seleccionados, la evaluación sería multivariada: examen de desarrollo, evaluación del trabajo guiado a través de portafolios, evaluación del trabajo en grupo, autoevaluación y participación. Así mismo, en el diseño y desarrollo de las asignaturas, se concibe como una filosofía el uso de software libre.

La plataforma *moodle* y los diversos programas como: Camaptools, audio y video *streaming*, *open office*, *writer* e *impressy* el contexto Linux, entre otros,

que fortalecen el proceso de virtualización de asignaturas, de acuerdo con los planes de estudio de las distintas carreras profesionales, departamentos académicos, tiene un adjunto de *blendedlearning*, especialista en un campo profesional.

En este contexto la democracia es algo más significativo que la simple relación del pueblo con el poder. Es un estilo de vida, apertura, tolerancia y respeto a la diversidad. Dentro de esa tesitura se va configurando también la noción actual de ciudadanía, que define al ciudadano en democracia por su solidaridad y responsabilidad respecto de su patria.

La responsabilidad social universitaria es un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad. Se trata de un compromiso moral irrenunciable que, a la par que genera nuevo conocimiento relevante para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria.

Se puede afirmar que el aporte de los expertos sobre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes son argumentos que motivan la presente investigación que enuncia el problema: ¿Existe relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. 2012?

1. Hipótesis

Existe una relación negativa moderada entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, 2012.

2. Variables

Las variables de estudio, cuya unidad de análisis es el colectivo de estudiantes, son:

- a. El respeto de la dignidad de la persona humana.
- b. El proceso de formación integral de los estudiantes

2.1. Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VI= (X) Respeto de la dignidad de la persona	a. Libertad religiosa b. La libertad de conciencia c. El bien común	<ul style="list-style-type: none">• Naturaleza social• Realidad personal • Conciencia sobre la verdad• Conciencia bien formada es conforme con la dignidad de la persona • Caridad• Talentos• Compromiso de los miembros de la comunidad universitaria
VD= (Y) Proceso de formación integral de los estudiantes	a. Liderazgo Académico b. Investigación Educativa c. Responsabilidad Social Universitaria	<ul style="list-style-type: none">• La microgerencia del aprendizaje estratégico• El modelo <i>blended learning</i> • Perfil docente, que integra el conocimiento y aplicación de las TIC• El desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza y de aprendizaje, con nuevos estilos, estrategias y recursos didácticos. • Calidad de vida institucional.• Gestión social del conocimiento.

	d. Proceso Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Participación social, solidaria y eficiente en comunidades de aprendizaje mutuo. • Gestión pedagógica • Gestión institucional • Desarrollo de la carrera profesional
--	----------------------------------	---

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

La presente investigación, por razón de su finalidad, es básica porque los conocimientos obtenidos permiten caracterizar mejor la realidad (Hernández, 2006).

De acuerdo con Bocanegra (1999), el presente trabajo de investigación es de tipo básico porque se ha obtenido información teórica en relación al respeto de la dignidad de la persona humana y la formación integral del estudiante buscando enriquecer el nivel de información teórica respecto a estas variables. Estos resultados pueden servir para ulteriores investigaciones.

3.2 Diseño de estudio

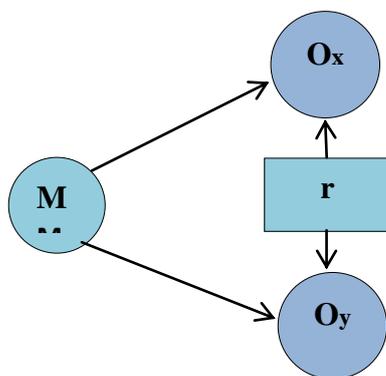
Por el diseño de contrastación es una investigación descriptivocorrelacional. Según (Sánchez & Reyes, 1996), la investigación corresponde a un diseño descriptivo correlacional, donde se toma una sola muestra y se compara si existe algún grado de relación entre las variables.

Namakforoosh (2002) afirma que la investigación descriptiva busca explicar las características de ciertos grupos. En este mismo sentido, Hernández (2006) manifiesta que el propósito del investigador en el estudio descriptivo es

describir situaciones y eventos, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno.

Para los autores mencionados los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis; mientras que los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables, como en nuestro caso al establecer las relaciones entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

En el presente estudio se ha investigado en función a las variables para arribar a las conclusiones sobre la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote tal como se evidencia en el presente diagrama:



Donde:

M:estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

O_x:respeto de la dignidad de la persona humana

O_y:proceso de formación integral de los estudiantes

r:la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

4. Población y muestra

4.1 Población

La investigación tuvo su campo de estudio en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote con una población integrada por 532 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades.

La Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote se creó en 1985 mediante Ley N° 24163, con el objetivo de ofrecer una sólida formación profesional a las personas que buscan alcanzar el éxito en el mercado laboral y así contribuir al desarrollo de nuestra nación.

En 1998 se logró la institucionalización eligiendo a sus nuevas autoridades. Con el transcurrir de los años la ULADECH se posicionó como una universidad accesible para las mayorías por su bajo costo, basada en una formación académica integral de acuerdo a las necesidades y expectativas de quienes

deciden crecer apoyados en los valores y principios de la Doctrina Social de la Iglesia.

Siguiendo esta dinámica, el 22 de noviembre de 2,008, la Universidad Los Ángeles de Chimbote fue erigida canónicamente como universidad católica.

A partir de este histórico suceso la ULADECH Católica contribuye a la misión evangelizadora de la Iglesia y se configura como un centro de formación humanística, orientado por los principios y valores de la Doctrina Social de la Iglesia, otorgando un servicio de calidad para el bien común. Asimismo, garantiza el mejoramiento académico profesional a través de convenios internacionales y culturales con otras universidades.

Es preciso resaltar que la categorización de la ULADECH como Católica no genera restricciones en la libertad de credo, porque nos caracterizamos por ser una universidad «inclusiva», no sólo en sus costos accesibles sin fines de lucro, sino también en el aspecto religioso.

Actualmente, la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote funciona a través de sus cinco facultades: Ciencias de la salud: Escuela Profesional de: Enfermería, Farmacia y Bioquímica, Obstetricia, Odontología y Psicología; Educación y Humanidades: Escuela Profesional de Educación Inicial y Primaria; Derecho y Ciencia Política: Escuela Profesional de Derecho; Ciencias Contables, Financieras y Administrativas: Escuela Profesional de:

Administración, Administración Turística y Contabilidad; e Ingeniería: Escuela Profesional de: Ingeniería Civil e Ingeniería de Sistemas.

Tiene cuarenta y cinco mil estudiantes en sus diversas escuelas profesionales y cinco carreras profesionales acreditadas, entre ellas Educación Inicial y Primaria. Funciona a través de sus Centros ULADECH Católica, establecidos oficialmente a nivel nacional.

4.2 Muestra

Se calculó la muestra y se aplicó el cuestionario a los 223 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades para determinar la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

La Facultad de Educación y Humanidades inició sus actividades académicas al amparo de la Ley N° 24163 del 10 de junio de 1985. De este modo se respondía a las expectativas y anhelos de la población de Chimbote que buscaba profesionalizarse en un nivel universitario.

Dado que la entidad promotora comenzó a apartarse de los fines originarios de la Universidad la Facultad dejó de funcionar. Sin embargo, a partir del 13 de septiembre de 1996, experimentó el proceso de reorganización iniciada en la Universidad a cargo de la Comisión Reorganizadora designada por la Asamblea Nacional de Rectores.

En 1997, la Comisión Reorganizadora implementó el Plan de Reordenamiento Académico y Administrativo y organizó la Escuela Profesional de Educación adscrita a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, preparando las condiciones para el reinicio de las actividades académicas, lo que sucedió el 9 de setiembre de 1997. Con la institucionalización en 1998 la Universidad fue logrando el nombramiento de sus órganos de gobierno y se estableció su vida institucional.

En 1999, se registró un crecimiento de la población estudiantil de la Escuela de Educación, la calificación del personal docente y la participación activa en las actividades institucionales, como anticipo de su apertura el 4 de diciembre de 2004, mediante la R.N. 003-2003-AU-ULADECH, que aprobó el funcionamiento definitivo de su estructura orgánica.

Actualmente la Facultad de Educación viene desarrollando sus actividades en función del Plan Anual de Trabajo, enmarcado en los lineamientos de la política institucional de la Universidad y alcanzando un crecimiento cuantitativo y un desarrollo cualitativo significativo. De este modo, respondiendo a las exigencias de la Declaración sobre la Educación Superior del siglo XXI, (París, 1998), asume los desafíos del permanente cambio, la globalización, logrando un posicionamiento efectivo en el contexto de la sociedad del conocimiento.

En este contexto, la Escuela Profesional de Educación ha iniciado el proceso de acreditación según el modelo de calidad del Estado peruano basado en el

enfoque sistémico, aplicando en los procesos el ciclo de calidad: «planificar-hacer-verificar-actuar».

La facultad ha logrado acreditar las carreras profesionales de Educación Inicial y Primaria.

En la presente investigación se usó la siguiente fórmula para calcular la muestra como población conocida.

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}} \quad (\text{Tamaño de población conocido})$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra a estimar

S = Desviación estándar de la población

Z = Nivel de confianza

E = 0.05 (Error de estimación o diferencia máxima entre la media muestral y la media poblacional que el investigador está dispuesto a aceptar con el nivel de confianza que se defina)

Ni = Número total de la población objeto de estudio

$$n = \frac{(0.5)^2}{\frac{(0.05)^2}{(1.96)^2} + \frac{(0.5)^2}{532}} = 223$$

5. Método de investigación

Los métodos empleados en este trabajo de investigación son:

- a. **Método Analítico:** se utilizó al interpretar la información que se obtuvo a través de la técnica de encontrar lo principal para construir nuestro propio conocimiento, principalmente en la producción del marco teórico del presente estudio.
- b. **Método Sintético:** se unificó todas las partes de la información para presentar de manera coherente la construcción del marco teórico.
- c. **Método Inductivo:** se concretó en la obtención de las puntuaciones de la muestra de estudio hasta la generalización de cada cuadro y gráfico estadístico.
- d. **Método Deductivo:** en la medida que se partió de un todo teórico para señalar las particularidades de cada una de las teorías abstrayendo de manera deductiva las aportaciones de diversos autores o expertos.

Según el tipo de investigación por la metodología es de enfoque cuantitativo-cualitativo.

6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se hizo a través de encuestas. El análisis fue abierto y los comentarios libres a través de programas de software. El objetivo del análisis será descubrir temas comunes y significados y se utilizó la siguiente técnica con su respectivo instrumento:

6.1 Técnica

La encuesta

Se usó esta técnica para la obtención de datos y medir la información recopilada sobre un grupo de parámetros: libertad religiosa, libertad de conciencia, bien común y liderazgo de la variable que se quiere determinar, sobre la variable «respeto de la dignidad de la persona humana» y los parámetros de Investigación educacional, proceso de enseñanza–aprendizaje, responsabilidad social universitaria, de la variable el «proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote».

Cada uno de los parámetros o dimensiones tienen en cuenta un conjunto de ítems para cada una de las variables.

Además se usó la encuesta porque ayuda a obtener y medir la información recopilada sobre un grupo de parámetros que se quiere determinar, partiendo del diseño de la investigación, la muestra adecuada en concordancia con el problema científico a resolver y la hipótesis planteada, teniendo en cuenta las variables seleccionadas. La encuesta realizada puede verse en el Anexo 01.

La investigación por encuesta es considerada como una rama de la investigación social científica orientada a la valoración de poblaciones enteras mediante el análisis de muestras representativas de la misma (Kerlinger, 1983).

De acuerdo con Garza (1988) la investigación por encuesta «se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con

el propósito de averiguar hechos, opiniones actitudes» (p. 183). Sin embargo para Baker (1997) la investigación por encuesta es un método de colección de datos en los cuales se definen específicamente grupos de individuos que dan respuesta a un número de preguntas específicas.

Estas definiciones indican que la encuesta se utiliza para estudiar poblaciones mediante el análisis de muestras representativas a fin de explicar las variables de estudio y su frecuencia.

6.2 Instrumento

Cuestionario

Instrumento que permitió establecer estimaciones cualitativas en la operacionalización respecto a las dimensiones que estimó en las variables y cuyos resultados fueron convertidos y sistematizados cuantitativamente en el análisis estadístico de las variables independiente y dependiente dentro de un continuo sobre las estrategias didácticas aplicadas a los estudiantes. Los datos recogidos permitieron establecer la relación entre las variables.

El instrumento que se muestran en esta investigación fueron validados por especialistas expertos en didáctica, además del estadista, quien a través del coeficiente de correlación de Pearson validó el instrumento con un $r=0,88$, lo que indica que el instrumento en mención presenta una validez significativamente confiable.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Prueba específica: para medir la dignidad de la persona y el proceso de formación integral de los estudiantes.

Nº de ítems: 38 (opciones de respuesta: Muy bueno, Bueno, Regular, Deficiente).

Nº de sujetos de la muestra piloto: 30 estudiantes.

Cálculo de la confiabilidad: Método de mitades partidas. Se usó este método porque a diferencia de otros, solo se requiere de una aplicación del instrumento de medición. Luego de aplicarse la prueba, el conjunto total de ítems se divide en dos mitades (ítems pares e impares). Cada mitad se califica independientemente obteniéndose los puntajes parciales de cada una de ellas, los cuales se correlacionan aplicando el coeficiente producto momento de Pearson. Con este resultado parcial se calcula la confiabilidad total de la prueba aplicando la fórmula de Spearman–Brown. El resultado final debe estar en el rango de 0,75 a 1,00 para ser aceptado como una prueba confiable y por lo tanto válida para su aplicación.

**PUNTAJES SOBRE EL RESPETO DE LA DIGNIDAD DE LA PERSONA
HUMANA Y EL PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE**

N°	Puntaje en ítems impares (x)	Puntaje en ítems pares (y)	Puntaje total
1.	39	44	83
2.	40	42	82
3.	30	33	63
4.	40	40	80
5.	41	34	75
6.	41	48	89
7.	39	44	83
8.	38	36	74
9.	44	47	91
10.	41	42	83
11.	39	39	78
12.	37	45	82
13.	37	36	73
14.	42	43	85
15.	41	44	85
16.	46	49	95
17.	39	48	87
18.	38	40	78
19.	36	34	70
20.	38	36	74
21.	41	37	78
22.	26	27	53
23.	36	39	75
24.	46	49	95
25.	34	30	64
26.	37	37	74
27.	39	44	83
28.	38	36	74
29.	44	47	91
30.	41	42	83

Se procesa los valores de “x”, “y”, con los cuales se obtiene los siguientes resultados:

$$\sum x = 1168$$

$$\sum y = 1112$$

$$\sum xy = 47728$$

$$\sum x^2 = 45968$$

$$\sum y^2 = 49932$$

$$(\sum x)^2 = 1364224$$

$$(\sum y)^2 = 1468944$$

$$n = 30$$

Con los datos anteriores se calcula el coeficiente de correlación de Pearson (Fórmula 1) para las dos mitades de la prueba:

Fórmula 1:

$$\gamma = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N} \right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N} \right]}}$$

Reemplazando datos se obtiene:

$$\gamma =$$

0,79 (Resultado parcial)

Se calcula el coeficiente de correlación de Spearman-Brown (Fórmula 2) para la totalidad de la prueba con la siguiente fórmula:

Fórmula 2:

Dónde:

$$\gamma' = \frac{2\gamma}{\gamma + 1}$$

γ' : Confiabilidad total de la prueba

γ

Reemplazando datos se obtiene:

= 0,88 (Resultado Final)

Este resultado significa que el instrumento es confiable en un 88%, por lo tanto, su aplicación repetida a los estudiantes de las mismas características darán resultados similares; es decir es válida para su aplicación con la muestra de estudio, (Anexo 02).

**DATOS PARA CÁLCULOS DE COEFICIENTE
DE CORRELACIÓN DE PEARSON**

	Puntaje en ítems impares (x)	Puntaje en ítems pares (y)	Puntaje total			
1	39	44	83	1521	1936	1716
2	40	42	82	1600	1764	1680
3	30	33	63	900	1089	990
4	40	40	80	1600	1600	1600
5	41	34	75	1681	1156	1394
6	41	48	89	1681	2304	1968
7	39	44	83	1521	1936	1716
8	38	36	74	1444	1296	1368
9	44	47	91	1936	2209	2068
10	41	42	83	1681	1764	1722
11	39	39	78	1521	1521	1521
12	37	45	82	1369	2025	1665
13	37	36	73	1369	1296	1332
14	42	43	85	1764	1849	1806
15	41	44	85	1681	1936	1804
16	46	49	95	2116	2401	2254
17	39	48	87	1521	2304	1872
18	38	40	78	1444	1600	1520
19	36	34	70	1296	1156	1224
20	38	36	74	1444	1296	1368
21	41	37	78	1681	1369	1517
22	26	27	53	676	729	702
23	36	39	75	1296	1521	1404
24	46	49	95	2116	2401	2254
25	34	30	64	1156	900	1020
26	37	37	74	1369	1369	1369
27	39	44	83	1521	1936	1716
28	38	36	74	1444	1296	1368
29	44	47	91	1936	2209	2068
30	41	42	83	1681	1764	1722
	1168	1212		45966	49932	47728

7. Método de análisis de datos

- a. Para el presente informe de investigación se trabajó empleando la técnica con el instrumento mencionado para la recolección de datos.

- b.** Se empleó el muestreo probabilístico de conglomerado (Clusters) o grupos.

- c.** Los datos obtenidos se procesó con las operaciones estadísticas respectivas y adecuadas al problema de estudio: media aritmética, desviación estándar, coeficiente de variación, t - student.

- d.** Para la demostración de los resultados se elaboró gráficos y diagramas de correlación entre ambas variables.

- e.** Para el análisis interpretativo de la información se utiliza como referente los indicadores establecidos en la matriz de operacionalización de las variables.

Asimismo, para el análisis de la información resultante de los cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS, Versión 19.00.

Capítulo V

Resultados

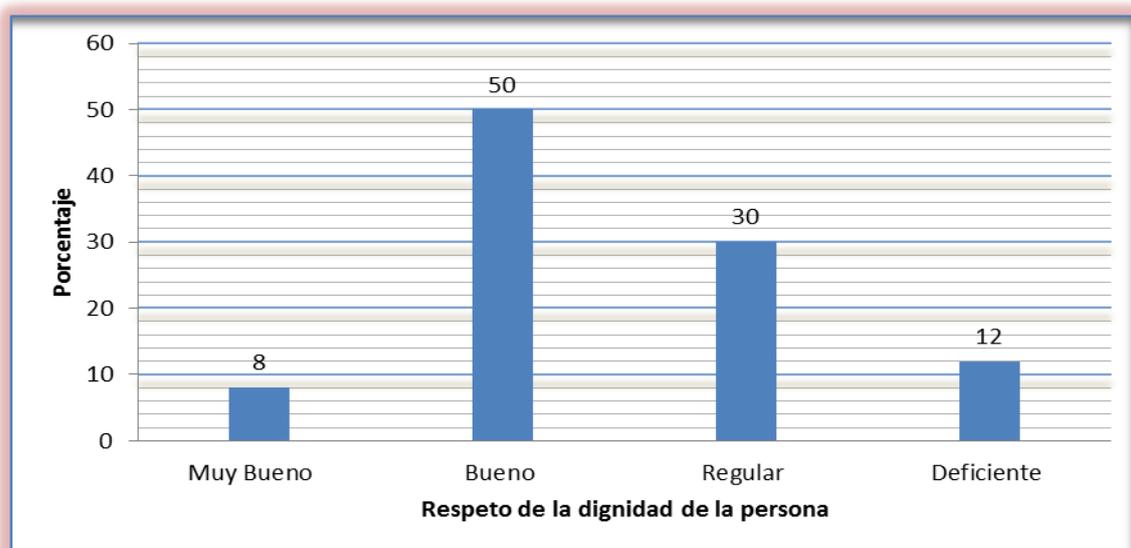
1. Presentación de resultados

Tabla N°01: Distribución de las puntuaciones del respeto de la dignidad de la persona humana

Respeto de la dignidad de la persona	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	17	8
Bueno	111	50
Regular	68	30
Deficiente	27	12
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°01: Distribución porcentual del respeto de la dignidad de la persona humana



Fuente: Tabla N° 01

Descripción:

Se percibe en el gráfico N°1 que el 58 % de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, respetan la dignidad de la persona humana ubicándose en el nivel bueno y muy bueno y el 30 % respetan regularmente; mientras que el 12% de estudiantes no lo hacen.

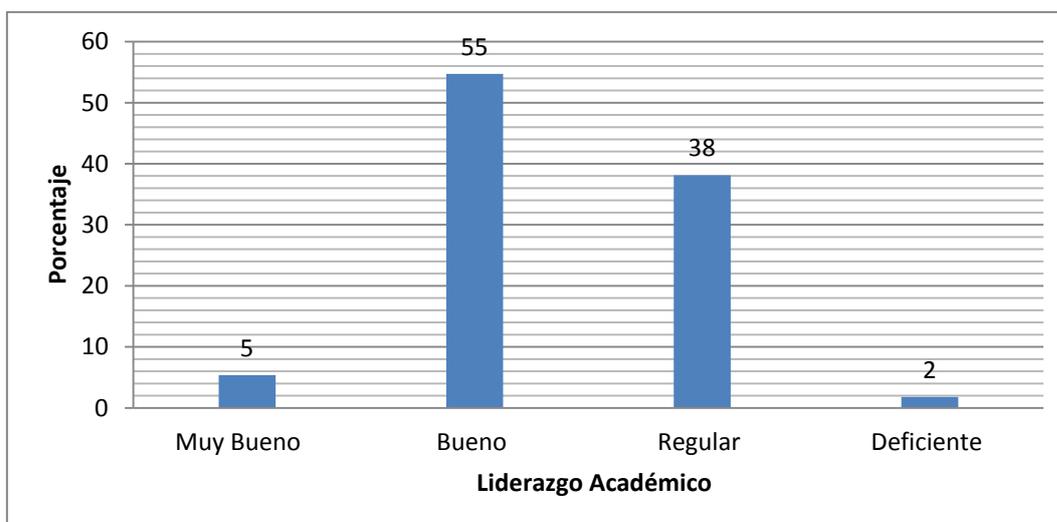
Se deduce que la mayoría de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote respetan la dignidad de la persona humana.

Tabla N°02: Distribución de las puntuaciones de la formación integral de los estudiantes en la dimensión liderazgo académico

Liderazgo académico	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	12	5
Bueno	122	55
Regular	85	38
Deficiente	4	2
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°02: Distribución porcentual de la formación integral de los estudiantes en la dimensión liderazgo académico



Fuente: Tabla N° 02

Descripción: Evidencia que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, obtuvieron el 60 % en el nivel de bueno y muy bueno en el proceso de formación integral

en la dimensión liderazgo académico a diferencia del 2% que se encuentra en el nivel de deficiente.

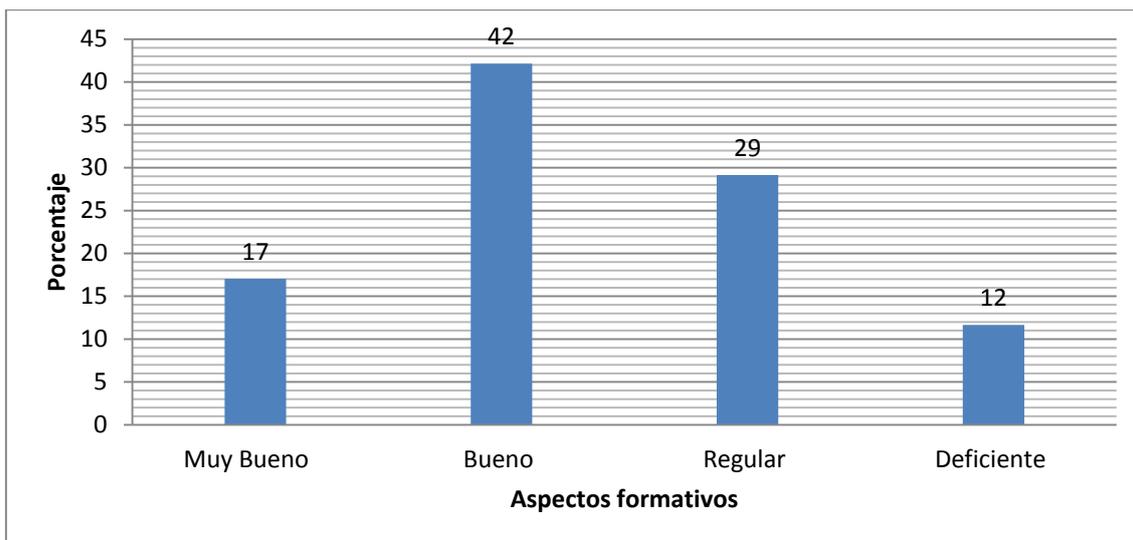
Se concluye que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asumen la dimensión de liderazgo académico.

Tabla N°03: Distribución de las puntuaciones de la formación integral de los estudiantes en la dimensión investigación educativa

Investigación	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	38	17
Bueno	94	42
Regular	65	29
Deficiente	26	12
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°03: Distribución porcentual de la formación integral de los estudiantes en la dimensión investigación educativa



Fuente: Tabla N° 03

Descripción:

Evidencia que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, obtuvieron el 59 % en el nivel de bueno y muy bueno en el proceso de formación integral en la dimensión investigación educacional a diferencia del 12% que se encuentra en el nivel de deficiente.

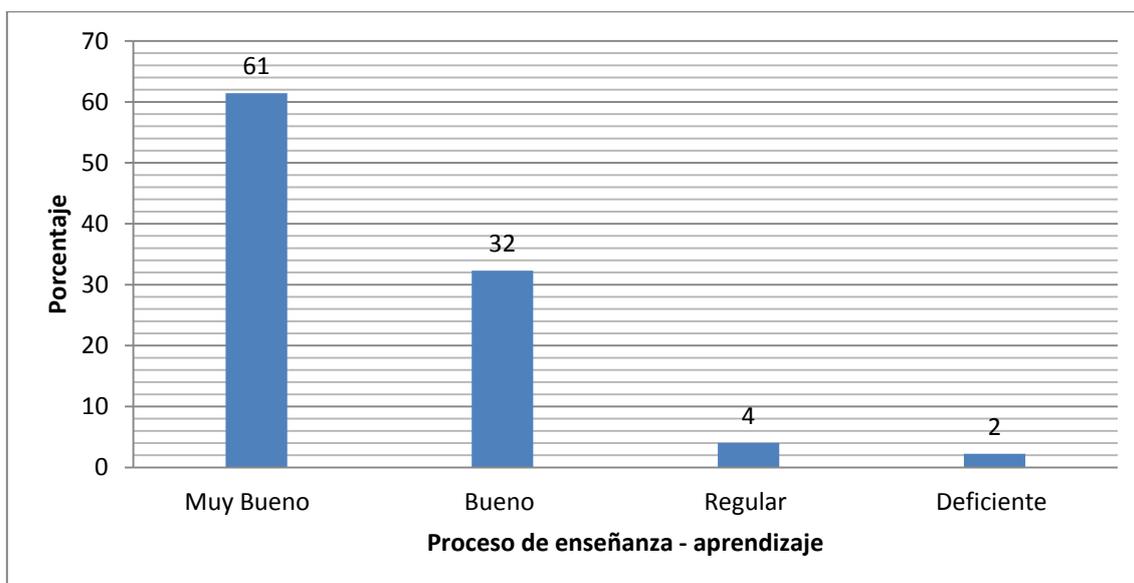
Se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asumen la investigación educacional.

Tabla N°04: Distribución de las puntuaciones de la formación integral de los estudiantes en la dimensión responsabilidad social universitaria

Responsabilidad Social Universitaria	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	137	61
Bueno	72	32
Regular	9	4
Deficiente	5	2
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°04: Distribución porcentual de la formación integral de los estudiantes en la dimensión responsabilidad social universitaria



Fuente: Tabla N° 04

Descripción:

Evidencia que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, obtuvieron el 93% en el nivel

de muy bueno y muy bueno en el proceso de formación integral en la dimensión Responsabilidad Social Universitaria a diferencia del 2% que se encuentra en el nivel de deficiente.

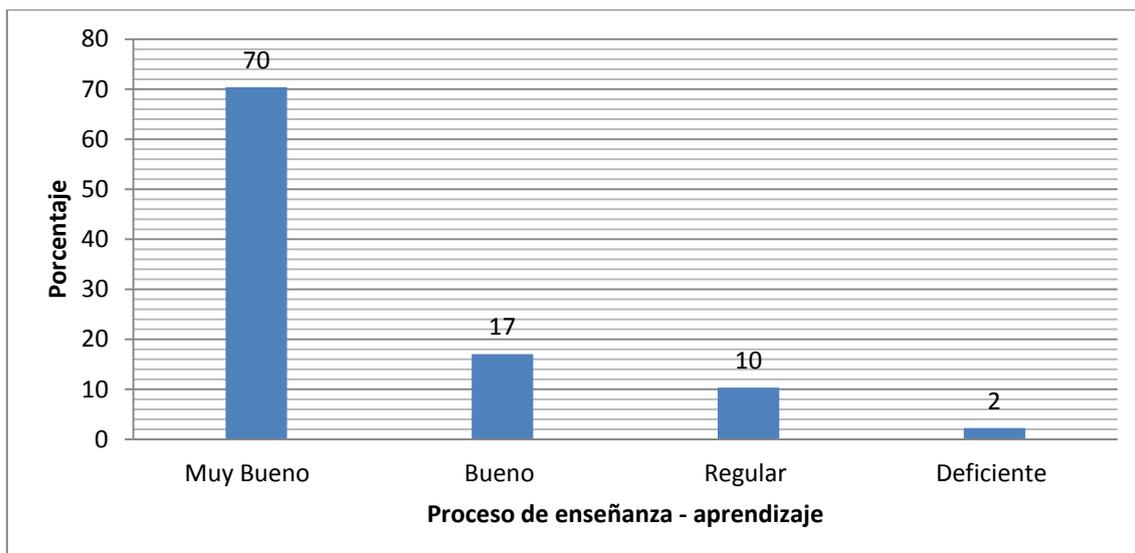
Se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la dimensión de responsabilidad social universitaria.

Tabla N°05: Distribución de las puntuaciones de la formación integral de los estudiantes en la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje

Proceso enseñanza – aprendizaje	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	157	70
Bueno	38	17
Regular	23	10
Deficiente	5	2
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°05: Distribución porcentual de la formación integral de los estudiantes en la dimensión proceso enseñanza-aprendizaje



Fuente: Tabla N° 05

Descripción:

Evidencia que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, obtuvieron el 87 % en el nivel de muy bueno y bueno en el proceso de formación integral en la dimensión Proceso Enseñanza-Aprendizaje a diferencia del 2% que se encuentra en el nivel de deficiente.

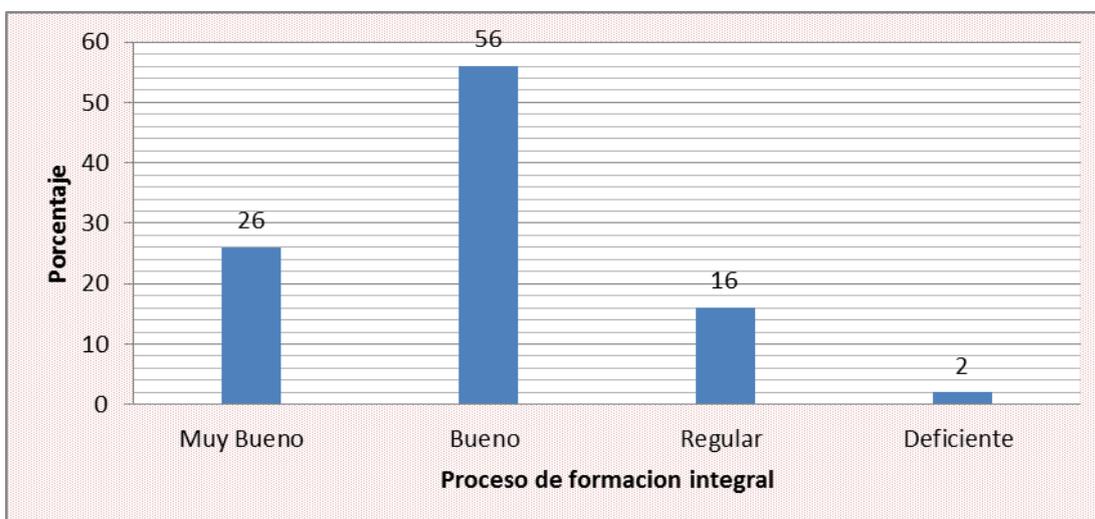
Se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la dimensión de del proceso enseñanza- aprendizaje.

Tabla N°06: Distribución de las puntuaciones respecto al Proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Proceso de formación integral	Frecuencia f_i	Porcentaje %
Muy Bueno	57	26
Bueno	125	56
Regular	36	16
Deficiente	5	2
Total	223	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Gráfico N°06: Distribución porcentual del Proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote



Fuente: Tabla N° 06

Descripción:

Evidencia que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, obtuvieron el 82 % en el

nivel de bueno y muy bueno sobre el proceso de formación integral de los estudiantes a diferencia del 2% que se encuentra en el nivel de deficiente.

Se deduce que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume el proceso de formación integral.

2. Prueba de hipótesis

Tabla N°07: Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. 2012

Grado de relación: Respeto de la dignidad de la persona humana y proceso de formación integral de los estudiantes						
Hipótesis	Nivel de Signific	Grados de Libertad	Correlación de Pearson Calculado.	Inferencia de la correlación ρ con prueba t – student		
				Valor calculado	Probabilidad de Sig. experimental	Decisión $p < \alpha$
$H_0 : \rho_{xy} = 0$ $H_1 : \rho_{xy} \neq 0$	$\alpha = 0,05$	48	$r_{xy} = 0,505$	t = 18.66	p = 0,000	Se rechaza H_0

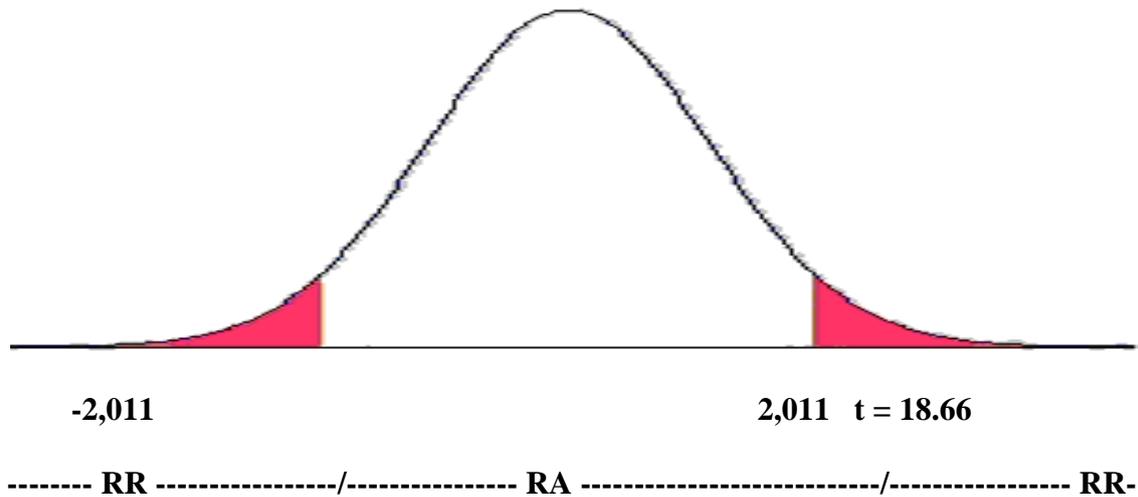
Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} = \frac{4.28}{4.28+7.54} \Rightarrow r_{xy} = 0,57$$

Estadístico de Prueba t – Student

$$t = r_{xy} * \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} = 4.37 * \sqrt{\frac{221-2}{1-0,37^2}} \Rightarrow t=18.66$$

Gráfico 7: T – STUDENT



Donde: RR: Región de rechazo
RA: Región de aceptación

Descripción:

Se presenta la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes. Los resultados son los siguientes:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,57$), que indica una correlación moderada positiva, lo que ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p=0,000$ inferior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$, dicho de otro modo, el valor calculado a través de la prueba t - student ($t = 18,66$) se ubica en la región de rechazo por

ser superior que el valor tabular ($t = 18.66$), rechazando la hipótesis nula H_0 , lo que nos permite concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables.

Tabla N°08: Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en la dimensión liderazgo académico

Grado de relación: Respeto de la dignidad de la persona y liderazgo académico						
Hipótesis	Nivel de Signif	Grados de Libertad	Correlación de Pearson Calculado.	Inferencia de la correlación ρ con prueba t – student		
				Valor calculado	Probabilidad de Sig. experimental	Decisión n $p < \alpha$
$H_0 : \rho_{xy} = 0$ $H_1 : \rho_{xy} \neq 0$	$\alpha = 0,05$	221	$r_{xy} = 0,75$	t = 23.24	p = 0,002	Se rechaza H_0

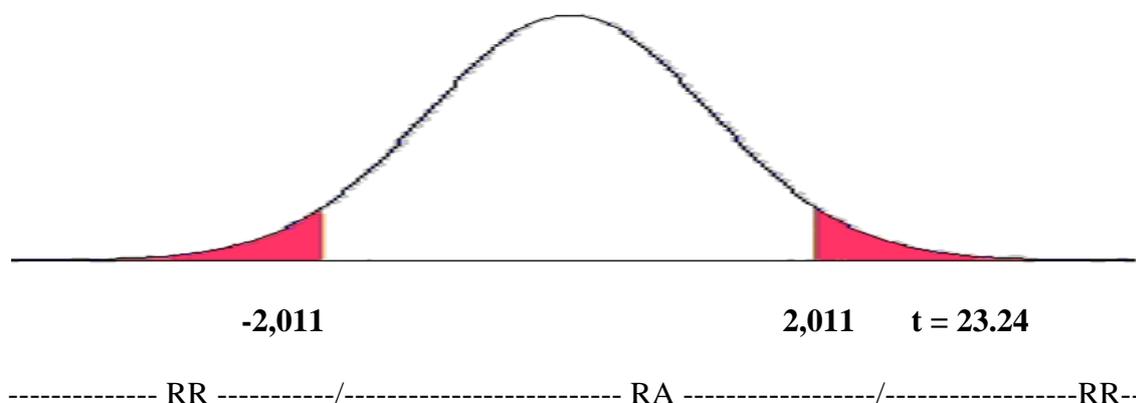
Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} = \frac{4.37}{34.28 + 1.55} \Rightarrow r_{xy} = 0,75$$

Estadístico de Prueba t – Student

$$t = r_{xy} * \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} = 4.37 * \sqrt{\frac{221-2}{1-0,75^2}} \Rightarrow t = 23.24$$

Gráfico 8: T – STUDENT



Donde: RR: Región de rechazo
RA: Región de aceptación

Descripción:

Se presenta la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en la dimensión liderazgo académico. Los resultados son los siguientes:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión liderazgo académico de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,75$), que indica esto una correlación moderada positiva, lo que ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p = 0,002$ inferior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$, dicho de otro modo el valor calculado a través de la prueba t - student

($t = 23.24$) se ubica en la región de rechazo por ser superior que el valor tabular ($t = 23.24$), rechazando la hipótesis nula H_0 , lo que permite concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables.

Tabla N°09: Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en la dimensión investigación educativa

Grado de relación: Respeto de la dignidad de la persona y Investigación Educativa						
Hipótesis	Nivel de Signif.	Grados de Libertad	Correlación de Pearson Calculado	Inferencia de la correlación ρ con prueba t - student		
				Valor calculado	Probabilidad de Sig. experimental	Decisión $p < \alpha$
$H_0 : \rho_{xy} = 0$ $H_1 : \rho_{xy} \neq 0$	$\alpha = 0,05$	221	$r_{xy} = 0,526$	t = 18.01	p = 0,002	Se rechaza H_0

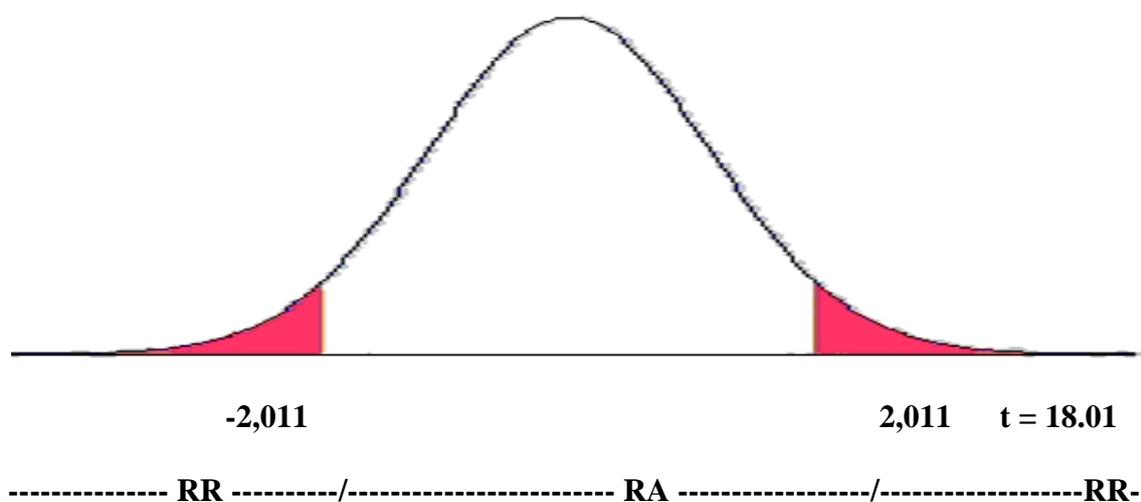
Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} = \frac{4.37}{4.28+4.0} \Rightarrow r_{xy} = 0,526$$

Estadístico de Prueba t – Student

$$t = r_{xy} * \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} = 4.37 * \sqrt{\frac{221-2}{1-0.52^2}} \Rightarrow t = 18.01$$

Gráfico 9: T – STUDENT



Donde: RR: Región de rechazo
RA: Región de aceptación

Descripción:

Se presenta la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión investigación educacional de los estudiantes. Los resultados son los siguientes:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión investigación educacional de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,526$), que indica esto una correlación moderada positiva, lo que ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p = 0,002$ inferior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$, dicho de otro modo, el valor calculado a través de la prueba t - student ($t = 18.01$) se ubica en la región de rechazo por ser superior que el valor tabular ($t = 18.01$), rechazando la hipótesis nula H_0 , lo que permite

concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables.

Tabla N°10: Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en la dimensión responsabilidad social universitaria

Grado de relación: Respeto de la dignidad de la persona y Responsabilidad Social Universitaria						
Hipótesis	Nivel de Signif	Grados de Libertad	Correlación de Pearson Calculado.	Inferencia de la correlación ρ con prueba t – student		
				Valor calculado	Probabilidad de Sig. experimental	Decisión $p > \alpha$
$H_0 : \rho_{xy} = 0$ $H_1 : \rho_{xy} \neq 0$	$\alpha = 0,05$	221	$r_{xy} = 0.69$	t =21.40	p = 0,134	Se acepta H_0

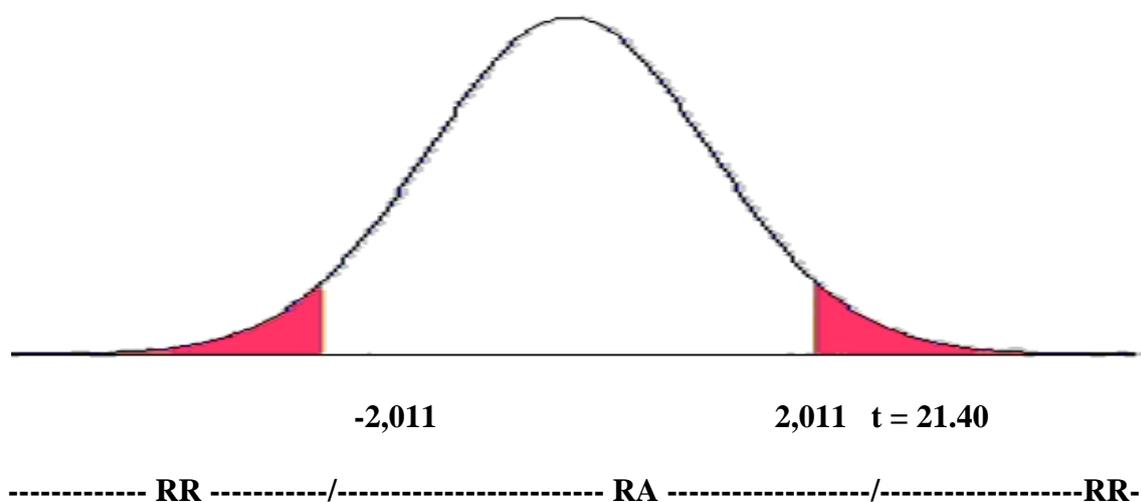
Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} = \frac{4.37}{34.28+2.00} \Rightarrow r_{xy} = 0,696$$

Estadístico de Prueba t - Student

$$t = r_{xy} * \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} = 0,215 * \sqrt{\frac{221-2}{1-0.36^2}} \Rightarrow t = 21.40$$

Gráfico 10: T – STUDENT



Donde: RR: Región de rechazo

RA: Región de aceptación

Descripción:

Se presenta la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión responsabilidad social universitaria de los estudiantes. Los resultados son los siguientes:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión responsabilidad social universitaria de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,69$), que indica esto una correlación baja positiva, lo cual ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p = 0,134$ superior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$, dicho de otro modo el valor calculado a través de la prueba t - student ($t = 21.40$) se ubica en la región de aceptación por ser superior e inferior que el valor tabular ($t = 21.40$), aceptando la hipótesis nula H_0 , lo

que permite concluir que efectivamente no existe una relación significativa entre ambas variables.

Tabla N°11: Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en la dimensión proceso enseñanza- aprendizaje

Grado de relación: Respeto de la dignidad de la persona y Proceso Enseñanza Aprendizaje						
Hipótesis	Nivel de Signif	Grados de Libertad	Correlación de Pearson Calculado.	Inferencia de la correlación ρ con prueba t – student		
				Valor calculado	Probabilidad de Sig. experimental	Decisión $p < \alpha$
$H_0 : \rho_{xy} = 0$ $H_1 : \rho_{xy} \neq 0$	$\alpha = 0,05$	221	$r_{xy} = 0.68$	t = 20.96	p = 0,020	Se rechaza H_0

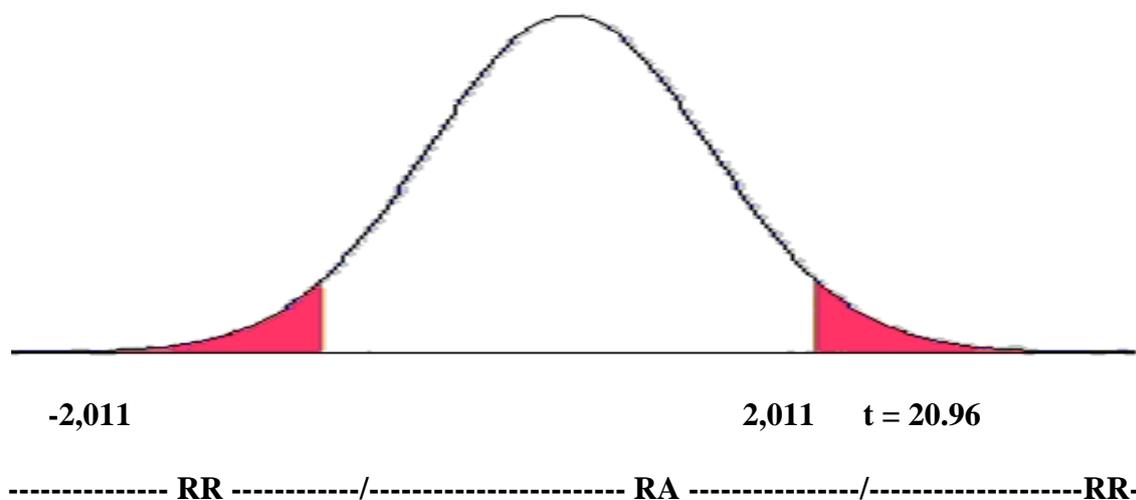
Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} = \frac{4.38}{4.28 * 2.176} \Rightarrow r_{xy} = 0,68$$

Estadístico de Prueba t - Student

$$t = r_{xy} * \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}} = 0,329 * \sqrt{\frac{223-2}{1-0.68^2}} \Rightarrow t = 20.96$$

Gráfico 11: T - STUDENT



Donde: RR: Región de rechazo
RA: Región de aceptación

Descripción:

Se presenta la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Los resultados son los siguientes:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral en la dimensión proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,68$), que indica esto una correlación moderada positiva, lo que ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p = 0,020$ inferior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$, dicho de otro modo el valor calculado a través de la prueba t - student ($t = 20,96$) se ubica en la región de rechazo por ser superior que el valor tabular ($t = 20,96$), rechazando la hipótesis nula H_0 lo

que permite concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables.

3. Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos de la muestra estudiada con la aplicación del cuestionario sobre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes son los siguientes:

En relación al respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes se observa que en la Tabla N° 1 y Gráfico N° 01; 128 estudiantes que representan el 58 % se encuentran en el nivel bueno y muy bueno; 68 estudiantes que representan el 30 %, se encuentran en el nivel regular; mientras que 27 estudiantes que representan el 12 % no lo hacen y se ubican en el nivel de deficiente.

En este sentido, se concluye que la mayoría respeta la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

Observamos que en la Tabla N° 02 y Gráfico N° 02; 134 estudiantes que representan el 60 % tienen un nivel bueno y muy bueno respecto al proceso de formación integral del estudiante; y 85 estudiantes que representan el 38 % tienen un liderazgo regular respecto al mismo proceso.

Donde se concluye que la mayoría de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la dimensión de liderazgo académico.

Asimismo en la Tabla N° 03 y Gráfico N° 03; 132 estudiantes que representan el 59 % tienen un nivel bueno y muy bueno respecto al proceso de formación integral del estudiante; y 65 estudiantes que representan el 29% tienen regular investigación educacional respecto al mismo proceso.

Se deduce que la mayoría de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la investigación educacional.

En la Tabla N° 04 y Gráfico N° 04; 209 estudiantes que representan el 93 % tienen un nivel muy bueno y bueno en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al proceso de formación integral del estudiante, de lo que se deduce que la mayoría de estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la Tabla N° 05 y Gráfico N° 05; 195 estudiantes que representan el 87 % tienen un nivel muy bueno y bueno sobre la responsabilidad social respecto al proceso de formación integral del estudiante; y 23 estudiantes que representan el 10 % tienen una regular responsabilidad social universitaria respecto al mismo proceso.

Se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume la dimensión de responsabilidad social universitaria.

En relación al proceso de formación integral se observa que en la Tabla N° 06 y Gráfico N° 06; 182 estudiantes que representan el 82 % tienen un nivel bueno y muy bueno respecto al proceso de formación integral; y 36 estudiantes que representan el 16 % tienen un nivel regular respecto al mismo proceso.

Se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote asume el proceso de formación integral.

Capítulo VI

Conclusiones y Sugerencias

1. Conclusiones

1.1 Conclusión general

Después de haber analizado e interpretado los resultados obtenidos en esta investigación, concluimos que:

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,57$), lo que indica una correlación moderada positiva, que permite concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables. (Tabla N 07), demostrándose contrariamente lo que se afirmó inicialmente en la hipótesis: que existía una relación negativa moderada entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, 2012.

1.2 Conclusiones específicas

Los estudiantes tienen un nivel bueno y muy bueno (58 %) sobre el respeto de la dignidad de la persona, tal como se verifica en la Tabla N° 01.

El liderazgo académico en el proceso de la formación integral de los estudiantes tiene un nivel de bueno y muy bueno (60%) , tal como se verifica en la Tabla N° 02.

La investigación educacional en el proceso de formación integral de los estudiantes tiene el 59 % del nivel bueno y muy bueno, tal como se verifica en la Tabla N°03.

La responsabilidad social universitaria en el proceso de formación integral de los estudiantes tiene el 93 % del nivel muy bueno y bueno, tal como se verifica en la Tabla N°04.

La enseñanza-aprendizaje en el proceso de formación integral de los estudiantes tiene el 87 % del nivel muy bueno y bueno, tal como se verifica en la Tabla N° 05.

El 82 % de los estudiantes tienen un nivel bueno y muy bueno en el proceso de formación integral, tal como se verifica en la Tabla N°. 06.

Se logró verificar que el respeto de la dignidad de la persona humana se relaciona significativamente con:

- El liderazgo académico de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012.

Se obtuvo una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,75$). (Tabla N°. 08).
Tipificándose como una relación moderada positiva.

- La investigación educacional de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012. Obteniéndose una correlación moderada positiva de Pearson ($r_{xy} = 0,526$). (Tabla N°. 09).
- La responsabilidad social universitaria de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012. Obteniéndose una correlación baja positiva de Pearson ($r_{xy} = 0,696$). (Tabla N°. 10).
- El proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2012. Obteniéndose una correlación moderada positiva de Pearson ($r_{xy} = 0,68$). (Tabla N°. 11).

2. Sugerencias

A los estudiantes de las diferentes facultades, en especial en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, a pesar de los hallazgos obtenidos con el presente estudio se propone seguir investigando sobre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes por ser significativo y contribuye a una mejor calidad de vida.

Los estudiantes deben impulsar actividades estratégicas orientadas a mejorar el liderazgo académico, la investigación educacional, responsabilidad social universitaria y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes deben profundizar la investigación del respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes para perfeccionarla y corroborar la validez.

Los estudiantes deben profundizar la responsabilidad social universitaria a fin de lograr una relación con el respeto de la dignidad humana.

Bibliografía

- Alcázar, J. (2012). *Algunos principios en la educación de la afectividad*. España: Recuperado de <http://www.Sontushijos.Org/Consultas/Materiales/Material22.pdf>
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela española S.A.
- Ardiles, E. (1992). *Valores y actitudes perspectiva en educación*. N°19. Valparaíso.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. (2015). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Barabtarlo, A. (1996). *Doble perfil de la educación: Transmisión de los valores dominantes y la educación del hombre nuevo*. México: UniversidadVeracruzana, Xapola.
- Bastos, F. (1991). *Pequeña enciclopedia de la Doctrina Social de la Iglesia*. Bogotá: Ed. San Pablo.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida, Siglo XXI*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Benedicto XVI. (1988). *Discurso al II Congreso Internacional de Teología Moral*. Colombia: Ediciones Paulinas.
- Benedicto XVI. (2005). *Compendio del Catecismo de la Iglesia Católica*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Benedicto XVI. (2009). *Encíclica Caritas in veritate*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Berkowitz, M. (1998). *Educación de la persona moral en su totalidad*. Revista Iberoamericana en Educación N°08. Educación y Democracia. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- Bernardini, A. (2002). *Corrientes teóricas de la educación en valores*. República Dominicana: Plan Decenal.
- Betancur, A. (1993). *Gestión estratégica: navegando hacia el cuarto paradigma, clima y compromiso organizacional*. (3ª ed.). San José.
- Beuchot, M. (1993). *Filosofía y Derechos Humanos*. México: Siglo XXI.
- Bocanegra, C. (1999). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Boecio, S. (2008). *La consolación de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico en intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Buxarrais, R. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Camilloni, A. (1993). *La didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Revista de Ciencias de la Educación N°6.
- Canales, C. (2010) La dignidad de la persona humana en el ordenamiento jurídico constitucional peruano. Lima. Recuperado de:

<http://www.ijf.cjf.gob.mx/publicaciones/revista/29/Carolina%20Canales%20Cama.pdf>

- CELAM. (2007). *Aparecida*. Bogotá: Centro de Publicaciones CELAM.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral «Gaudium et Spes»*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Conferencia Episcopal Peruana. (2005). *Compendio de la Doctrina social de la Iglesia: Pontificio Consejo Justicia y Paz*. Lima: Epiconsu.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (1987) *Donum Vitae*, Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia G.
- Cottier, G. (1994). *Estos carismas que plantan los dioses*. Turín: Piernrne.
- Davini, C. (2001). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Delval, J. & Enesco, I. (1994). *Moral desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Deneulin, S. (2006). «Enfoque de las capacidades de Amartya Sen al desarrollo y *Gaudium etspes*». *Journal de Pensamiento Social Católico*.
- De Oliveira, I. (2000). *Comunicación educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional en comunicación y educación*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre.
- De Siqueira, J. (2009) La ética en la responsabilidad en Hans Jonas. *Revista - Centro Universitário São Camilo*, 3(2): p.171-193.
- Devalle, A. (2000). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Devries, Z. (1994). *Ambiente Sociomoral en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- D' Oleo, F. (1999). *Introducción a la sociología*. República Dominicana: Uapa.
- Etienne, G. (1884). *La filosofía en la edad media*. Paris: Gredos.
- Faure, P. (1976). *Educación personalizada*. Madrid, Narcea S.A.
- Fernández, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Firpo, A. (2009). *Los valores postmodernos en la formación ciudadana de los alumnos del nivel medio a la luz de la interpretación de los documentos oficiales que se elaboran en el marco del plan decenal (1992-2002) para la educación dominicana*. Madrid: Universidad estatal a distancia UNED.
- Frankl, V. (2004). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Textos universitarios.
- Frisancho, S. (2001). *Educación y desarrollo moral*. Lima: Ministerio de Educación.
- García, H., Soto, J. & Bernardini, A. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp S.A.
- García, M. (1986). *La formación cívica y ética*. Caracas: Latin American Studies Association (LASA).
- García, S. (1998). *Proyecto auspiciado por la secretaría de educación pública*. México: SEP.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría*. México: Psicología del desarrollo.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época Contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giner, S. (1981). *Sociología*. (16ª ed.) Barcelona: Península.
- Giner, S. (1998). *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, C. & Domínguez, J. (1998). *Sociología de la educación*. Madrid: Pirámide.

- Gutiérrez, F. (1996). *La mediación pedagógica y la tecnología educativa en tecnología educacional*. Río de Janeiro.
- Hernández, S. (2006). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, M (2003). *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Juan Pablo II. (1987). Encíclica *Sollicitudinei sociales*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1987). Alocución al Congreso Internacional de las Universidades Católicas, 25-IV-1989, n. 3: AAS 18 (1989), Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1991). Encíclica *CentesimusAnnus*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1993). Encíclica *VeritatisSplendor*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1995). Encíclica *Evangelium Vitae*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Kant, I. (1975). *La autonomía moral*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kant, I.(1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Karr, A. &Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona.
- Kohlberg, L. (1958). *La teoría del desarrollo moral*. Chicago: the development of modes moral thing and choice year ten and sixtens.
- Kohlberg, L. (1967). *Valoresmorales*. Chicago: Theory and practice of the moral development at school.

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Laje, E. (1977). *Fe y Política*. Buenos Aires: Gram.
- Lakoff, G. & Tohnjn, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lenin, V. (1975). *El estado y la revolución*. Pekín: Lenguas extranjeras.
- Locke, J. (1976). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Aguilar.
- Lucini, F. (1995). *Temas transversales y educación en valores*. (2ª ed.) Madrid: Grupo Anaya S.A.
- Maritain, J. (1943). *The rights of man and natural law*. Nueva York: Charles Scribner's Son.
- Martínez, J. (2010). *La dignidad como fundamento del respeto a la persona humana*.
- Marty, M.E. (1997). *El uno y los muchos: La lucha de Estados Unidos por el bien común*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marveya, E. & Villalobos, P. (2002). *Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Monereo, C. (2001). *Aprendizaje estratégico una necesidad del Siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Morin, E. (1999). *Los siete necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Mork, W. (1971). *Las líneas de antropología bíblica*. Fossano: Esperienze.
- Morlasca, A. (2004). *Introducción a la ética*. San José: Universidad Estatal a Distancia.

- Mújica, L. (1995). *Estudio de los valores socioculturales dirigido a los docentes*. Paraguay.
- Namakforoosh, M. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Norma ISO 9001-2000. (2003). *Sistema de Gestión de la Calidad. Conceptos y Vocabulario*. SGS.
- Norma ISO 9001-2000. (2005). *Sistema de Gestión de la Calidad. Conceptos y Vocabulario*. SGS.
- Nozick, R. (1988). *Anarchy, State and Utopia*. Nueva York: Basic Books.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: A Study in Human Capabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. (2ª ed.) Madrid: Desdée Brouwer.
- Peña, A. (2010). *Liderazgo ético del profesional y docente universitario*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/09/liderazgo>
- Pereira, M. (1976). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Narcés S.A.
- Piaget, J. (1965). *La interacción familiar como educación moral*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emece.
- Picó, J. (1999). *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Pierre, L. (S.F.). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Recuperado de: <http://inteligenciacolectiva.Bvsalud.org>

- Proyecto de educación y cultura de paz (1998). *Ética profesional y cultura de paz*. Módulo antológico PUCP-CISE. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puig, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. Barcelona: Teoría y práctica. Edebé.
- Puig, J. & García, M. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Teoría y práctica. Edebé.
- Ramos, M. (2001). *Programa para educar en valores*. Miranda: Paulinos.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. (2ª ed.) Madrid: Harvard University Press.
- Real Academia Española (2001). Madrid: Recuperado de: <http://www.rae.es>
- Revista Universidad Eafit (1993). *Valores Fundamentales*. Medellín.
- Rosental, M. & Ludin, P. (1977). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Política.
- Rousseau, J. (2000). *El contrato social*. Madrid: Mesta.
- Ruiz, L. (2007). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Revista de la Universidad de Sonora.
- Salazar, A. (1999). *Valores y educación*. México: McGraw Hill.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (1996). *Metodología y diseño en la investigación científica*. (2ª ed.) Lima: Mantaro.
- Santamaría, C. (1955). *Jacques Maritain y la Polémica del Bien Común*. Madrid: Centro de Madrid de la A.C.N. de P.
- Schon, D. (1998). *Epistemología de la práctica. Espacio epistemológico propio en el contexto de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.
- Secretaría de estado de Educación. (2002). *Programa para la asignatura Moral y Cívica en el nivel medio*. Impreso en República Dominicana.

- Secretaría de estado de educación. (1996). *Currículum de nivel medio, Modalidad general*. República Dominicana: Alfa y Omega.
- Sen, K. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Madrid: Granica.
- Soto, J. & Bernardini, A. (2002). *La Educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Spaemnn, R. (1993). *La persona y el respeto de la vida humana*. Torino: Piernrne.
- Sulmasy, D. (1997). *Dignidad humana, libertad, igualdad y justicia. Caribe: «Muerte y dignidad humana» Cuadernos del Programa Regional de Bioética, Programa Regional de Bioética. New Jersey: PaulistPress.*
- Taboada, P. (2008). *El respeto por la persona y su dignidad como fundamento de la Bioética*. (2ª ed.) Buenos Aires: Biblioteca digital de la Universidad Católica.
- Talizina, N. (1984). *Psicología de la enseñanza*. La Habana: Conferencia sobre enseñanza de educación superior.
- Toll, Y, & Palma y Ril, Y. (2013). Aspectos e indicadores para evaluar la calidad de los objetos de aprendizaje creados en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 10 (2): pp. 149-162. doi: 10.7238/rusc.v10i2.1470.
- Tomás de Aquino (Santo) (1981). *Summa Theologica*. Nueva York: Christian Classics.
- Tomás de Aquino (Santo) (1984). *Summa Theologiae, Bologna: ESD. De anima Casale Monferraro: Marietti.*

- Tomás de Aquino (1997). *Por el gobierno de los gobernantes: De regimine principum*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Touraine, A. (1993). *La Sociología*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy, Paseo de la Castellana.
- ULADECH-Net-Learning. (2005) *Diseño y gestión de proyectos e-learning*. Buenos Aires: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- ULADECH. (2007). *Proyecto educativo ULADECH*. Chimbote: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Paris: UNESCO.
- Vanderplass&Holper (1987). *Valores*. Revista ciencias de la educación. No. 149. Madrid: Calasanz.
- Vanni, S. (1965). *Antropología Filosófica* di S. Tommaso d Aquino, Milano: Vita e Pensiero.
- Velasco, R. S.J. (2009). *Un aporte a la redistribución del conocimiento*. Córdoba:Diario de voz del interior.
- Villalever, G. (1997). *La persona humana*. México: Lucas Morea-Sinexi S.A.
- Villarini, Á. (2005). *Cuentos y valores para fomentar el desarrollo de la conciencia moral y ética*. Santo Domingo: Buho.
- Viteri, D. (2013). *La naturaleza jurídica de la dignidad humana: un análisis comparado de la jurisprudencia del tribunal constitucional español y el tribunal constitucional federal alemana*. Madrid: Revista Estudios de Derecho.
- Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Editorial Católica S. A.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. (6ª ed.) México: Prentice Hall.

Yáñez, E. (2003). *Manual de ética de la publicidad*. España: Programa de formación general.

Zahonero, A. & Martín, M. (2012). *Formación integral del profesorado*. Madrid: desarrollo de competencias personales y de valores.

ANEXOS

ANEXO N° 01: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENCUESTA

INFORMACIÓN GENERAL

Apellidos y nombres:		
Facultad:	Especialidad:	Grado y curso:
Fecha:		

Instrucciones: Lea cada una de las listas de los enunciados y decida cuál de estas alternativas es la respuesta. Recuerde debe responder lo que usted hace no lo que piensa que debe hacer.

Indicadores	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
Dimensión: Libertad religiosa				
La actitud de respeto a las personas que profesan otra creencia religiosa es:				
La seguridad de portar alguna imagen u objeto que represente su religión es:				
La experiencia religiosa que ha influenciado sobre su actitud religiosa es:				
La consideración sobre la religión como una acción pública es:				
Dimensión: Libertad de conciencia	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
La aceptación de sacrificio que su religión le pide para redimir alguna falta es:				

La meditación de la Biblia frente a un problema es:				
Su identidad personal frente a la ausencia de una religión es:				
El aval de mi guía espiritual en mis decisiones sobre temas religiosos es:				
Dimensión: El bien común	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
El cumplimiento de las obligaciones de perfeccionar el orden temporal con el espíritu cristiano es:				
La participación activa en la vida comunitaria es:				
La capacidad para interesar a otras persona por temas de su religión es				
El trabajo en la edificación del pueblo de Dios a través del matrimonio y de la familia es:				

ENCUESTA

INFORMACIÓN GENERAL

Apellidos y nombres:		
Facultad:	Especialidad:	Grado y curso:
Fecha:		

Instrucciones: Lea cada una de las listas de los enunciados y decida cuál de estas alternativas es la respuesta. Recuerde debe responder lo que usted hace no lo que piensa que debe hacer.

Indicadores				
Dimensión: Liderazgo	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
El compromiso personal de los directivos de la ULADECH Católica, al momento de definir y revisar las grandes líneas estratégicas y la cultura de la calidad, basada en la mejora continua, es:				
La facilidad que ofrecen los directivos sobre los procesos del sistema de gestión de calidad para conseguir los resultados esperados es:				
La demostración de ejemplo y comportamiento de los directivos en la defensa y apoyo de los valores de la institución es:				
Las relaciones de los directivos con las personas de la Institución, son				
La preocupación de los directivos de comunicarse con los agentes implicados y los grupos de interés es:				
El liderazgo que el ejercicio de la docencia influye en la formación integral de los estudiantes es:				

Dimensión: Investigación educativa	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
La oferta de becas de investigación es				
La información y orientación a futuros universitarios es.				
Las instalaciones y actividades deportivas son.				
Las actividades culturales y de ocio son				
Las actividades formación extra académicas son.				
Las aulas informáticas y recursos tecnológicos son.				
Las bibliotecas y salas de estudio son:				
La orientación y bolsa de empleo son:				
La representación en órganos de gobierno es:				
La asociación de egresados es:				
Las redes y asociaciones estudiantiles son:				
La participación en equipos docentes es:				

Dimensión: Proceso de enseñanza–aprendizaje	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
Los perfiles del ingresante y del egresado que guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo son:				
El plan de estudios que tiene una estructura flexible que permite al estudiante elegir un determinado número de créditos de asignaturas o cursos de su carrera profesional u otras carreras profesionales, dentro o fuera de la Unidad Académica es				
El plan de estudios que proporciona una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social, a desarrollarse en las áreas: básica, formativa, especialidad y complementaria es				
El plan de estudios que incorpora los resultados de la investigación realizada en la carrera profesional es				
La obtención del título profesional que				

implica la realización de un trabajo de fin de carrera profesional, donde se aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos es				
La aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos es				
El sistema de evaluación del aprendizaje eficaz que se aplica en cada tipo de actividad académica es				
Los programas de beca, movilidad académica, bolsas de trabajo y pasantías que contribuyen a la mejor formación de los estudiantes es				
El resultado de una prueba de conocimientos al final de la carrera profesional utilizado para la mejora del proyecto educativo es				
El número de egresados por promoción de ingreso es				
El número de ingresantes coherente con la disponibilidad de recursos de la carrera profesional es				

Dimensión: Responsabilidad social universitaria	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
El sistema de evaluación de la extensión universitaria es:				
El sistema de evaluación de la proyección social es:				
El número de estudiantes que participa en proyectos de extensión universitaria es:				
El número de estudiantes que participan en proyectos de proyección social es:				
Los sistemas de evaluación de la extensión universitaria, de la proyección social y del aprendizaje, que se articulan para tener una evaluación integral del estudiante es:				
Los sistemas de evaluación de la extensión universitaria, proyección social, información y comunicación, que se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances es:				
La producción de extensión universitaria y proyección social				

difundida efectivamente dentro y fuera de la Universidad es:				
Los procedimientos con los que los estudiantes adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como expresión artística o cultural es:				

ANEXO N° 02: PUNTUACIONES SOBRE DIGNIDAD DE LA PERSONA

Resumen de las puntuaciones del respeto de la dignidad de la persona y el proceso de formación integral.

N°	Libertad religiosa, de conciencia y bien común		Liderazgo		Investigación estudiantil		Proceso de enseñanza - aprendizaje		Responsabilidad Social Universitaria		Total	
1	16	Regular	12	Bueno	21	Bueno	20	Bueno	15	Muy Bueno	68	Bueno
2	21	Bueno	9	Regular	17	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	63	Bueno
3	12	Deficiente	7	Deficiente	13	Regular	18	Bueno	14	Bueno	52	Regular
4	11	Deficiente	11	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	71	Muy Bueno
5	18	Bueno	11	Bueno	16	Regular	18	Bueno	12	Regular	57	Regular
6	22	Bueno	11	Bueno	18	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
7	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
8	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
9	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
10	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
11	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
12	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
13	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
14	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
15	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
16	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
17	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
18	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
19	11	Deficiente	8	Regular	19	Bueno	20	Bueno	14	Bueno	61	Bueno
20	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
21	18	Bueno	9	Regular	20	Bueno	19	Bueno	14	Bueno	62	Bueno
22	17	Regular	7	Deficiente	9	Deficiente	12	Regular	8	Deficiente	36	Deficiente
23	22	Bueno	9	Regular	15	Regular	17	Bueno	13	Bueno	54	Regular
24	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
25	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
26	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
27	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
28	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
29	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
30	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
31	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
32	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
33	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
34	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
35	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
36	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
37	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
38	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
39	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
40	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
41	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
42	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
43	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
44	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
45	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
46	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
47	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
48	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
49	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
50	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno

N°	Libertad religiosa, de conciencia y bien común		Liderazgo		Investigación estudiantil		Proceso de enseñanza - aprendizaje		Responsabilidad Social Universitaria		Total	
51	16	Regular	12	Bueno	21	Bueno	20	Bueno	15	Muy Bueno	68	Bueno
52	21	Bueno	9	Regular	17	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	63	Bueno
53	12	Deficiente	7	Deficiente	13	Regular	18	Bueno	14	Bueno	52	Regular
54	11	Deficiente	11	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	71	Muy Bueno
55	18	Bueno	11	Bueno	16	Regular	18	Bueno	12	Regular	57	Regular
56	22	Bueno	11	Bueno	18	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
57	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
58	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
59	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
60	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
61	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
62	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
63	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
64	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
65	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
66	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
67	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
68	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
69	11	Deficiente	8	Regular	19	Bueno	20	Bueno	14	Bueno	61	Bueno
70	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
71	18	Bueno	9	Regular	20	Bueno	19	Bueno	14	Bueno	62	Bueno
72	17	Regular	7	Deficiente	9	Deficiente	12	Regular	8	Deficiente	36	Deficiente
73	22	Bueno	9	Regular	15	Regular	17	Bueno	13	Bueno	54	Regular
74	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
75	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
76	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
77	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
78	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
79	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
80	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
81	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
82	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
83	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
84	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
85	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
86	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
87	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
88	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
89	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
90	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
91	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
92	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
93	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
94	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
95	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
96	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
97	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
98	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
99	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
100	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno

N°	Libertad religiosa, de conciencia y bien común		Liderazgo		Investigación estudiantil		Proceso de enseñanza - aprendizaje		Responsabilidad Social Universitaria		Total	
101	16	Regular	12	Bueno	21	Bueno	20	Bueno	15	Muy Bueno	68	Bueno
102	21	Bueno	9	Regular	17	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	63	Bueno
103	12	Deficiente	7	Deficiente	13	Regular	18	Bueno	14	Bueno	52	Regular
104	11	Deficiente	11	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	71	Muy Bueno
105	18	Bueno	11	Bueno	16	Regular	18	Bueno	12	Regular	57	Regular
106	22	Bueno	11	Bueno	18	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
107	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
108	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
109	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
110	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
111	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
112	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
113	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
114	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
115	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
116	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
117	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
118	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
119	11	Deficiente	8	Regular	19	Bueno	20	Bueno	14	Bueno	61	Bueno
120	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
121	18	Bueno	9	Regular	20	Bueno	19	Bueno	14	Bueno	62	Bueno
122	17	Regular	7	Deficiente	9	Deficiente	12	Regular	8	Deficiente	36	Deficiente
123	22	Bueno	9	Regular	15	Regular	17	Bueno	13	Bueno	54	Regular
124	16	Regular	12	Bueno	21	Bueno	20	Bueno	15	Muy Bueno	68	Bueno
125	21	Bueno	9	Regular	17	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	63	Bueno
126	12	Deficiente	7	Deficiente	13	Regular	18	Bueno	14	Bueno	52	Regular
127	11	Deficiente	11	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	71	Muy Bueno
128	18	Bueno	11	Bueno	16	Regular	18	Bueno	12	Regular	57	Regular
129	22	Bueno	11	Bueno	18	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
130	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
131	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
132	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
133	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
134	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
135	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
136	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
137	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
138	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
139	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
140	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
141	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
142	11	Deficiente	8	Regular	19	Bueno	20	Bueno	14	Bueno	61	Bueno
143	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
144	18	Bueno	9	Regular	20	Bueno	19	Bueno	14	Bueno	62	Bueno
145	17	Regular	7	Deficiente	9	Deficiente	12	Regular	8	Deficiente	36	Deficiente
146	22	Bueno	9	Regular	15	Regular	17	Bueno	13	Bueno	54	Regular
147	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
148	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
149	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
150	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno

N°	Libertad religiosa, de conciencia y bien común		Liderazgo		Investigación estudiantil		Proceso de enseñanza - aprendizaje		Responsabilidad Social Universitaria		Total	
151	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
152	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
153	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
154	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
155	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
156	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
157	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
158	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
159	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
160	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
161	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
162	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
163	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
164	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
165	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
166	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
167	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
168	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
169	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
170	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
171	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
172	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
173	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
174	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
175	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
176	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
177	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
178	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
179	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
180	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
181	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
182	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
183	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
184	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
185	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
186	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
187	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
188	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
189	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
190	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
191	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
192	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
193	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
194	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
195	16	Regular	12	Bueno	21	Bueno	20	Bueno	15	Muy Bueno	68	Bueno
196	21	Bueno	9	Regular	17	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	63	Bueno
197	12	Deficiente	7	Deficiente	13	Regular	18	Bueno	14	Bueno	52	Regular
198	11	Deficiente	11	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	71	Muy Bueno
199	18	Bueno	11	Bueno	16	Regular	18	Bueno	12	Regular	57	Regular
200	22	Bueno	11	Bueno	18	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno

N°	Libertad religiosa, de conciencia y bien común		Liderazgo		Investigación estudiantil		Proceso de enseñanza - aprendizaje		Responsabilidad Social Universitaria		Total	
201	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
202	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
203	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno
204	18	Bueno	10	Regular	20	Bueno	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	67	Bueno
205	21	Bueno	11	Bueno	12	Deficiente	19	Bueno	15	Muy Bueno	57	Regular
206	11	Deficiente	11	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	73	Muy Bueno
207	13	Regular	10	Regular	14	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
208	18	Bueno	9	Regular	21	Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	68	Bueno
209	20	Bueno	12	Bueno	21	Bueno	19	Bueno	15	Muy Bueno	67	Bueno
210	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
211	19	Bueno	12	Bueno	23	Muy Bueno	21	Muy Bueno	14	Bueno	70	Muy Bueno
212	17	Regular	11	Bueno	18	Bueno	20	Bueno	13	Bueno	62	Bueno
213	11	Deficiente	8	Regular	19	Bueno	20	Bueno	14	Bueno	61	Bueno
214	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
215	18	Bueno	9	Regular	20	Bueno	19	Bueno	14	Bueno	62	Bueno
216	17	Regular	7	Deficiente	9	Deficiente	12	Regular	8	Deficiente	36	Deficiente
217	22	Bueno	9	Regular	15	Regular	17	Bueno	13	Bueno	54	Regular
218	23	Muy Bueno	12	Bueno	24	Muy Bueno	22	Muy Bueno	16	Muy Bueno	74	Muy Bueno
219	15	Regular	12	Bueno	12	Deficiente	17	Bueno	9	Regular	50	Regular
220	14	Regular	10	Regular	21	Bueno	21	Muy Bueno	9	Regular	61	Bueno
221	18	Bueno	12	Bueno	16	Regular	21	Muy Bueno	16	Muy Bueno	65	Bueno
222	15	Regular	8	Regular	16	Regular	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	61	Bueno
223	22	Bueno	12	Bueno	22	Bueno	22	Muy Bueno	15	Muy Bueno	71	Muy Bueno

ANEXO Nº 03: CUADRO DE CONVERSIÓN
DE LAS PUNTUACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS
DE LIBERTAD RELIGIOSA Y LIBERTAD DE CONCIENCIA

Puntuaciones cuantitativas			Puntuaciones cualitativas
36	a	48	Muy Bueno
24	a	35	Bueno
12	a	23	Regular
00	a	11	Deficiente

CUADRO DE CONVERSIÓN
DE LAS PUNTUACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS
DE LIDERAZGO

Puntuaciones cuantitativas			Puntuaciones cualitativas
18	a	24	Muy bueno
12	a	17	Bueno
06	a	11	Regular
00	a	05	Deficiente

CUADRO DE CONVERSIÓN
DE LAS PUNTUACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS
DE INCIDENCIA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Puntuaciones cuantitativas			Puntuaciones cualitativas
36	a	48	Muy Bueno
24	a	35	Bueno
12	a	23	Regular
00	a	11	Deficiente

CUADRO DE CONVERSIÓN
DE LAS PUNTUACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS
DE PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Puntuaciones cuantitativas			Puntuaciones cualitativas
33	a	44	Muy bueno
22	a	32	Bueno
11	a	21	Regular
00	a	10	

CUADRO DE CONVERSIÓN
DE LAS PUNTUACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS
DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Puntuaciones cuantitativas			Puntuaciones cualitativas
24	a	32	Muy bueno
16	a	23	Bueno
08	a	15	Regular
00	a	07	Deficiente

ANEXO N° 04: COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

APLICACIÓN DE FÓRMULA CHI CUADRADA

Relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades.

FÓRMULA CHI CUADRADA

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

En el estudio de la relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes, se seleccionó una muestra aleatoria simple de 223 estudiantes, con los siguientes resultados.

			Proceso de formación integral				Total
			Bueno	Deficiente	Muy Bueno	Regular	
Respeto de la dignidad de la persona humana	Bueno	Recuento	66	0	23	22	111
		Frecuencia esperada	62.2	2.5	28.4	17.9	111.0
	Deficiente	Recuento	5	0	17	5	27
		Frecuencia esperada	15.1	.6	6.9	4.4	27.0
	Muy Bueno	Recuento	0	0	17	0	17
		Frecuencia esperada	9.5	.4	4.3	2.7	17.0
	Regular	Recuento	54	5	0	9	68
		Frecuencia esperada	38.1	1.5	17.4	11.0	68.0
	Total	Recuento	125	5	57	36	223
		Frecuencia esperada	125.0	5.0	57.0	36.0	223.0

Hipótesis nula. No existe relación significativa entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

Hipótesis alterna. Si existe relación significativa entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes.

Nivel de significancia. **0.05 %**

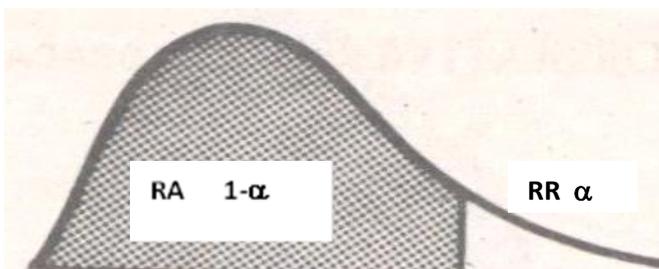
χ^2 con $(4-1) \times (4-1)$ grados de libertad.

3 x 3 = 9 0.05 %

Ahora se definirá la región de aceptación o rechazo de H_0 :

Región de aceptación bajo H_0 : $RA/H_0 : \chi_0^2 < \chi_{\alpha(a-1)(b-1)}^2$

Región de rechazo bajo H_0 : $RR/H_0 : \chi_0^2 \geq \chi_{\alpha(a-1)(b-1)}^2$ (o se acepta H_1)



16.9

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} = 108.71$$

Como el valor calculado se encuentra en la región de rechazo concluimos que si existe relación entre el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes

Correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x * S_y} \Rightarrow r_{xy} = 0,724$$

Al relacionar el respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes se ha determinado una correlación de Pearson ($r_{xy} = 0,724$), que indica una correlación moderada positiva, lo que ha generado una probabilidad de significancia experimental de $p=0,000$ inferior al nivel de significancia fijado de $\alpha = 0,05$ lo que nos permite concluir que efectivamente existe una relación significativa entre ambas variables.

ANEXO Nº 05: GRÁFICO 01

MODELO DE UNIVERSIDAD ULADECH

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

MISIÓN Y PROPÓSITO

Cumplir requisitos ofrecidos a los estudiantes utilizando instrumentos de planeamiento estratégico a través de una estructura organizativa generando una cultura centrada en la academia y el aprendizaje.

LIDERAZGO ESTRATÉGICO



LIDERAZGO ACADÉMICO

AULA

CON USO INTENSIVO DE TECNOLOGÍA

Basada en solución de problemas considerando ejes transversales de investigación científica y responsabilidad social

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE

- Uso de organizadores previos - Trabajo de Campo - Trabajo Grupal - Sustentación de trabajos- evaluaciones