

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN DE LA ÉTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE
LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO DEL CURSO INTEGRADO DE
HUMANIDADES DE LA ESCUELA DE ESTUDIOS GENERALES EN LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Tesis sometida a consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en
Educación para optar al grado y título de Maestría Académica en Educación con Énfasis en
Docencia Universitaria

JOSÉ RODOLFO CAMBRONERO ALPÍZAR

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2021

Dedicatoria

Este trabajo tuvo como motivación el esfuerzo de muchas personas que, consiente o inconscientemente participan en el proceso de construcción y transformación de conciencias en el marco de la Educación Superior. Para hacerlo posible, conté con el cariño y apoyo incondicional de mi familia, Carmela, Fiorella y Paolo, a quienes dedico esta investigación.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a las autoridades y colegas de la Escuela de Estudios Generales quienes con simpatía, confiaron en mi trabajo y me permitieron realizar este proceso investigativo.

De igual manera, mi agradecimiento al Comité Asesor de esta tesis, así como al programa de Posgrado en Educación, quienes con una admirable paciencia, didáctica y atinados aportes, me permitieron el desarrollo de este trabajo y con él, nuevas oportunidades profesionales.

Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria

Dra. Annia Espeleta Sibaja
Representante de la Decana Sistema de Estudios de Posgrado

Dra. Susan Francis Salazar
Profesora Guía

MSc. Laura Ramírez Saborío
Lectora

MSc. Jimmy Washburn Calvo
Lector

Dra. Patricia Marín Sánchez
Directora del Programa de Posgrado en Educación

José Rodolfo Cambroner Alpizar
Sustentante

Tabla de contenidos

PORTADA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	ii
HOJA DE APROBACIÓN	iii
RESUMEN EN ESPAÑOL	v
RESUMEN EN INGLÉS	v
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL	1
ESTADO DEL ARTE	9
JUSTIFICACIÓN	21
PREGUNTAS DIRECTRICES	25
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	26
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	28
REFERENTES TEÓRICOS	28
POSICIÓN ARGUMENTATIVA	55
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	57
JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA	57
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	58
PERSPECTIVA METODOLÓGICA	60
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	62
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	66
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	68
INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA	68
RESULTADOS GENERALES	72
ÉTICA: FACULTAD HUMANA EN DESARROLLO	78
FORMACIÓN ÉTICA EN CONTEXTOS VIRTUALES	88
LA ÉTICA COMO ESPACIO DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS	94
EL DIÁLOGO, CAMINO DE CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS ÉTICOS	98
LAS EXPERIENCIAS COMO MECANISMOS DE FORMACIÓN ÉTICA	102
LA REALIDAD COMO OBJETO DE REFLEXIÓN ÉTICA	106
LA ÉTICA Y SU NEXO CONCEPTUAL CON LA REALIDAD	111
ÉTICA: ENTRE LO PRESCRITO Y LA REALIDAD	117
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	123
REFERENCIAS	132
ANEXOS	147

Resumen en español

La formación de la ética no es una acción neutra ni puntual. Se construye a partir de espacios vitales en los que los seres humanos experimentan, sienten y deciden sobre sus entornos de referencia. El carácter humanista de la Universidad de Costa Rica ha inspirado una mirada particular de la vida profesional que contempla esta formación ética como parte esencial de la vida ciudadana.

El análisis sobre las oportunidades de formación de la ética en la Escuela de Estudios Generales, particularmente en el Curso Integrado de Humanidades, pretende ser un aporte no solo en cuanto a la pertinencia de la formación ética en este contexto, sino principalmente en cuanto al cambio de perspectiva que implica la ética y en cuanto a los abordajes particulares que se determinan a partir de la fenomenología realizada por los protagonistas del proceso educativo. Es en este laboratorio social donde es posible identificar oportunidades de construcción de espacios de diálogo y de vivencia de valores compartidos.

Resumen en inglés

The formation of ethics is not a neutral or punctual action. It is built from vital spaces in which human beings experience, feel and decide on their reference environments. The humanistic character of the University of Costa Rica has inspired a particular view of professional life that considers this ethical training as an essential part of civic life.

The analysis on the opportunities for training in ethics in the School of General Studies, particularly in the Integrated Humanities Course, aims to be a report not only in terms of the relevance of ethical training in this context, but mainly in terms of change perspective that implies ethics and in terms of the particular approaches that are determined from the phenomenology carried out by the protagonists of the educational process. It is in this social laboratory where it is possible to identify opportunities for the construction of spaces for dialogue and the experience of shared values.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, José Rodolfo Cambronero Alpízar, con cédula de identidad 401610153, en mi condición de autor del TFG titulado Oportunidades de formación de la ética a partir del análisis de las prácticas docentes del profesorado del Curso Integrado de Humanidades de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Capítulo 1. Introducción

Es al interno de la unidad académica de Estudios Generales, que se plantea la inquietud de investigar lo referente a las prácticas docentes del profesorado, para analizar las oportunidades de formación de la ética ofrecidas al alumnado con el propósito de generar aportes teóricos y prácticos en el contexto de la transformación social que busca la Universidad de Costa Rica, aspiración contenida en su Estatuto Orgánico (artículo 3).

El aspecto sustantivo de esta investigación se desarrollará en cuatro apartados que intentarán responder a los cuatro objetivos específicos propuestos y que juntos, darán como resultado un apartado de presentación de hallazgos, propuestas y recomendaciones finales.

Esta investigación tiene como estructura básica la presentación de un Estado del Arte y de referentes teóricos que dan cuenta de la pertinencia e importancia del objeto de estudio. Naturalmente es necesario explicitar en un apartado específico, los caminos metodológicos que se han planteado para lograr individuar el objeto de estudio y su posterior comprensión.

Contexto Institucional y Profesional

La docencia es la actividad que cuenta con mayor atención dentro de la educación superior y en ella se concentran y combinan destrezas, habilidades, conocimientos y valores. Debido a esto, en el trabajo cotidiano entre docentes y estudiantes, se dan diversas oportunidades de formación ética de las cuales queremos dar cuenta en esta investigación, particularmente con ocasión del curso Integrado de Humanidades en su opción regular.

La motivación para realizar dicha investigación parte del hecho de que, además del tronco común de materias directamente relacionadas con el conocimiento particular de cualquier disciplina, algunos temas de formación podrían aportar una visión global del contexto humano que le ayuden no solo a su crecimiento personal, sino a la forja de actitudes sociales y su corresponsabilidad social. (Universidad de Costa Rica, 1995, p. 6).

Lo anterior se refleja particularmente en el caso de la ética, concebida como un saber orientado a “dar cuenta racionalmente de la dimensión moral humana (...) para encontrar sentido a lo que somos y hacemos” (Cortina y Martínez, 2008, p. 9). Comporta una reflexión sistemática que busca orientar la conducta de forma que se puedan tomar decisiones prudentes y justas en el ámbito social.

Así, la ética se presenta como un tipo de reflexión con repercusiones prácticas tanto en las acciones comunes como en la construcción de ideas y que, en el contexto de la formación profesional en las aulas universitarias, tiene una particular relación con las prácticas docentes del profesorado del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular.

La necesidad de formar nuevas mentalidades, de una nueva conciencia nutrida de profundos valores éticos y sociales, debe ser la tarea central de un nuevo humanismo, que vincule al mismo tiempo, las tareas del progreso material con una afirmación del valor absoluto de la persona y de la vida, que involucre cada vez más un amplio espacio democrático en todos los niveles y que genere al mismo tiempo la conciencia de una justa jerarquía de valores. (Segura, 2010, p. 201).

De hecho, ha sido endosada a la universidad la “responsabilidad de entregar a la sociedad un profesional que sea capaz de desempeñarse competentemente en aquellos dominios de competencia que son los centrales de la formación” (Hawes, G, 2005, p. 12), los cuales tienen que ver, por un lado, con una preparación técnica conveniente que garantice un desempeño eficiente, pero también con el asumir sus responsabilidades, fundamentar sus decisiones y dar cuenta de sus actos en su desempeño profesional.

Paradójicamente, al lado de esta promesa han salido a la luz casos relacionados con el ejercicio profesional que se alejan notablemente de su responsabilidad inherente y de la validación social que se espera.

Al respecto y a manera de ilustración, se encuentra el escándalo político de corrupción revelado en el 2017 por un préstamo del Banco de Costa Rica de \$31,5 millones de dólares en condiciones irregulares a una empresa constructora para la compra y distribución de cemento chino (crhoy.com, agosto 26, 2017). Aunque aún no se ha resuelto, las sospechas de la realización efectiva de este acto de corrupción son tan sólidas, que les ha costado la libertad a varias personas. Este caso expuso la participación de decenas de personas entre gerentes, subgerentes, técnicos, diputados, fiscales y otros funcionarios públicos y privados.

Un caso parecido ocurrió en otro banco estatal, esta vez un aparente otorgamiento de créditos millonarios de forma irregular por parte de la Asociación Solidaria de Empleados del Banco Nacional, lo cual tiene en vilo al menos a 10 profesionales que habían sido miembros de su Junta Directiva entre el 2011 y el 2017 (Semanao Universidad, septiembre 20, 2018).

Por su parte, en el año 2021 surgieron múltiples sospechas acerca de la manipulación de datos y muestras de asfalto en el territorio nacional por parte de empresas constructoras en aparente asocio con funcionarios públicos del Ministerio de Obras Públicas y Transporte quienes también presuntamente facilitaban los trámites para otorgar contrataciones irregulares. (Semanao Universidad, 19 de junio de 2021).

También se reconoce casos de acoso y abuso sexual y laboral que han tenido sus víctimas y agresores en instituciones como la Iglesia Católica (La Nación digital, 21 de marzo, 2018), diferentes universidades tanto estatales (Semanao Universidad, 01 de abril de 2019; La Nación digital, 10 de julio del 2019) como privadas (crhoy.com, mayo 12, 2019) en servicios de salud del Estado (La Nación digital, 6 de noviembre, 2018) y en otros personajes considerados como referentes de la sociedad costarricense (bbc.com, 14 de febrero de 2019).

En la mayoría de los casos hay un común denominador: se trata de personas que han gozado de un prestigio social importante otorgado por el ejercicio profesional, pero que contrasta con lo que es propio de la formación universitaria, es decir, el fomento de una conducta responsable y con compromiso social.

Al respecto, los colegios profesionales y sus pruebas de colegiatura fueron concebidos como un filtro para frenar estas alteraciones al ejercicio profesional, sin embargo, su accionar es limitado y en ocasiones propenso a sancionar más que a promover el ejercicio ético de la profesión. (Acosta y Rojas, 2018, p. 28).

Los ejemplos anteriores parecen sugerir que los casos de corrupción ya no están presentes solo en un sector poblacional, en un partido político o en un funcionario ávido de

dinero. Lo que se vislumbra es que efectivamente están ocurriendo acuerdos explícitos entre diversos sectores con el fin de obtener ganancias, aunque la afectación negativa sobre algunas o muchas personas salte a la vista.

Del lado de la población en general, el panorama no es muy diferente pues según Molina y Muñoz (2014), existe un considerable grupo de la población que evade o elude los impuestos y dicho monto asciende al 7,5% del Producto Interno Bruto.

En lo que concierne a esta investigación, no se trata solo de faltas éticas de políticos o genéricamente designados como funcionarios o ciudadanos de a pie, sino que estos comportamientos están siendo planeados, pactados y ejecutados por profesionales que han sido formados en aulas de centros de educación superior.

De acuerdo con el Estado del Arte que se presentará líneas adelante, se revela una práctica mayoritaria de privilegiar planes de estudio de formación universitaria con contenidos instrumentales para el ejercicio laboral y marcados profundamente por “la lógica del mercado” (Marengo y Vásquez, 2018, p 5), lo cual puede considerarse como un cercenamiento de la dimensión ciudadana, de tal forma que, “una sociedad sin espíritu, al igual que una persona sin espíritu, no hace más que renunciar a la propia naturaleza de aquello que nos constituye como humanos y cultura, es empobrecernos en la rutina y el sinsentido”. (Segura, 2010, p. 157).

Dentro de esta perspectiva, es necesario explicitar que el enfoque de este trabajo no es asumir la ética como una habilidad esencial (o una *soft skill* como se ha llamado en algunos ámbitos) sino como una dimensión formativa que busca dilucidar cuáles son los fines de la acción humana, los valores asociados y la incorporación de hábitos para actuar según ellos.

(Cortina, 1996a, pp. 20). Es la noción del ejercicio de la ciudadanía mediante la puesta en práctica de valores socialmente aceptados.

Por otro lado, las necesidades que genera el mercado, tienen como riesgo asociado el privilegiar la formación de las personas en su carácter técnico, dejando de lado la reflexión en cuanto a su conducta en sociedad, mentalidad que ha permeado las aulas universitarias.

En el contexto histórico a final de la década de los 80, un grupo de decanos de las áreas de Ingeniería, Salud y Ciencias Básicas se pronunciaron en contra de la pertinencia de los Estudios Generales debido a “la desactualización de los contenidos programáticos, la escasa integración de los cursos humanísticos con otros cursos del currículo, la poca labor interdisciplinaria, el escaso desarrollo de la investigación y de la acción social, etc” (Aguilar, 1998, p. 147), sin embargo prevaleció la convicción de que la vocación humanística de la Universidad, pasa necesariamente por el fortalecimiento de una conciencia crítica, espacio privilegiado, aunque no exclusivo de los Estudios Generales.

El problema que se plantea entonces, tiene que ver con la concepción de los saberes, es decir, cuáles son útiles e imprescindibles y cuáles no y por supuesto, se identifica el compromiso educativo universitario con los saberes que requiere la sociedad y margina aquellos que no resultan tan útiles o productivos. Lo anterior visibiliza un interés inmediatista y mercantil con una clara incidencia principalmente en las generaciones jóvenes denominadas aspiracionales (Foro Económico Mundial, 2017) y por ello, también en la necesidad de revisar cómo las prácticas docentes universitarias influyen en la construcción del pensamiento crítico del estudiantado.

Para responder a lo anterior, las investigaciones consideradas han tenido diseños metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos siendo este último diseño el más utilizado para aproximarse al tema de la formación de la ética y la práctica docente.

Los contenidos éticos en los programas de estudio, se han abordado desde un análisis comparado a partir de su presencia o ausencia explícita. Sin embargo, dado el objeto de estudio de esta investigación se ha considerado analizar el fenómeno desde las prácticas docentes universitarias para determinar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado y en términos generales, se considera de vital importancia el énfasis de la formación ética dentro de las universidades, tanto como contenido concreto dentro del conjunto de cursos que deben asumir los estudiantes que optan por su formación profesional. (Carbajal, N., 2016, p. 293; Caramelo, L, 2018, p. 549), así como un eje transversal que examine los dilemas éticos a la luz de las distintas disciplinas (Martino, S, 2013, 168; López-Jurado M, 2013, p. 328).

Los elementos teóricos más representativos se han decantado por la reflexión en torno a la importancia del proceso educativo como vitrina de los valores compartidos para un marco de convivencia pacífico y tolerante. Este marco de convivencia se construye a partir de un conjunto de valores que conforman los contenidos básicos sobre los cuáles es posible establecer ideales sociales.

Otro de los elementos teóricos abordados tiene que ver con la figura del profesorado como paradigma de los valores que se proponen en el curso. Es interesante apreciar que aunque la existencia de la ética como contenido es importante dentro de los planes de estudio,

se considera aún más importante la vivencia de los valores, vividos y encarnados en la dinámica educativa, como mecanismo de formación de los estudiantes.

Así, la formación ética se aleja de ser un conjunto de constructos teóricos, para dar paso a una forma de asumir la responsabilidad como profesional y dar cuenta de sus actos de forma racional. Esto hace referencia a un proceso emocional, de vivencia personal de los valores mediante procesos de socialización conscientes y orientados a la construcción de una sociedad compartida.

La mayoría de fuentes consultadas, considera valiosa la existencia de contenidos éticos dentro del proceso formativo de los futuros profesionales, y aunque no parece existir consenso sobre cuál enfoque ético es factible para una sociedad pluralista y democrática como la costarricense, sí se vislumbra la necesidad de hacer de la moralidad un objeto de discusión y análisis.

Se desprende de este recorrido, que el concepto ética está respaldado por una positiva percepción y se presupone, sin justificación, la existencia de una única ética, cuya existencia en los planes de estudio, otorga una ventaja comparativa a los estudiantes.

La reflexión requiere de matices, pues aunque la ética supone un proceso de reflexión racional sobre la conducta individual y social, la sociedad ofrece un amplio menú de perspectivas éticas según la esfera social en la que se ubique el individuo: la vida familiar, las prácticas institucionales, la vida religiosa, etc., por lo que es necesario tener presente que la ética, en cuanto saber que estudia la moralidad, parte de esta diversidad, y que hay momentos en los cuales se pueden percibir contradicciones o inconsistencias necesarias para pensar en una convivencia pluralista de respetuoso reconocimiento mutuo.

A este respecto, la presencia de un discurso ético (cristiano) por parte de algunos manifestantes de la huelga de sindicatos en junio 2019 (crhoy.com, julio 1, 2019), no lo convierte en un contenido positivo para la construcción de políticas públicas. De igual forma, la presencia de contenidos éticos en cursos universitarios, no convierte este proceso en positivo en sí mismo, sino que es necesario valorar su afinidad con la construcción de marcos de convivencia aplicables a la sociedad costarricense.

Lo anterior nos ayuda a pensar si la ética requiere de algún procedimiento que, sin atentar contra las diferencias morales percibidas a diario, procure la generación de consensos fundados en el diálogo para la negociación de un conjunto de valores aceptables dentro de un marco de convivencia determinado.

Estado del arte

El presente estudio, al estar enmarcado como una investigación de maestría académica, pretende aportar a la teoría acerca de las prácticas docentes universitarias y para eso, el presente Estado del Arte aborda diversos discursos y estudios para determinar de mejor manera, los nichos de análisis en los que sea posible un aporte significativo.

Por otro lado, es importante aclarar que existe de hecho, un número mucho mayor de investigaciones afines a las prácticas docentes universitarias que las que se han podido detectar en este apartado y que solamente se han consignado las correspondientes a ciertas bases de datos para contar con elementos de juicio con los cuales iniciar el camino específico que marcan nuestras preguntas de investigación.

Los documentos consignados en este Estado del Arte, parten de la búsqueda, tanto en español como en inglés del repositorio del Sistema de Bibliotecas, Documentación en

Información así como las bases de datos Dialnet, Ebsco Host, E-libro, Google académico, Scielo, además de las fuentes aportadas en el desarrollo de los cursos de la Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

La búsqueda comprendió más de 40 fuentes que respondían principalmente a los descriptores de enseñanza de la ética, *teaching of ethics* y práctica docente; dada la dinamicidad del tema, los años de dichas publicaciones fueron delimitados a cerca de 15 de antigüedad, dentro del periodo 2005-2021.

Se contó con artículos de investigación, ensayos, propuestas de estudios con trabajo de campo e informes de investigación. Algunas de dichas fuentes, aunque planteaban un nombre afín a la presente investigación, luego de una revisión más profunda, fueron desechados del presente Estado del Arte por orientarse hacia otros elementos no contemplados en esta investigación.

¿Qué se ha dicho?

Investigaciones como las de Briones, E y Lara, L (2016), De Reyter, Doret y Schinkel, Anders (2017), López Zavala, Rodrigo, (2013), Ocampo, Rodrigo (2011), Tébar, Lorenzo (2017), Carbajal Rodríguez, Nirian. (2016), entre otros, han ubicado la formación ética en las universidades como un elemento fundamental de su dinámica sustantiva, enfatizando en la necesidad de que se ubique como un elemento evidente, en algunos momentos de forma transversal y en otros como cursos explícitos, pero nunca como algo accesorio o marginal.

La universidad está llamada a responder a las necesidades integrales de la sociedad y para ello, requiere estar inmersa en su “cotidianidad social” (Agejas, J, Parada J, Oliver I, 2007; Echeverría-Falla, 2013). “La tarea educativa entonces, en tanto tarea social no puede ser ajena a las cuestiones propias del acontecer social en términos de justicia, igualdad y libertad”. (Carbajal Rodríguez, Nirian, 2016, p. 288)

La vinculación de la universidad con el mercado es teóricamente secundaria pues debe velar primero por responder a la formación de ciudadanos y esto tiene que ver con la vivencia de valores sociales. La pregunta acá sería, ¿cómo responde un modelo determinado de universidad, a la problemática ética que la circunda?; ese sería el enfoque idóneo en cuanto a contenidos, pero queda aún la duda sobre cómo se implementa el enfoque pedagógico y curricular elegido.

La convivencia con los demás, sean humanos o no, ha mostrado la centralidad del papel de la ética por cuanto es allí donde se dan cita los valores, el requerimiento de normas y el espacio en que se ejecutan las decisiones. El problema teórico acá tratado se alimenta, entonces, de una condición práctica primigenia: la reflexión en torno a las decisiones y acciones asumidas o llevadas a cabo, tanto de manera individual como intersubjetiva con miras a una convivencia pacífica y tolerante. Los trabajos de Ormart E. y Brunetti J. (2013), Cobo, J. (2003), Agejas, J., Parada, J., Oliver, I (20) y López-Jurado, M. (2013), hacen referencia constante a esta función propia de la ética como disciplina que busca la vida buena en sociedad y la realización profesional.

Un elemento importante dentro de las investigaciones consideradas, es que la ética colabora en la identificación del bien social que representan las profesiones (Abellán, J y Maluf, F, 2014), por lo que esa identificación lleva anexo un proceso consciente y necesario

en el contexto de las universidades, no solo como un contenido académico, sino principalmente como un *deber ser* que involucra el comportamiento de los estudiantes y la práctica futura de los profesionales.

La enseñanza de la ética busca proporcionar instrumentos relevantes para que los estudiantes puedan tener criterios sólidos, capacidad de dialogar y contraponer razones y de tomar decisiones prudentes y justas, por lo que uno de los aportes de la educación ética en las universidades es la formación ciudadana. (Ormart, E y Brunetti, J, 2013, p. 15)

Es esta misma visión la que muestra, como hallazgo, el hecho de que los seres humanos nacen como tales, humanos, pero la humanización es un proceso separado, no mecánico y necesario, (Crisol y Romero, 2014, p. 26) del que el docente asume la responsabilidad de provocar en los estudiantes a través de un proceso de socialización en las aulas a partir de reflexiones racionales. En ese sentido, el claustro universitario contiene varias tareas: dar la noticia sobre la vida moral del profesional, ser un laboratorio de vida moral y promover el ejercicio de una vida moral buena.

Así, la función del docente con respecto a la formación ética es que los estudiantes “aprendan por sí mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales, así como del cuidado de la comunidad” (Crisol y Romero, 2014, p. 27). No obstante, dicho aprendizaje no se construye en solitario o en aislamiento, sino con otros, sean los pares (estudiantes), los docentes e incluso con los funcionarios administrativos.

La universidad cuenta con una finalidad legítima: su razón de ser es lograr que el alumnado llegue a constituirse y perfeccionarse no sólo en una actividad profesional, sino

también como individuo, que alcance el máximo nivel de autonomía, así como de actitud crítica; en otras palabras este fin tiene que ver con la pretensión de capacitar al estudiante para pensar por sí mismo y ampliar sus márgenes de acción. Esta es la tarea que le compete a la universidad y específicamente al cuerpo docente, ofreciendo modelos de vida profesional. (Crisol y Romero, 2014, p. 31)

Con respecto a este punto, muchas investigaciones han enfatizado en la necesidad de que la práctica docente y la ética docente no sean dos compartimentos separados del proceso de educación y aprendizaje, “sino que los aspectos cognoscitivos, morales y las habilidades técnicas deben fusionarse a fin de adquirir una adecuada profesionalidad” (Crisol y Romero, 2014, p. 33). Al fin y al cabo, todo proceso de enseñanza y aprendizaje es también un proceso de reflexión e intercambio de valores entre los docentes y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.

Todo proceso formativo entraña una condición distinta una vez concluido; esa condición agrega una cualidad ausente y que deja al individuo en una mejor condición que al inicio. La formación académica supone un valor ético fundamental consistente en que los individuos experimenten un desarrollo y una madurez que solo esa formación ofrece y faculta a un desempeño y apertura a mayores ámbitos de responsabilidad.

Se trata de estrechar lazos entre el diverso mundo de los valores personales y la posibilidad de una visión de mundo compartida, que garantice la existencia pacífica y respetuosa de los seres humanos.

Estudios como el de Crisol y Romero, (2014), Hodelín Tablada, Ricardo, & Fuentes Pelier, Damaris. (2014), Zayas, B. y Sahuquillo, P. (2016) y Jordán, J. (2003) Pérez, le dan

énfasis privilegiado a la figura misma del profesor, como portador vital de valores, razón por la cual, la ética se construye bajo el supuesto de la existencia de contenidos sistematizados en cuanto a la conducta humana, pero que, para hacerse efectiva, debe pasar por la construcción de una identidad ética del profesor en cuanto a su actitud crítica, su ansia de conocimiento, búsqueda de innovación y diálogo. Los contenidos éticos, perfectamente pueden fracasar o sufrir distorsiones sustantivas si la interacción cotidiana del profesor con el estudiante, no genera impacto positivo.

Si llevamos la discusión al ámbito de los procesos evolutivos del ser humano, tendríamos que decir que la selección individual “ha moldeado en cada miembro instintos egoístas en referencia a los demás miembros del grupo, pero la selección del grupo ha generado instintos que tienden a hacer que los individuos sean altruistas” (Páramo, P, 2018, p 201).

Por su parte, algunos autores como Baxarrais, M. (2006), Páramo, P. (2018), han entendido la formación ética como una construcción de una sociedad más justa y solidaria y han propuesto como método la llamada ética de la compasión, es decir, la reflexión de la importancia individual de la persona humana dentro de un contexto determinado, partiendo de la acción de ponerse en la situación del otro “para asegurar la racionalidad ética de la decisión” (Gómez, V y Royo, P, 212, p. 214).

Se trata de lograr una valoración de la realidad propia y ajena a partir de algún grado de vinculación emocional con las demás personas. La compasión establece una relación “de responsabilidad entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda saldada cuando el otro recupera su dignidad, es atendido y cuidado” (Ortega, 2016, p. 246).

Así, las emociones han ido ganando legitimidad en tanto que se ha logrado afirmar que el seguir un proceso racional mental no es la norma para un sinnúmero de actividades y decisiones humanas. Las motivaciones pasan en buena medida por las emociones que genera la realización de determinada actividad. Por otro lado, las emociones también se ubican como semáforos para advertir sobre la conveniencia de ciertas acciones o decisiones así como disparadores del sentido moral, haciendo que la ética tenga fundamento emocional antes que racional. (Maturana, 2001, p 35).

En el fondo, se trata entonces de degustar la ética a partir de emociones, que son las que ayudan al ser humano a evaluar la realidad, tomar decisiones y motivar la acción. Las investigaciones parten de hecho de que las argumentaciones tienen menor peso que los procesos de enseñanza emotivos (González-Blanco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent, 2013, p. 34).

La prueba de que el significado que otorgamos a determinadas situaciones guarda más relación con lo emotivo que con lo racional, estriba en que los espectadores no perciben como agradable lo que es bueno, sino que consideran bueno aquello que perciben como agradable, del mismo modo que consideran malo lo que viven como desagradable (Caramelo, 2018, p. 544).

Los cuestionamientos éticos a menudo surgen de una inquietud emocional de la que no es posible prescindir. Acá es necesario precisar que el protagonismo de las emociones no conlleva a que la moralidad sea emocional, sino que indica que las emociones son parte sustantiva de la moralidad al lado elementos como la razón y los procesos de socialización.

Se trata entonces de provocar la reflexión a partir de las emociones, que “son como la puerta de entrada para entender el universo donde el estudiante transita, se mueve y, consecuentemente se forma” (González-Blasco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent, 2013, p. 34).

Los valores éticos no se transmiten y se aprenden a través de un proceso de comprensión o asimilación, sino que son el resultado de situaciones y contradicciones que una persona experimenta de forma individual en el proceso de socialización. (Caramelo, 2019, p. 548)

Dentro de esta perspectiva, la ética no es una reafirmación de la individualidad del ser humano, sino un proceso de sensibilización social que posibilita un mejor entendimiento en medio de las desavenencias: “los conflictos de valores y su resolución a través del diálogo pueden ayudar al desarrollo moral de la(s) personas y las ayudan a fundamentar formas de convivencia personal y colectiva más justas” (Buxarrais, M, 2006, p. 218). La capacidad de juicio autónomo, que es la esencia de la ética, se conforma a través de un proceso de socialización que se extiende durante toda la vida del ser humano.

Esta relación entre la dimensión emocional y ética hace visible la necesidad de una educación emocional ya que las personas que poseen la capacidad de gobernar sus emociones y sentimientos dominan la interpretación y la respuesta ante diferentes contextos y situaciones motivo por el cual se convierten en personas y, por ende, en profesionales más eficaces. (Caramelo, 2018, p. 539)

Otra perspectiva con respecto a la educación en valores, es la de trabajar las emociones desde la perspectiva de contar historias. (González-Blanco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent, 2013, p 35). Así, es posible renovar las experiencias vividas o de generar una vivencia diferida de las experiencias por medio del relato, intentando provocar emociones que configuren la personalidad y los valores de las personas. “Canto (*sic*) más complejo es la historia y la situación que en ella se plantea, mayor es la presencia de cuestiones éticas (Caramelo, 2018, p. 543).

En este sentido, “las humanidades juegan un papel fundamental en la formación de los alumnos, al ser consideradas el instrumento que permite desarrollar la dimensión humana del profesional, que es lo que futuros clientes notarán en los educandos que algún día se convertirán en profesionales independientemente de la naturaleza de su ejercicio” (Caramelo, 2018, p. 542).

Ormart, E y Brunetti, J (2013) sostienen que “una parte central de la formación ética en la educación superior, se hace presente a través de la asignatura deontología profesional, que suele hallarse en forma explícita o implícita en muchos de los planes de estudio vigentes en la formación docente (p. 14). Esta deontología es la reflexión casi descriptiva de los deberes y obligaciones que asume un profesional en cuanto se incorpora a un gremio, sin considerar el análisis de las motivaciones, la forja de la identidad profesional ni las consecuencias que pueden derivarse de sus actos (Echeverría-Falla, 2013, p. 155).

Muchas veces se utiliza la palabra deontología como sinónimo de ética profesional, pero no son los mismo. La ética tiene como objeto el estudio del bien, del fin propio del ser humano, tanto en lo personal, como en la dimensión social y profesional de

su acción. Sin duda, es necesario conocer las reglamentaciones y ordenaciones particulares de una profesión concreta dentro del marco general del Derecho de un país. Pero, así vistos, quedarían sin su referencia específica, sin su relación esencial con la Ética. (Agejas, Parada & Oliver, 2007, p. 80)

Es importante la anterior distinción presentada en este Estado del Arte pues el asumir la formación ética desde una perspectiva del deber externo (o heteronomía en el contexto kantiano) puede causar la exteriorización de comportamientos, pero no para la transformación de la sociedad sino para evitar sanciones, explícitas o no, en la dinámica social (Acosta & Rojas, 2018, p. 28).

La formación ética en las universidades pasa por la formación en valores duraderos (no aparentes) que lleven al estudiante a tomar mejores decisiones vitales y a vivir en un contexto de tolerancia y respeto. En palabras de Martínez y Tey las universidades han otorgado un espacio creciente a la formación deontológica para el buen ejercicio profesional, pero “rara vez se plantea entre sus objetivos docentes la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación humana de sus estudiantes” (2008, p 27).

Es iluminador entonces, dentro del proceso de formación de la ética, el hecho de dilucidar cuál es el bien que se busca, cuál es el norte de dicha formación y cuáles son las consecuencias inmediatas y mediatas de la acción u omisión de algunos comportamientos individuales y sociales.

Así nos lo presenta Ocampo, Rodrigo (2011) cuando presenta que “la posibilidad de educación y formación moral involucra fomentar una serie de disposiciones morales

inherentes en el ser humano para alcanzar su fin como ser racional” (p. 77). De igual forma, Echeverría-Falla, 2013, plantea que “de nada vale una educación basada en la transmisión de conocimientos eruditos o en un simple adiestramiento, si no se presta especial atención a dirigir hacia el bien la energía operativa del sujeto a través de las virtudes”. (p. 158)

Estos autores promueven bajo esta premisa, que debe existir una “presencia transversal de la ética como posicionamiento de los docentes de todas las asignaturas” y por ello no dudan en endilgar la responsabilidad de la formación ética a la educación toda y no solo a una asignatura o a un docente.

Si hemos de huir del especialismo, debemos concluir, por tanto, que la formación moral no es sólo cuestión de aquellos que dentro de la Universidad asumen la especialidad de la ética, sino de una dimensión de la formación propia de todo universitario “culto”. (Agejas, Parada, Oliver, 2007, p. 72)

Para lograr lo anterior, se ha puesto en boga la formación por competencias, es decir, una formación que permita al ser humano el desarrollar destrezas y habilidades que le faculten en el ejercicio de su profesión. Dentro de estas destrezas, hay unas que hacen referencia a su correcto y esperable ejercicio técnico, llamadas competencias instrumentales, pero las hay otras que hacen referencia a su dimensión ética, que tienen que ver con la realización profesional del sujeto y se les ha llamado competencias interpersonales (Agejas, Parada, Oliver, 2007, p. 75).

En este contexto, la formación de competencias éticas se propone como un camino para involucrar las diversas áreas del estudiante en su desarrollo ético: el área cognitiva

(razonamiento del ámbito moral), afectiva (sensibilidad y respeto) y conductual (práctica de conductas sociales) (Ormart y Brunetti, 2013, p. 16).

La enseñanza de la ética supone la puesta en práctica de la “deliberación y de decisión fundada... que suele aplicarse en condiciones de incertidumbre” (Gómez y Royo, 2015, p. 11).

Ante la pregunta legítima sobre cómo esa deliberación puede llegar a acuerdos aceptados por todos en una sociedad con más posibilidades para que los individuos construyan sus proyectos de vida independientes, Gómez, Verónica y Royo, Paulina, retoman la posibilidad de aplicar “un procedimiento dialógico, que considere la participación de todos los posibles afectados, en ciertas condiciones que aseguren la igual consideración de todas las perspectivas” (2015, p. 12).

De igual manera, se trata entonces de garantizar que los estudiantes, en igualdad de condiciones, tengan la oportunidad de conocer y cuestionar las convicciones propias y ajenas y pueda validarlas o no, dentro de un sistema de valores de naturaleza universalista (Briones y Lara, 2016, p. 101 y Gómez y Royo, 2012, p. 214).

A modo de síntesis

En este repaso por el Estado del Arte acerca de la formación ética en las universidades, se reconoce una ausencia de estudios en relación con la especificidad latinoamericana, es decir, dado que se planteó que la ética se construye a través del diálogo, la compasión y la alteridad, hay una aparente omisión en cuanto a la particular cosmovisión de la región. Además, aún y cuando las fronteras culturales han perdido nitidez por los

procesos de globalización, los problemas éticos a los que se enfrenta la región, merecen también un tratamiento ético particular.

Un hecho que llamó particularmente la atención es que en su gran mayoría, han figurado estudios que enfatizan en que es pertinente y necesaria la formación ética en las universidades (Agejas, Parada, Oliver, 2007; Martino, Naval, 2013; Mauri, 2001; Román, 2001), principalmente para formar profesionales “que se preparen para enfrentar el nihilismo cultural mediante una ética de la responsabilidad” (Guerrero & Gómez, 2013, p. 128). Estos estudios pretenden ser una justificación de la formación ética, precisamente porque es un tema que requiere constante elaboración y análisis.

Justificación

La ética, como ese capítulo de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre las cuestiones morales, está orientada indefectiblemente por la *razón* y no tanto por la *opinión* en su afán por generar herramientas de juicio aplicables no solo al ámbito personal sino principalmente al ámbito colectivo. (Cortina, A, 2008, p. 9).

Debido a esto, es importante repensar la ética como disciplina, pero más que todo, rescatar ésta, la más práctica de las disciplinas filosóficas, del baúl de las meras teorías o reflexiones académicas o en el peor de los casos, de la conciencia personal. Es prudente que la educación en la ética sea como la concibieron los antiguos griegos, como una *educación para la vida*, que se traduzca en acciones, hábitos y virtudes que tienen su reflejo en la vida personal y social.

Paul Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* (1996, p. 176) plantea la ética como un “tender a la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas”. La *vida buena* hace

referencia al fin último aristotélico de todas las acciones humanas, que busca intencionalmente promover iniciativas que mejoren la propia vida. El énfasis al *con y para los otros* apunta a la dimensión social de la ética y al reconocimiento mutuo de los seres humanos. Por último, al hablar de *instituciones justas* se parte de la necesidad de buscar mecanismos de construcción de la justicia en el desarrollo profesional dada la posibilidad práctica de la desigualdad dentro de las instituciones que conforman la sociedad.

Pero ¿qué papel tiene la universidad en la construcción de estos principios de vida social? Un enfoque técnico en la educación, es valioso por cuanto da certeza en torno a cómo se hacen las cosas con eficacia y eficiencia. Sin embargo, un conjunto de conocimientos técnicos, por muy completo que se procure, requiere de una relación simbiótica con la ética para la construcción de la sociedad. Por ende, ambos tipos de conocimiento son vitales dentro de una universidad que busque la integralidad del ser humano.

La universidad, como institución, ocupa un lugar fundamental en la sociedad ya que está “dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística, y la difusión del conocimiento. (Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, Art 1). En ella se procura que se investiguen los problemas fundamentales del país, se cultiven virtudes morales y se ofrezcan condiciones para que se formen destrezas y un talante moral determinado para los futuros profesionales.

Los profesionales formados en las universidades, van a tener un porcentaje significativo de poder de decisión y otro tanto como formadores de opinión en la sociedad. (Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica, 2004).

Por su parte, una preocupación lógica dentro del grupo de personas que optan por el estudio de una carrera universitaria, es su pertinencia y eficacia dentro de la solución de problemas sociales del país y en este mismo sentido, cuando se plantea el tema de la formación de la ética, muchos se podrían preguntar si realmente vale la pena gastar tiempo y esfuerzos en integrarla explícitamente a la oferta académica universitaria habiendo tantos problemas sociales, económicos, democráticos, entre otros, aún sin resolver. Esta inquietud revela intereses personales y de corto alcance que estrechan la mirada, pues se asume que las cuestiones éticas tienen resolución automática o que su abordaje es tarea de otros.

La preocupación descrita anteriormente estaría dotada de sentido si consideramos la ética como un contenido más y no como una formación vital para su puesta en práctica por parte de ciudadanos responsables. De hecho, la pregunta más bien debería formularse de otra manera: ¿cómo desligar temas vitales para la vida social, como la gobernabilidad democrática, desarrollo sostenible o las desigualdades económicas, de los principios éticos fundamentales, sin caer en una suerte de anarquía generalizada?

En el caso particular del Curso Integrado de Humanidades, adquiere especial relevancia la reflexión ética debido no solamente a su responsabilidad como inicio de la formación profesional, sino porque a su vez, el humanismo del que es representante busca la formación de nuevos ciudadanos.

La tarea de reflexionar acerca de la importancia de la ética y su función en el desempeño profesional, se considera un tema estratégico para la construcción de un proyecto conjunto. La ética, alejada de una concepción intimista de la misma, no solo es de provecho para una institución en la medida que genera confianza y esta a su vez, produce menos

dependencia a los controles, sino que también procura que los individuos tengan control de sus acciones y sus decisiones.

Se advierte que la moral no es una *performance* suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficiencia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida y por ello no crea ni fecunda ni hinche su destino. (Ortega y Gasset, 1929-1933, p. 53).

El acercamiento ético a la realidad, sea consciente o no, marca la forma como nos desenvolvemos en la sociedad, de ahí la importancia de revisar la educación adquirida, vía exposición a los medios de comunicación, socialización o lo que pueda mostrar y promover la educación formal. Dado que nuestros códigos éticos se traducen en conductas concretas, es esencial dedicar tiempo al descubrimiento, construcción y perfeccionamiento de esos principios orientadores.

La búsqueda de una Costa Rica más justa y equitativa, pasa por la formación ética de los futuros educadores, gerentes, médicos, ingenieros, entre otros, que van marcar el rumbo de la conducta social. Los centros de educación superior, constituyen una plataforma privilegiada para el análisis sistemático de los problemas éticos del país y la región, así como ser garantes de la discusión social y del planteamiento de posibles modelos concretos de solución.

El análisis de este tema, específicamente en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular, tiene que ver con el reto de formar, no solo ciudadanos que procuren la

construcción de un país más desarrollado, sino que también plantea un alcance mucho mayor al considerar que la formación ética de los futuros profesionales repercute, no solo en su desempeño profesional, sino también en las vidas de todas aquellas personas que reciben y se nutren de sus servicios.

El desafío es complejo, pero el papel de la universidad en la formación, el aprendizaje y la práctica de la ética es vital y los resultados de este proceso pueden ser más que palpables en la construcción de una Costa Rica más solidaria y justa.

Por lo anterior, se han planteado las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas Directrices

- ¿Cuál es la fundamentación pedagógica de las orientaciones éticas contenidas en el Estatuto Orgánico de la U.C.R. y las presentes en el currículo del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular?
- ¿Cuál o cuáles enfoques éticos se privilegia en la formación universitaria del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular, de la Escuela de Estudios Generales en la UCR según sus prácticas docentes?
- ¿Cómo cree el profesorado que es su práctica docente relacionada con su percepción de ética?
- ¿Cuáles son los mecanismos que maneja el personal docente para presentar al estudiantado, los contenidos éticos presentes en el curso?
- ¿Cómo se concibe el proceso formativo de la ética en el Curso Integrado de Humanidades desde las prácticas docentes?

- ¿Qué relación existe entre la práctica docente y los principios institucionales en relación con la ética aplicada a la docencia universitaria?
- ¿Cuáles son las estrategias particulares para implementar procesos formativos de la ética en el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular?
- ¿Cuáles oportunidades docentes están presentes en el contexto de la formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular?

Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar desde las prácticas docentes del profesorado del Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de la Escuela de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica, las oportunidades de formación de la ética, ofrecidas al alumnado.

Objetivos Específicos

- Determinar desde las prácticas docentes, las oportunidades de formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.
- Explicar desde las prácticas docentes, el enfoque pedagógico de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.
- Examinar, desde las prácticas docentes del Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, la

aplicación de las orientaciones generales universitarias vinculadas con la ética, en las oportunidades ofrecidas al alumnado.

- Determinar el tipo de prácticas docentes que puede favorecer la formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.

Capítulo 2. Marco Teórico

Referentes teóricos

A partir del contexto planteado y la ruta trazada en el capítulo anterior, se han identificado algunos referentes teóricos que tendrán un papel fundamental para el posterior abordaje metodológico.

Humanismo como inspiración en la Universidad de Costa Rica

El señor Teodoro Picado Michalski, Secretario de Educación en 1935, acudió a “La Misión Pedagógica Chilena”, un grupo de especialistas en educación dirigidos por don Luis Galdames, con el fin de que ayudaran a analizar el sistema educativo de la Universidad de Costa Rica. En ese mismo año se redactó el informe final denominado *La universidad autónoma*, un documento de 20 capítulos, tres anexos y 519 páginas, dentro de los cuales está el “proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Costa Rica” con 105 artículos y 6 transitorios.

Este proyecto fue aceptado parcialmente por el entonces presidente de la República –Ricardo Jiménez Oreamuno – y el Ministro de Educación -Teodoro Picado-, en 1935. En 1940, siendo presidente Rafael Ángel Calderón Guardia y Ministro de Educación Luis Demetrio Tinoco, se aprueba la Ley Orgánica de la Universidad de Costa Rica compuesta por solo 25 numerales de los 125 originales (Chinchilla, 2011, p. 23).

En ese entonces, se sugirió la creación de una facultad de Humanidades, cuya labor era la de promover los aprendizajes en un ambiente que propiciara la generación y difusión de la cultura. Esta perspectiva del aprendizaje se consideró ineludible para todas las carreras y su objetivo era asegurar que los elementos culturales abordados estuvieran al servicio del país, especialmente de los grupos sociales en mayor necesidad.

En este contexto, las universidades construyen y proponen una nueva perspectiva antropológica que permea la forma en que preparan a los profesionales. Así, Olman Segura plantea la necesidad de que existan universidades con espíritu, que brinden respuestas pertinentes con el compromiso social y cultural y que construyan una propuesta concreta acerca del tipo de ser humano que se desea formar.

Con anterioridad y en cuanto referente latinoamericano, en la Universidad de Córdoba, Argentina, se gesta un movimiento que rápidamente se expandió a otros sectores académicos denominado Reforma de Córdoba de 1918 y que planteó una confrontación, cada vez más evidente, entre una sociedad cambiante y pluralista y una universidad monolítica y enquistada en esquemas anacrónicos (La Reforma Universitaria de Córdoba, 1918, p. 2). Ante esto, el movimiento propuso elementos dinámicos en el proceso de formación, tales como la autonomía y democratización del gobierno universitario, la existencia de cátedras libres, asistencia a las clases de manera autorregulada, derecho de voto estudiantil para efectuar elección de rector o la incorporación de acciones de extensión universitaria entre otras (Tünnermann, 2008, p. 40).

Este espíritu, que se ha construido en las universidades estatales a partir de diferentes puntos de vista, se ha nutrido del humanismo y se distancia de una visión estática de la

realidad o de sus principios orientadores, en suma, se nutre de una antropología cambiante y además de su contexto social y cultural.

En 1957, ya en Costa Rica, se implementó un modelo universitario en el que se aprecia esta construcción de la misión universitaria desde su aporte o misión cultural y humanista a la sociedad.

Esta misión debía generar profesionales capaces, con fuertes valores de solidaridad y humanismo, dotados de una cultura universal y artífices no solo de su progreso individual, sino, también baluartes para la construcción de la identidad colectiva nacional. (Ruiz, A., 2001, p. 7)

Este humanismo se constituyó entonces en un cambio de mentalidad que ubicó al ser humano en el centro de la reflexión y práctica académica, cambio que se tradujo en un énfasis diferente en cuanto a la finalidad de la educación superior.

El énfasis en lo pragmático no debe hacernos perder la perspectiva de los seres humanos como entes culturales dotados de múltiples facetas. Las expresiones artísticas, la manipulación creativa del discurso literario (del “verbo”), o la perspectiva intelectual filosófica que trasciende los límites del conocimiento científico y sus realizaciones (en la ontología y la ética), o la búsqueda de la excelencia deportiva (en el cultivo de valores que incluso trascienden lo corporal), tocan íntimamente los pliegues internos de los fines últimos de cualquier estrategia nacional para el desarrollo de una comunidad: la calidad de vida, la felicidad y la realización en el espíritu. Las “humanidades”, en alianza estratégica con las otras

áreas académicas, poseen una responsabilidad vital en la construcción de la identidad y “auto conciencia” culturales de nuestra sociedad. (Ruiz, A., 2001, p. 139)

Tal y como lo establece el Consejo del Sistema de Educación General de la Universidad de Costa Rica, el reto es “dejar de intentar graduar profesionales que “lo sepan todo” para concentrar los esfuerzos en formar profesionales que, asentados sobre principios básicos (los cuales, ni son muchos ni varían continuamente) tengan la vocación de trascenderlos, mediante el estudio permanente y serio, el razonamiento claro” (1995, p. 3).

En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, el Estatuto Orgánico da cuenta de los fundamentos curriculares que traducen la forma como se concibe al ser humano: el punto de partida es el estudiante real, pero se promueve la formación de un ser humano integral, en la que se contempla de forma equilibrada sus múltiples dimensiones.

Esta aspiración también tiene cabida en la sociedad de la que forman los estudiantes, parte por lo que “es preciso que la institución se ubique claramente en la sociedad actual y en la sociedad a la que aspira, para definir así su proyecto futuro y el papel que sus egresados deberán jugar en ella” (Consejo del Sistema de Educación General, 1995, p. 6).

En torno a este particular es relevante que el Consejo del Sistema de Educación General haya establecido tres fines generales en la formación general humanística de la Universidad de Costa Rica (1995, p. 7):

- Crecimiento académico personal: se busca que el estudiante no solo posea conocimiento pertinente para la resolución de problemas, sino que tenga conciencia de que existen distintas maneras válidas de entender e intervenir en el mundo.

- Formación de actitudes: con lo cual adquiere el compromiso de buscar lo verdadero, lo bueno y lo bello desde una perspectiva que beneficie a los otros seres humanos y a la naturaleza.
- Formación social: con esto se busca que el estudiante asuma la dimensión social de ser parte del género humano. Su suerte como persona, está ligada a la suerte de los otros, lo cual ubica en un puesto especial la búsqueda y construcción de la justicia social.

En Costa Rica, desde la reforma educativa de finales del siglo XIX, pasando por la creación de la Universidad de Costa Rica en 1940 y hasta la democratización de la enseñanza media y universitaria a partir de los años cincuenta, la educación ha desempeñado un papel preponderante en el desarrollo nacional, en su evolución cultural, en su estabilidad social y política. Ha favorecido la equidad y la movilidad social y con ellas, la redistribución del ingreso y del poder adquisitivo de la población que podría ascender social y económicamente mediante este mecanismo (Segura, 2010, p. 160).

Con el surgimiento de nuevas universidades estatales en la década de los 70, la oferta curricular se enriqueció con nuevas opciones y con esta oferta se impulsó el componente humanístico en la educación superior universitaria. En la Universidad de Costa Rica ya existía la Escuela de Estudios Generales y el humanismo era concebido, según Soto Valverde (2007) como:

una actitud frente a la vida. Por ella, el ser humano asume existencialmente un punto de vista antropocéntrico para “verse” a sí mismo y para “ver” a los demás y a lo

demás. Significa, en su esencia, leer el mundo en “clave humana”; equivale a poner como parámetro de toda intelección y todo quehacer el “factor humano”. (p. 35)

Se aprecia en este contexto, un evidente interés de la Universidad de Costa Rica y de las demás universidades estatales por subrayar la importancia del humanismo en el quehacer académico diario, con la intención de implementar prácticas que incentiven el conocimiento, el respeto y la vivencia ciudadana por parte de los estudiantes. Particularmente la formación humanística en la Universidad de Costa Rica ha tenido y mantenido un compromiso ético que permea todos los cursos y actividades que comprende.

Formación ética en la universidad

El aprendizaje en el ser humano no consiste solamente en adquirir conocimientos o destrezas determinadas, sino que explica en buena medida cómo es el ser humano y cómo se posiciona con respecto a los demás. Esta dinámica le otorga al educador una responsabilidad adicional más allá del progreso académico y que abarca incluso el crecimiento personal de los alumnos.

La pregunta obligatoria que surge de la relación mencionada consiste precisamente en ¿cómo aprende el ser humano?, y en este caso particular, ¿cómo la ética puede ser objeto del aprendizaje? O bien, ¿la ética es susceptible de ser formada?

Hans Gadamer en su obra *Verdad y Método* (1993), plantea que la enseñanza de la ética no solo es posible, sino un paso necesario del ser humano para ser coherente con su esencia espiritual y racional.

La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo, es la capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana. (Gadamer, 1993, p. 41)

Un primer acercamiento consiste en concebir la formación como un proceso complejo y no lineal, en el que intervienen, además de los contenidos, la motivación, las formas de intercambio, los contextos en que se realiza, la empatía de los intervinientes, el ambiente, el canal de comunicación, las experiencias anteriores, etc.

Ello explica que también se defina el aprendizaje como los cambios relativamente permanentes en la conducta en *función de conductas anteriores*. Todo aprendizaje es una forma de comportamiento adquirido, relativamente permanente, que puede ser modificado, dando origen a nuevo aprendizaje. (Bermeosolo, 2013, p. 18).

A partir de lo anterior, se desprende el carácter abierto al futuro del aprendizaje, pues se parte de conductas anteriores con miras a su aplicación posterior, en cómo seguir siendo, cómo evitar lo sucedido o cómo ser de otra manera.

Jaime Bermeosolo (2013), propuso en este contexto, cuatro mecanismos de aprendizaje que pueden tener variantes pero que en su conjunto, dan luces con respecto a cómo entender la plasticidad del proceso formativo.

El primero se refiere el condicionamiento clásico, en el que se da una asociación aprendida de un estímulo externo neutro a la relación entre un estímulo y una respuesta del individuo (p. 36). El estímulo externo, reforzado clara y constantemente, una vez incorporado en la conducta, produce similares efectos que el estímulo directo (incondicionado) en el individuo.

Este condicionamiento (aprendizaje) puede evolucionar al segundo mecanismo en el que, para promover o desincentivar gradualmente conductas se utilizan estímulos reforzadores que actúan en la voluntad del individuo.

Es muy esperable que si alguien hace algo que le proporciona satisfacción o alguna consecuencia grata, vuelva a hacerlo en el futuro. En caso contrario, si las consecuencias son desagradables o frustrantes, evitará realizar tal acción. (Bermeosolo, 2013, p. 59)

El tercer mecanismo de aprendizaje hace un guiño al famoso adagio de que “las palabras convencen pero el ejemplo arrastra”. Acá se propone la imitación y la identificación como elementos graduales para construir determinada conducta. La imitación es un ejercicio que no se reduce a la repetición de acciones, sino al mecanismo por el cual “las personas reconocen actuaciones de otras personas que se identifican como válidas para el grupo” (Francis, 2012, p. 56); por otro lado, la identificación avanza a la adopción de creencias, valores, actitudes y estilos de vida del modelo seguido (Bermeosolo, 2013, p. 85).

Este mecanismo es eminentemente social ya que requiere de la presencia real o simbólica de otros. El modelo usualmente debe transmitir prestigio, experiencia, status, etc.,

es decir, rasgos valorados socialmente, o por el contrario, cuando se intenta desincentivar conductas socialmente negativas, se destacan las consecuencias desastrosas de tales prácticas.

El cuarto mecanismo propuesto se ha denominado cognitivo y hace referencia a un ejercicio adicional del individuo por construir una especie de correlato mental de aquello que se conoce. “Los mecanismos cognitivos operan, en consecuencia, en la esfera del conocimiento, cumpliendo como tales el rol más importante en el aprendizaje específicamente humano, en sus más variadas expresiones” (Bermeosolo, 2013, p. 119).

Como se ve, el aprendizaje es un proceso complejo en el que los intervinientes tienen distintas concepciones de sí mismos y del mundo. Lograr una adecuación perfecta no es posible, pero algunos autores han esbozado reflexiones científicas y filosóficas para iluminar la enseñanza de la ética dentro de los sistemas formales de enseñanza universitaria.

La disciplina ética ciertamente es un elemento curricular amplio que se puede manejar con mayor o menor pericia, pero en su esencia se trata de un proceso de formación especializado que enlaza una serie de intencionalidades, contextos y comportamientos que modifican la propia vida y la de los demás en cualquier contexto en el que se haga presente la interacción humana. La formación ética de los profesionales se vuelve imprescindible ya que buena parte de los problemas de la sociedad no son solo de tipo técnico o científico sino precisamente ético y responder a ellos desde criterios de justicia requiere de una capacidad de análisis social que no son innatos.

El abordaje de la ética dentro del pensum universitario significa varias cosas, una de ellas, la posibilidad de acciones cooperativas o colectivas entre los distintos protagonistas del proceso educativo, para las cuales hay reglas y compromisos. Otro significado para el abordaje de la ética es que cada protagonista se encuentra comprometido con una formación específica que entraña conocimientos, habilidades y actitudes sin las cuales no hay formación profesional. Un tercer significado es el referente a los contenidos éticos que explícitamente se presenta en las aulas pues se considera fundamental para la formación profesional. A partir del significado elegido, será el abordaje respectivo.

La autora Rafaela García, plantea en su obra *El profesorado universitario ante la ética profesional docente* (p. 550), que la ética tiene unas funciones clave dentro de la formación universitaria, tales como:

- Formación: la enseñanza universitaria debe ir más allá del desarrollo de la inteligencia, y permear las diferentes dimensiones del ser humano, afectiva, moral, cívica, actitudinal. Esta labor posibilita que el estudiante tenga nuevas herramientas de juicio para acercarse a la realidad, iniciativa social, habilidades para construir conocimiento, capacidad de problematizar la sociedad y compromiso con los valores sociales.
- Construcción de una cultura universitaria de forma que sus integrantes se sepan sujetos conscientes y activos de una comunidad. Se trata de otorgar calidad a los conocimientos de forma que puedan ser aplicados a la realidad inmediata y no solo cantidad de información sin enlaces vitales.

- Construcción de la sociedad del conocimiento desde la solidaridad: lo cual implica el promover un conocimiento solidario que busque la justicia, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana.

Estas funciones y su importancia dentro de las instituciones de educación superior, han sido un discurso ampliamente difundido, sin embargo los enfoques que se tienen de la ética, la forma de presentarla y el concepto mismo de ética, presentan notables variaciones. Usualmente a la ética, en los centros de educación superior, se le considera un asunto fundamental para su actividad sustantiva. Hay pocas carreras que no incluyan al menos un curso de ética en su currículo, sin embargo, el enfoque con que se imparte está teñido por el normativismo o el utilitarismo (Guerrero y Gómez, 2013, pp. 127, 131). Aunque también válido, en estos casos se parte de una premisa: que la ética es un conjunto de normas o un manual de instrucciones impuestas desde afuera.

Al docente de ética no le interesa otra cosa que definir si esta o aquella acción es lícita o ilícita, permitida o prohibida. Las lecciones universitarias se reducen a examinar los casos, las circunstancias, el objeto, el fin, los agravantes y los atenuantes. La pregunta sobre el tipo de persona que se quiere ser cuando se actúa de determinada manera no interesa, porque esto al Derecho tampoco le afecta, y la ética es una especie de hermana bastarda de la ciencia jurídica. Desde el punto de vista de la ética normativa no interesa cómo se ha llegado a tomar determinada decisión; lo que importa es que se ha hecho algo y hay que examinar si esa acción es correcta o incorrecta. (Echeverría-Falla, 2013, p. 154)

Se hace necesario entonces, no solamente partir del aparente consenso de que la ética es necesaria en las universidades, sino preguntarnos acerca de cuál ética estamos hablando, cómo se presenta a los estudiantes y a fin de cuentas, quién o quiénes la construyen.

Asumir la formación ética y moral como contenido cardinal del currículo exige ir más allá de los buenos propósitos. El compromiso debe ser total. A la manera del lenguaje y la aritmética, debe concertarse un núcleo básico como contenido de enseñanza. (Guerrero, 2013, p. 128)

Priva la tendencia de asociar la ética con reglamentos, normas o leyes y de brindarle un espaldarazo de confianza a los concedores de estas reglas jurídicas, sin embargo “la educación ética es algo demasiado serio como para dejarlo en manos de las leyes, los códigos de conducta o las normas políticas” (Echeverría-Falla, 2013, p. 154).

De hecho, la ética:

...da cuenta racionalmente de la dimensión moral humana, de modo que habremos crecido en saber acerca de nosotros mismos, y, por tanto, habremos alcanzado un mayor grado de libertad. En definitiva, filosofamos para encontrar sentido a lo que somos y hacemos; y buscamos sentido para colmar nuestras ansias de libertad. (Cortina y Martínez, 2008, p. 9)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética no se basa en la transmisión erudita de conocimientos teóricos, sino que tiene en su haber una reflexión y praxis clara en dirigir la energía y atención de los estudiantes hacia el bien, a través de las virtudes.

La enseñanza de la ética implica saber conducir, aconsejar, prevenir y acompañar al alumno por la ardua senda de la adquisición de virtudes. Si no se inculcan buenos hábitos no se educa, solo se ilustra. En cambio, el que siembra actos positivos recoge buenos hábitos, y el que siembra hábitos cosecha el propio carácter. (Echeverría-Falla, 2013, p. 166)

Por esto, la ética requiere acercar a los estudiantes a su propia realidad, a fortalecer su voluntad, a saber qué considera importante, a desentrañar la realidad nacional y a estimular la responsabilidad social. En otras palabras, su misión lleva implícito el cultivo de un modo de vida marcado por diferentes dimensiones, humana, laboral, profesional, ciudadana, etc.

Se hace fundamental la adquisición y construcción de virtudes como expresión de la libertad de las personas pues el profesional representa no solo una labor, sino una particular forma de acercarse a la realidad, de ser responsable con la sociedad e incluso una forma particular de elaborar juicios en torno a las circunstancias, por todo ello se forja también un perfil ético diferente que le oriente.

Este modo de entender la educación de la ética produce resultados concretos en el ámbito social, porque en la medida en que un sujeto se hace más virtuoso y, por consiguiente, más libre, se hace también mejor ciudadano y asume responsabilidades en las tareas de impacto solidario. (Echeverría-Falla, 2013, p. 159)

Así, la enseñanza de la ética “no se trata tanto de construir códigos de conducta como de formar profesionales conscientes, que sean capaces de encarar con prudencia las

decisiones que deben tomar” (González-Blasco, 2013, p. 32). No es un mero procedimiento o técnica, supone el ejercicio de la racionalidad en la evaluación y justificación de los actos en la medida en que afectan tanto a terceros como al propio individuo.

Ignorar deliberadamente el impacto de la acción en los otros seres humanos, supone hacer un uso instrumental de la racionalidad, y acaba incapacitando al ser humano para valorar el daño que pueda estar causando a otras personas. El error existencial consiste en que estamos utilizando a una persona sólo como medio para un fin extrínseco, faltamos el respeto que debemos a su dignidad de ser libre, faltamos a la veracidad de lo que el otro es. (López-Jurado, 2013, p. 333)

Todo esto requiere habilidad y prudencia pues en la cotidianidad, el individuo debe discernir y actuar en medio de situaciones en las que no necesariamente hay una norma que estipule el camino.

Algunos autores han identificado pistas para formar en valores y para efectos del presente trabajo, los siguientes adquieren especial relevancia:

Apreciar los valores por degustación

La formación en valores es necesaria en el ámbito formal y para alcanzarla se parte del principio de que “a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley o castigo, sino por degustación” (Cortina, 2009, p. 184).

Este concepto de degustación aplicado a la formación en ética, adquiere una particularidad especial pues hace referencia al apreciar personalmente y con cierto detenimiento el resultado de algo; implica no solo un acercamiento teórico acerca de sus

características o cualidades, sino la posibilidad de hacer vivencia de ciertos valores para una posterior incorporación en forma de virtudes.

No se puede obligar a nadie a sentir lo que no siente. Se puede, sencillamente, mostrar el gusto, y esperar que el tiempo —y la reflexión sobre lo que se siente, lo que agrada, en fin, sobre las emociones— vaya perfeccionando el paladar afectivo. (González-Blasco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent 2013, p. 36)

Se trata entonces de un tipo de formación con fundamentos teóricos, pero que requiere para su mejor comunicación, de la vivencia personal de valores fundamentales, tanto de parte del docente, como del estudiante. Por otro lado, esta vivencia personal supone la construcción de espacios (virtuales o no) en los que los valores puedan estar presente de manera cotidiana.

Mover emociones como puerta de entrada

Cuando se comparten experiencias con sentido personal, el individuo tiende a manifestar una actitud más positiva y a involucrarse con la discusión. Puede ser que el estudiante no tenga todos los elementos teóricos en su haber, pero su vinculación personal le lleva a una vivencia de los valores mucho más significativa y duradera.

Muchos aspectos de la vida no se aprenden a través de explicaciones y razonamientos sino mediante procesos de enseñanza emotivos, vinculados al afecto empleado en la educación, más que con argumentaciones. (Caramelo, L, 2018, p. 540)

El razonamiento y la comprensión intelectual actualmente son insuficientes si no se pasa por la puerta de entrada de las emociones. Se trata de que la formación de la ética

favorezca la comunicación efectiva con el estudiante y que mueva su voluntad positivamente hacia un objetivo determinado.

Sintonizar con el universo del otro

Muy ligado a lo anterior pero desde el punto de vista del docente, la empatía es un aspecto clave en la interacción social, tiene que ver con el “ponerse en los zapatos de los demás” y activar las denominadas neuronas espejo que nos permiten “reconocer las acciones de los otros, también nos ayudan a reconocer y a comprender las motivaciones más profundas que las genera, las interacciones de otros individuos”. (Iacoboni, 2011, p. 15)

González-Blasco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent, (2013) propone algunos caminos para enlazar con el mundo de las emociones de los estudiantes actuales, tales como el cine y la música, canales privilegiados para expresar sentimientos.

No pocas veces los estudiantes de Guía Académica optan por la escogencia de temas que tienen que ver con el análisis de películas y canciones dentro de sus trabajos finales de investigación. Este tipo de experiencias permiten que los estudiantes escuchen sus propios sentimientos y los compartan con su grupo de pares y con sus profesores.

Formación en valores

El mundo de los valores parece debatirse entre dos ideas aparentemente contradictorias, aquella en que los valores tienen fuerza objetiva y se les descubre por la razón o la posición de que los valores dependen en exclusiva de la percepción de cada persona y la subjetividad es su máxima. La formación en valores se nutre de ambas

perspectivas pues reconoce la objetividad moral a partir de la identificación de las urgencias de la vida personal y social que requieren una respuesta, pero también está al tanto de que todo esfuerzo moral es subjetivo y sigue el norte que subjetivamente se ha establecido.

Y es que la cuestión de los valores no es sólo una cuestión de captación personal del valor, sino también del cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo, para degustarlo... Educar en valores consistiría pues en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos valores, precisamente esos – en este caso- de los que decimos que componen una ciudadanía plena. (Cortina, 2009, p. 186)

La ética tiene que ver particularmente con los valores morales, aquellos ideales de vida buena que deseamos para nosotros mismos o para un grupo determinado de personas. Estos ideales son componentes esenciales en la vida de las personas pues siempre se actúa dentro de un marco de referencia moral, ya sea obrando según los cánones establecidos o en contra de ellos.

Por esta razón, los ideales de vida buena o valores que tenemos para nosotros mismos son bastante más numerosos que aquellos que podemos consensuar con el grupo familiar, el equipo de trabajo, el aula universitaria o el gremio profesional. Según Martínez y Tey “el mundo de los valores se aprende en la cotidianeidad del aprender y el convivir, y la universidad es, valga la redundancia, un lugar de aprendizaje y convivencia” (2008, p 28) De hecho, en las aulas universitarias confluyen de manera aleatoria diversos modos de ser, con sus valores y experiencias, y en cada aula es posible tener un laboratorio de vida moral en el que se buscan opciones viables para vivir juntos de la mejor manera.

Adela Cortina presenta la necesidad de “explicitar los mínimos morales que una sociedad democrática debe transmitir, porque hemos aprendido al hilo de la historia que son principios, valores, actitudes y hábitos a los que no podemos renunciar sin renunciar a la vez a la propia humanidad” (1996, p. 28). Se trata de dilucidar mínimos de justicia exigibles a cualquier persona que desee formar parte de la sociedad, delimitando los máximos de felicidad que son los proyectos de construcción de felicidad personal que anhela todo ser humano.

Así, los valores compartidos guardan una relación inversamente proporcional con respecto al grupo humano al que estén orientados, de forma que mientras más grande es el colectivo social, menos son las cosas en las que todos estamos de acuerdo vía negociación.

Por esto es vital la distinción entre las éticas que miran a la búsqueda de felicidad personal o grupal (ética de máximos) y aquellas que plantean unos cuantos principios orientadores que regulan la vida social en una sociedad pluralista (éticas de mínimos).

Las sociedades pluralistas y multiculturales deben tener buen cuidado en articular máximos y mínimos de modo que ni quede atropellada la justicia ni se pierdan las ofertas de felicidad. (Cortina, 2003, p. 28)

Por su parte, John Rawls en su obra *Teoría de la Justicia* (2006), intenta ser el referente para la construcción de contenidos éticos orientados a funcionar en una sociedad democrática. Se trata de rescatar y valorar los intereses personales o grupales, los cuales siempre van a estar presentes en la vida social y de ubicarlos en una perspectiva social en la que conviven otras doctrinas comprensivas del bien en un clima de respeto activo.

El Estado no se ocupa de doctrinas filosóficas y religiosas, sino que regula la búsqueda que hacen los individuos de sus intereses morales y espirituales conforme a principios con los que ellos mismos estarían de acuerdo en una situación inicial de igualdad. Al ejercer sus poderes de esta manera, el gobierno actúa como representante de los ciudadanos y satisface las demandas de su concepción pública de justicia. (Rawls, 2006, p. 202)

En sintonía con lo anterior, Amartya Sen, economista y filósofo, intenta apartarse de la denominada teoría clásica económica, basada en el libre mercado como forma natural de funcionamiento de la economía y busca darle contenidos diferentes a la vivencia de la justicia que vayan más allá de la generación y distribución igualitaria de la riqueza. El paso fundamental que otorga esta reflexión es responder a la pregunta ¿qué tipo de justicia social es la que buscamos como contenido de la ética que podríamos llamar *de ciudadanos*?

Sen desmitifica el entender la justicia como mera equidad, pues en la mayoría de los casos los problemas sociales no se solucionan con dar iguales posibilidades a todas las personas (Sen, 2009, p. 13). Este autor apuesta por la tarea fundamental de provocar y facilitar *acceso real* a esas posibilidades y a la formación de las *capacidades* en los individuos para aprovechar esas posibilidades (Migliore, 2011, p. 22).

Por su parte, como respuesta a la inquietud sobre cuál es el contenido de una ética de ciudadanos que debe estar presente dentro de la formación en valores, Adela Cortina propone los valores cívicos como aquellos que son nucleares y que ayudan a articular los demás valores que se disfrutan en sociedad. Así, son la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo (Cortina, 2009, pp. 194-210).

Libertad: este concepto, dentro del entramado de valores éticos a considerar dentro de la educación, tiene tres acepciones importantes de rescatar.

- a. Libertad como participación: implica participación efectiva en los asuntos públicos luego de deliberar sobre las opciones que se tienen.
- b. Libertad como independencia: incluye el goce de la independencia personal para el disfrute de la vida privada, entendida en el marco de la solidaridad que procura esta misma libertad para cualquier otro individuo.
- c. Libertad como autonomía: implica la capacidad de conocer los elementos que humanizan y cuáles no, para la construcción de un pensamiento auténtico.

Igualdad: este valor exige el reconocimiento de la igualdad en cuanto dignidad de todas las personas, lo cual implica igual consideración y respeto por los demás. Esto hace referencia al respeto por la dignidad de los demás, independientemente de su origen, religión, preferencias, raza, así como también de su acceso a la riqueza, edad, o capacidades disminuidas.

Respeto: este valor se separa de la mera tolerancia, entendida simplistamente como impotencia y exige una actitud proactiva de comprender el punto de vista del otro y de colaborar en la construcción conjunta de la sociedad y de apreciar positivamente las diferencias de pensamiento.

Solidaridad: este valor puede existir cuando se da colaboración de los miembros de un grupo para lograr sus propios fines, pero realmente se convierte en un valor moral, cuando la colaboración no es grupal sino universal, es decir, cuando las personas actúan no solo por el bien del grupo sino atendiendo a todos los afectados por las acciones del grupo.

Diálogo: el hablar y el escuchar se plantean como los mecanismos idóneos para descubrir lo verdadero y lo justo, por lo cual se plantea un camino cooperativo para la construcción de la vida social. Este diálogo, presupone la participación efectiva de los afectados, la escucha, una actitud de apertura y la búsqueda de elementos en común.

Los procesos formativos, al dar cuenta de la construcción social de la felicidad, contienen en sí un capital axiológico importante de revisar y analizar.

Docencia y prácticas docentes como procesos reflexivos

Las prácticas docentes en el contexto de la educación superior, se han configurado como uno de los elementos esenciales en el proceso de formación del estudiantado. En un primer acercamiento a ellas se descubre que abarcan una gran diversidad de “actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio” (Martínez-Rizo, 2012, p. 1).

Estas acciones, podrían ser analizadas vía observación al interno de las aulas y brindar aportes importantes acerca de cómo se realizan y también acerca de cómo han sido formados los docentes (Schiefelbein & MacGinn, 2013, p. 2), sin embargo, este abordaje no se ha visto libre de limitaciones por cuanto:

El profesorado universitario ha considerado, desde hace mucho tiempo, como una especie de intrusión el hecho de que otros pudieran estudiar sus prácticas docentes. Estas se realizan con un carácter de “actividad solitaria” (lonely task) y son llevadas

a cabo con un alto nivel de “discrecionalidad” (privately owned). (Cid-Sabucedo, Perez, Zabala, 2009, p. 2)

Otro de los elementos que es necesario considerar, es que las prácticas docentes universitarias no obedecen a un proceso lineal, ni a un proceso natural y evidente en el proceso de formación, sino que adquieren especial complejidad al tomar en cuenta los diversos elementos que subyacen en ellas, tales como las propias representaciones, ideas o concepciones del docente.

Las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre culturales y no se fundan necesariamente en el conocimiento científico o profesional exclusivamente. Se originan también en saberes explícitos e implícitos elaborados por los docentes en su propia cotidianidad. (Pacheco, 2012, p. 112)

Por ende, el análisis de las prácticas docentes no se debe centrar sólo en un asunto conductual del docente o en el producto esperado por parte del estudiantado, sino que tiene relación íntima con el pensamiento mismo del profesor, sus creencias y sus concepciones. Estas prácticas se nutren entonces, no solo de los contenidos pedagógicos predeterminados sino de las propias representaciones que hace el docente acerca del proceso, del estudiante y del medio en el que se inserta.

Las representaciones son definidas siguiendo los aportes de la psicología cognitiva (Florin & Bernoussi, 1995), como todo conocimiento que trata sobre un objeto (persona, evento...) y que es almacenado en la memoria a largo plazo con fines de conservar la información. Dichas representaciones no son necesariamente análogas

al objeto representado, y pueden evocar episodios vividos por el sujeto o eventos más generales. (Escorcia, Moreno, Campo, Palacio, 2014, p. 94)

Como se aprecia, el análisis de las prácticas docentes universitarias constituye un proceso complejo y su importancia es esencial no solo para efectos de un mejor resultado educativo, sino también en función del mejoramiento del proceso mismo y de sus intervinientes.

Se han reconocido entonces, tres modelos explicativos de las prácticas docentes (De Vincenzi, 2009, p. 89) las cuales se traducen en formas particulares de realizar las intervenciones en el aula. Así, tenemos:

- La práctica docente como actividad técnica: la labor del docente es instrumental y se centra al solucionar conflictos mediante la aplicación de teorías o técnicas predeterminadas.
- La práctica docente como espacio de intercambios culturales: se configura una recíproca influencia de los actores del acto pedagógico, así como la incidencia del entorno en dicho acto.
- La práctica docente como comprensión de significados: acá se entiende la formación como el resultado de una actividad mental, por lo que se hace necesario reconocer la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que los estudiantes procesan la información.

Estos modelos se han propuesto como elementos básicos para la delimitación de las prácticas docentes a analizar. De igual manera, la incorporación de posibles cambios en los procesos de formación pasa por conocer el camino descrito.

Se trata de conocer las teorías implícitas que los docentes poseen sobre cómo se aprende y cómo se enseña – construidas desde su propia experiencia y que de alguna u otra manera filtran el proceso de interpretación de cualquier tipo de innovación curricular – para que con base en esa comprensión se proceda a impulsar una serie de acciones que provoquen reestructuraciones de este saber implícito de naturaleza esencialmente práctica. (Cossío, Hernández, 2016, p. 1138)

Por otro lado, para abordar las concepciones que poseen los profesores acerca de la formación, se ha propuesto precisamente el concepto de las teorías implícitas, el cual “se concentra en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes relativas a los estados, contenidos y procesos individuales basados en experiencias sociales y culturales (Pacheco, 2012, p. 113).

Esas teorías implícitas, siguiendo a De Vincenzi (2009, pp. 90- 91) y Cossío, Hernández (2016, p. 1140), se pueden clasificar en:

- Teoría dependiente: el proceso formativo es unidireccional, centrado en el contenido en el docente como fuente de conocimiento.
- Teoría productiva o directa: se centra en el logro de los resultados esperados donde la evaluación asume un rol preponderante.
- Teoría expresiva: orientada a la experimentación y la actividad realizada por los seres humanos intervinientes en el proceso.
- Teoría interpretativa: se centra en las necesidades y procesos formativos del estudiantado por lo que el docente asume un rol de facilitador.

- Teoría emancipatoria: se construye a partir de la relación recíproca que existe entre el proceso educativo y el contexto de los protagonistas.

En este proceso de análisis de las prácticas docentes universitarias, se hace necesario no solamente el determinar cuáles son las prácticas que se implementan en el aula, sino la determinación acerca de cuáles son las mejores prácticas docentes que favorecen la consecución de los objetivos. Por ello:

se puede definir de forma más completa la “buena práctica” como el desarrollo de una actividad –con frecuencia innovadora- que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito. Es la innovación lo que permite mejorar el presente y, de hecho, tiene (o podría tener) valor de modelo o de estándar en un sistema dado. (Cid-Sabucedo, Perez, Zabala, 2009, p. 3)

En cuanto a sus resultados, las buenas prácticas docentes se definen como:

aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa por parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad del docente ganada a través de su trabajo respetuoso y de sus conocimientos expertos. (Sanjurjo, 2011, p. 73, citado en Borgobello, Sartori, Sanjurjo, 2018, p. 33)

Por último, la necesidad del análisis de las prácticas docentes universitarias, debe ser, no solo un objeto de investigación válido para estudios puntuales, sino que:

Los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante. (De Vincenzi, 2009, p. 100)

Formación ética en la virtualidad

Los avances tecnológicos aplicados a la dinámica educativa ya tenían como característica una vertiginosa velocidad en sus mutaciones, dando como resultado múltiples posibilidades y retos para atender la creciente demanda de respuestas por parte de los nuevos profesionales. Esos avances paulatinamente presionaron para generar cambios en el abordaje de las relaciones entre los protagonistas del proceso. Como lo presenta Silva (2005) la actuación de los intervinientes que utilizan un ordenador se caracteriza por ser solitaria y operativa, en cambio, las nuevas modalidades de utilización del ordenador *on line* le otorgan a esta participación una característica colectiva e interactiva (Rivera y Minelli, 2020, p 160).

Sin embargo, la pandemia del virus que ocasiona el Covid 19 significó un elemento disruptivo pues obligó a las diferentes instituciones de educación a aplicar protocolos inmediatos para dar continuidad con los cursos académicos que no estaban pensados para ofrecerse de manera virtual, pero también significó un reto para los diferentes participantes pues implicó también un cambio de mentalidad para adquirir o poner en práctica nuevas competencias de comunicación, interacción y alteridad que garantizaran que el proceso educativo mantuviera su ritmo en los nuevos entornos.

El virus que ha trastocado la salud de la humanidad, también ha tenido ramificaciones en casi la totalidad de las actividades humanas y en particular en los escenarios educativos. La formación mediante mecanismos exclusivamente virtuales, surgió como una herramienta

paliativa ante la ausencia de la llamada presencialidad pero que ha ido incorporando elementos que son dignos de reflexión posterior para no desechar el camino recorrido. Al respecto Duart menciona que “la virtualidad supera las barreras espaciotemporales y configura un entorno en el que la información y la comunicación se nos muestran asequibles desde perspectivas hasta ahora desconocidas al menos en cuanto a su volumen y posibilidades” (2003, p 3).

Al lado de las nuevas formas de interrelación confirmadas por los nuevos espacios de aprendizaje, surge también el reto de la formación ética en los entornos virtuales, pues no se trata solo de compartir, discutir y generar conocimientos en una nueva plataforma sino también el de asumir nuevas formas de interacción en contextos que no han dejado de ser humanos y por tanto, en los que se dialoga, se comunica y comparten experiencias.

...el aprendizaje en entornos virtuales supone la realización de tareas en conjunto basadas en la colaboración y la cooperación (visión sociocultural). Esta actividad conjunta se da a partir del trabajo común de los sujetos que habitan un espacio-tiempo distinto y que sin embargo actúan con fines comunes. El trabajo de cada uno cobra sentido en relación al trabajo del resto. (Veleros y García, 2012, p 2)

Lo anterior obliga a que las nuevas interrelaciones virtuales tengan naturalmente un componente ético ineludible al estar traspasadas por acciones y omisiones humanas ahora mediadas por canales digitales. Los mismos sujetos éticos que interactúan en contextos presenciales, son los que a partir de nuevos espacios de interrelación se manifiestan valorativamente.

Ciertamente existe un cambio en el marco de referencia en el que los sujetos manifiestan nuevas formas de valoración, lo cual hace posible y necesaria la formación de la ética en la virtualidad. Se trata de “una forma de relación social, distinta y novedosa, pero de relación social” (Duart, 2003, p 3).

Más allá de ulteriores estudios acerca de una jerarquización sobre cuál mecanismo (virtual o presencial) es mejor para la formación de la ética, lo importante es que la virtualidad va más allá de una cuestión de didáctica y ha incorporado en los procesos educativos nuevas formas de interacción las cuales se han configurado como oportunidades complementarias en este proceso de formación profesional y ciudadana. En palabras de Schmidt, la virtualidad se ha visto justificada no necesariamente por los aportes en el rendimiento de los estudiantes sino principalmente porque “promueve el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo... y por facilitar herramientas tecnológicas con capacidades de múltiples representaciones conceptuales” (2018, p 50).

Independientemente del término o control de la pandemia, la formación en contextos virtuales plantea retos y oportunidades para ser consideradas en el futuro cercano. La educación superior experimentó la posibilidad de ser más incluyente y empática con la incorporación de las tecnologías virtuales y esta categoría emergente posibilita un cambio de paradigma en la educación superior.

Posición Argumentativa

Los anteriores conceptos y teorías son elementos importantes para brindar una perspectiva coherente a la interpretación de los resultados de la investigación. Como lo

plantea Monje (2011, p. 77) “los conceptos no son los fenómenos en sí” sino que estos ayudan a la interpretación de los hallazgos de la investigación.

La posición teórica de la que se parte en este trabajo tiene relación con los siguientes supuestos:

- El Humanismo constituye el referente fundamental de la Universidad de Costa Rica y orienta la práctica docente en la Escuela de Estudios Generales.
- Este Humanismo es una actitud ante la vida que otorga centralidad al ser humano en lo que se refiere a la reflexión académica y a la praxis universitaria.
- La formación, indistintamente de la modalidad en la que se desarrolle, es un proceso complejo y no lineal en el que intervienen múltiples factores independientes, pero factiblemente relacionados.
- La ética parte de una reflexión filosófica sistemática y no depende de la subjetividad del individuo.
- La ética ciudadana tiene como objetivo fundamental reflexionar en torno a unos mínimos exigibles a los individuos en virtud de su condición de seres sociales.
- Es indispensable la construcción de consensos sobre valores sociales básicos para estructurar una sociedad pluralista.
- La virtud en el ser humano es un ideal por el que es posible transitar y es factible de convertirse en el objetivo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Capítulo 3. Marco Metodológico

Justificación Metodológica

La Escuela de Estudios Generales es la unidad académica de la Universidad de Costa Rica, que ofrece a todos los estudiantes que ingresan a la educación superior, una serie de cursos y actividades con una visión amplia, crítica e integradora de la sociedad que le rodea, de tal forma que tengan a mano herramientas adicionales para entender mejor su entorno, más allá de su área de interés profesional.

Aunque el concepto de humanidades surge en el Renacimiento y de ahí sigue bebiendo como de su fuente, la estructura de la Escuela de Estudios Generales tiene sus orígenes concretos en los primeros personajes visionarios de la educación en Costa Rica en la década de los 40 y cuyas ideas y orientaciones normativas, fueron plasmándose paulatinamente en los diferentes Congresos Universitarios.

Parte integral de la Escuela de Estudios Generales es la formación de las llamadas Humanidades como un conjunto de disciplinas que engloban temas relacionados con la cultura humana y se enfocan en la comprensión del ser humano en el espacio y en el tiempo en que le ha correspondido vivir. El humanismo entonces es una actitud frente a la vida, la cual ubica al ser humano como centro de las reflexiones y las acciones e implica leer el mundo en clave humana con el fin de forjar los ideales de paz, libertad y justicia social.

Lo anterior cobra relevancia ascendente en un mundo en el que el ejercicio profesional requiere de niveles de preparación y de perspectiva que les permitan ejercer su

acción con eficacia en contextos cada vez más complejos. Estos contextos demandan no solo de preparación académica sólida sino principalmente de valores para la vida que permitan la convivencia en una sociedad pluralista.

Esta formación humanística se imparte por igual en todas las sedes de la Universidad de Costa Rica siguiendo las directrices establecidas en el Estatuto Orgánico, más en la sede Rodrigo Facio es administrada por la Escuela de Estudios Generales.

La escogencia del Curso Integrado de Humanidades opción regular, como escenario propio para el objeto de estudio de esta investigación, surge justo de la centralidad que tiene este curso en el cumplimiento de los propósitos de los Estudios Generales (Estatuto Orgánico, título I) en cuanto al observar metódicamente la realidad, interpretarla y buscar caminos de construcción de una sociedad justa y crítica.

Método de Investigación

A partir de la evidencia localizada en el Estado de Arte, se pretende implementar un estudio cualitativo que permita abordar la temática en su contexto, e interpretar luego los fenómenos a partir de los sujetos implicados. Es importante recalcar que el conocimiento científico es siempre un intento de explicación racional y reducida de fenómenos complejos (Krause, 1995, p. 3). Por esta razón, el método cualitativo permite interactuar con las personas y situaciones concretas, sin dar por evidentes o sobreentendidos los fenómenos a considerar.

Las investigaciones con abordaje cualitativo, plantean un acercamiento al mundo social a partir de las observaciones y experiencias de personas concretas y sus valores. Este

abordaje posibilita el descubrir algo nuevo y es atinente cuando “se desea acceder a procesos subjetivos y cuando interesa la perspectiva propia de los actores sociales” (Krause, 1995, p. 17). Esta razón es fundamental para elegir este tipo de metodología en el contexto de la formación en ética.

Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por otros (Monje, 2011, p. 32).

Dentro de esta perspectiva es necesario hacer evidente también, el presupuesto de la no objetividad del investigador, pues toda lectura se realiza desde los prejuicios, formación y lenguaje propios de quien investiga, sin embargo se ha intentado dejar claro el contexto a partir del cual se realizan las observaciones sobre las prácticas docentes universitarias.

En la construcción de los apartados se requerirá de una revisión de las prácticas docentes y determinar el enfoque pedagógico de la ética presente en el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular, para cotejar luego dicho enfoque con los diferentes enfoques propuestos teóricamente.

Para lograr lo anterior se requerirá de un análisis de los programas de curso y la observación de clases de una muestra de cursos de Filosofía y Pensamiento, en la que explícitamente se presentan contenidos éticos en sus programas. Dichas observaciones serán complementadas con entrevistas / cuestionarios a los profesores respectivos y con consultas a los estudiantes para determinar su percepción con respecto al abordaje pedagógico de la ética, mediante la realización de una entrevista grupal con estudiantes.

Por último, será necesaria la realización de entrevistas a los coordinadores de las secciones de Filosofía y Pensamiento, Comunicación y Lenguaje e Historia de la Cultura, quienes, como encargados de los componentes principales del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular, brindarán información valiosa para entender el fenómeno en torno a las prácticas docentes en lo que tiene que ver con las oportunidades de aprendizaje y serán el insumo para analizar los datos recolectados, así como en la construcción de teoría que ilumine el abordaje pedagógico de la ética en el Curso Integrado de Humanidades de la Escuela de Estudios Generales.

Se pretende con esta investigación, proponer teoría pedagógica para un abordaje de la ética en la Universidad mediante la determinación de los tipos de prácticas que pueden favorecer dicha formación.

Perspectiva Metodológica

Se utilizará un paradigma fenomenológico, el cual toma las experiencias vividas por las personas individuales o grupos de ellas, como punto de partida para el estudio de un tema o problema en particular, en este caso las oportunidades de formación ética ofrecidas al alumnado desde las prácticas docentes. Este paradigma metodológico permitirá comprender la construcción de la realidad a partir de los significados que la personas le otorgan (Ricoy, 2006, p. 16).

Se ha optado por esta perspectiva, pues la ética filosófica tiene un carácter eminentemente social y se construye a partir de las aspiraciones, anhelos y significados de los individuos que han optado por un proyecto conjunto.

Por otra parte, el paradigma fenomenológico supone un investigador que no solo describa una realidad, al estilo de un buen observador, sino que pueda comprender su significado estando inmerso en ella (Krause, 1995, p. 5). La presencia activa del investigador en el caso particular de este trabajo, como parte del profesorado del Curso Integrado de Humanidades, hace que esta labor efectivamente sea viable y pertinente.

Sujetos de investigación

Dado el objetivo general que se ha planteado para esta investigación, los sujetos de análisis son el cuerpo docente y los estudiantes, quienes, mediante las entrevistas a profundidad y observaciones de forma individual o grupal, construirán el fenómeno de investigación.

Este análisis se realizará a partir de lo prescrito en los programas de curso y orientaciones universitarias generales aplicables a los Estudios Generales, a partir de lo observado en el aula, lo manifestado por la muestra de estudiantes y a partir de la reflexión de los docentes que participan en el proceso de formación.

Criterios de inclusión

Se estableció como criterio de inclusión para la selección de los participantes los siguientes :

- En el caso de las entrevistas se consideró a los coordinadores de las secciones representadas por las cátedras de Filosofía y Pensamiento, Comunicación y Lenguaje e Historia de la Cultura.

- Para efectos de las entrevistas a los profesores, se consideraron aquellos que, al menos en los últimos dos años, hayan estado asignados a los cursos regulares de Filosofía y Pensamiento, sea con jornada interina o en propiedad.
- Las observaciones en clase se realizarán según la coordinación con los docentes anuentes a participar en el estudio en el horario definido para la clase en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Criterios de exclusión

Se optó por no considerar dentro de la investigación a los profesores que brinden sus servicios fuera de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica y aquellos que no hayan sido docentes del curso Integrado de Humanidades en los últimos dos años pues su inclusión desnaturalizaría el objeto de estudio.

De igual manera, se excluyó la observación de cursos brindados fuera de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio debido a que esta sede cuenta con variedad suficiente de cursos y estudiantes para su consideración.

Técnicas de Recolección de Información

Con el fin analizar, desde las prácticas docentes del profesorado del Curso Integrado de Humanidades, opción regular, las oportunidades de la formación de la ética, se implementará la observación de una muestra de clases, particularmente de Filosofía y Pensamiento, así como la entrevista a los docentes respectivos con el fin determinar los abordajes que tienen los profesores. De igual manera se realizarán entrevistas a profundidad

a los coordinadores de las secciones de Filosofía y Pensamiento, Comunicación y Lenguaje e Historia de la Cultura, ya que:

Los maestros no son los únicos informantes calificados sobre las prácticas docentes. Los directores y los supervisores son fuentes importantes en relación con aspectos como la planeación de las clases, ya que normalmente su función incluye el apoyar el trabajo de los maestros al respecto y revisarlo. En algunos sistemas es usual que estos actores también observen periódicamente el trabajo en aula, en cuyo caso también pueden informar al respecto. (Martínez-Rizo, 2012, p. 5)

Los conceptos generados a partir de los primeros datos, serán contrastados con los nuevos datos provenientes de las otras fuentes, con lo cual la realimentación será un paso recurrente.

De este análisis resultan nuevos conceptos que son utilizados para la continuación del muestreo, la recolección de datos y su análisis. Se continúa de este modo hasta lograr la "saturación teórica" de las categorías conceptuales generadas a través del análisis, es decir, hasta el momento en que los nuevos datos ya no agregan información nueva. (Krause, 1995, p. 12)

Los documentos orientadores con carácter institucional de la Universidad de Costa Rica, contienen los elementos fundamentales para su aplicación en cada una de las unidades académicas y administrativas de la institución, por lo que su análisis en cuanto a sus orientaciones éticas es fundamental en esta propuesta.

Por su parte, la malla curricular del Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de la Escuela de Estudios Generales plantea cursos con contenidos éticos explícitos por lo que se planteará un análisis de dichos cursos, sus programas y del abordaje pedagógico de la ética. Con el fin de reconocer el fenómeno objeto de estudio, se plantea aplicar las siguientes técnicas:

Observación no participante: si bien es tarea difícil que el observador no forme parte activa del campo observado, se trata acá de un intento de observar los acontecimientos mientras ocurren (Flick, 2007, p. 153) mediante el uso de una guía de observación que delimita los focos de interés. Previa coordinación con el profesorado responsable, se realizarán preliminarmente diez observaciones en distintos grupos del curso de Filosofía y Pensamiento con el fin de identificar el tipo de prácticas docentes universitarias que se privilegian al momento de presentar temas relacionados con la formación ética de los estudiantes. Este número de observaciones está sujeto al momento en que se alcance el punto de saturación y los datos obtenidos ya no aporten nuevos hallazgos. Para resguardar la privacidad de las personas entrevistadas se utilizará un código numérico que permitirá el seguimiento de las intervenciones mas no la identificación de los participantes.

Entrevistas a profundidad: se realizarán tres encuentros de conversación con estructura y propósitos definidos, que favorecerán la construcción fenomenológica y al igual que la técnica precedente, esta busca acercarse al objeto de estudio y a los sujetos de investigación de una forma lo más imparcial posible “sin sacrificar la pasión y el entusiasmo de quien investiga” (Abarca, Alpizar, Sibaja y Rojas, 2012, pp. 103) . Los sujetos serán docentes de la escuela, particularmente de la sección de filosofía, con cuya participación pretende realizar un acercamiento a la concepción ética de los mismos, enfocándose en sus

abordajes en clase. Esta selección se realiza partiendo de que esta sección disciplinar es la que presenta con mayor claridad y contundencia los contenidos éticos sujetos a análisis.

Por otro lado, se realizarán entrevistas a los tres coordinadores de las secciones contempladas en el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular: dado el conocimiento e influencia que poseen dichos funcionarios en la práctica pedagógica de las unidades en cuestión, es fundamental interrogar particularmente sobre sus aportes y visión en cuanto a la importancia de la ética al interno de los cursos, de forma que se evite que “el marco de referencia del investigador se imponga a los puntos de vista del entrevistado” (Flick, 2007, p. 90). Por su parte, esta técnica aplicada en este contexto, permitirá “no solo contar con información de primera mano sino que es posible contrastarla con otra información, o servir de complemento en otras investigaciones que ya tienen material de trabajo” (Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas, 2012, pp. 112).

Entrevista de grupo con estudiantes: dada la experiencia que van acumulando los estudiantes a lo largo del semestre y a su interpretación de lo que el profesor intenta compartir, se realizará un grupo de discusión con estudiantes, con el fin de obtener elementos adicionales para interpretar la forma en que son presentados los contenidos éticos en los cursos respectivos. Esta técnica se consideró fundamental pues constituye una “representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social” (Monje, 2011, p. 152).

Esta técnica tiene la virtud de proporcionar “algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y

comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas” (Flick, 2007, p. 127).

Estrategias de Análisis

Siguiendo el texto *Introducción a la Investigación Cualitativa* (Flick, 2007), la estrategia de análisis que mejor se adapta a los objetivos de esta investigación, es la interpretación de textos (p 192), pues permite desarrollar teoría y a la vez brinda pistas claras sobre los datos que deben recogerse.

Estas interpretaciones se realizan utilizando estrategias de codificación del material las cuales incluyen la observación y comparación constante de los fenómenos asociados que serán generadores dinámicos de las preguntas que el investigador se formula y dirige de nuevo a los datos encontrados con el propósito de categorizarlos.

Se trata entonces de tomar la voz de las personas implicadas (profesores y estudiantes) y con ellas, establecer categorías explicativas para ello. Siguiendo el modelo de Flick, se utilizará la codificación axial, la cual se aleja de un análisis de contenido o hermenéutico y se enfoca en “clarificar las relaciones entre fenómenos, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (2007, p. 197).

En cuanto a la implementación de las conversaciones, el modelo planteado sugiere que lo esencial es el análisis de las situaciones cotidianas, por lo que el contenido explícito obtenido de la entrevista pasa a un segundo plano. “Se otorga menos importancia al análisis de los contenidos de una conversación y más a los procedimientos formales mediante los cuales se transmiten y se producen ciertas situaciones” (Flick, 2007, p. 214).

En la búsqueda de construir la fenomenología de los sujetos, el análisis generado cumple con un proceso que inicia con la identificación de palabras clave surgidas de los objetivos de investigación. En este proceso de codificación, las palabras clave serán insumo para construir patrones y con ellos se procederá a la determinación de categorías que emergieron como explicación del fenómeno objeto de análisis.

Por otro lado, dado que se plantea la utilización de diferentes fuentes de información, que involucran de forma deliberada a las personas implicadas en el mismo se utilizará la triangulación de datos para “incrementar el alcance y la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas” (Flick, 2007, p. 244).

Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados

Introducción metodológica

Dada la situación particular de pandemia que vive el mundo, la Escuela de Estudios Generales, siguiendo las instrucciones de las autoridades universitarias, decidió, mediante comunicado con fecha 17 de marzo del 2020, suspender todas las actividades académicas presenciales y modificar todas las intervenciones con el estudiantado con el fin de realizarlas exclusivamente mediante la plataforma universitaria Mediación Virtual y el correo electrónico institucional.

Esta situación conllevó a realizar una observación de las prácticas docentes aprovechando las herramientas que ofrece la virtualización y las nuevas estrategias planteadas por el cuerpo docente.

Es importante indicar que el proceso de virtualización, aunque exigido por las circunstancias, ya contaba con antecedentes importantes por parte de muchos docentes en el uso de la plataforma de Mediación Virtual con una virtualidad baja o media. Esta experiencia previa, así como los procesos de capacitación impulsados por la Dirección de la Escuela en abril del 2020 para la adecuación de los cursos hacia la virtualización, hicieron que la migración a una virtualidad completa contara con las herramientas necesarias para el desarrollo de cada curso en particular y para el proceso formativo universitario en el que este estudio se inserta.

Con el fin de realizar las observaciones respectivas que ayudaron a visualizar las oportunidades de formación de la ética, se procedió, previa conversación con el director de la Escuela de Estudios Generales, don Gustavo Adolfo Soto Valverde, a organizar el trabajo con la mediación del coordinador de la sección de filosofía, el señor Randall Carrera Umaña.

El contacto con el grupo de docentes se realizó primero por correo electrónico, con el fin de informarles a los profesores de la sección acerca de la anuencia de las autoridades de la Escuela así como de las ventajas que una investigación de esta naturaleza puede aportar al claustro académico.

Posteriormente se contactó a cada docente por separado con el fin de presentarle los pasos a seguir en este proceso, los cuales consistieron en solicitar su colaboración para observar de una a dos de sus clases, una entrevista mediante alguna modalidad a convenir y el contacto de algunos de los estudiantes con el fin de invitarles a participar en un grupo de discusión que ayudara a perfilar mejor los resultados.

Se logró entonces, realizar 13 observaciones en distintos grupos del Curso Integrado de Humanidades y fue posible profundizar en los datos obtenidos mediante ocho encuentros con docentes de dicho curso. A partir de la décimo primera observación, el grueso de las experiencias y prácticas docentes versaban sobre los mismos hallazgos razón por la cual se consideró que el punto de saturación se había alcanzado y por tanto no era necesario aumentar el número de observaciones más allá de las consideradas en este apartado.

Por razones de confidencialidad el nombre de las personas docentes se ha omitido en este trabajo sin embargo algunas de sus intervenciones se han consignado expresamente y se les ha asignado un código numérico para efectos de seguimiento en el proceso de análisis.

A su vez, estos datos fueron complementados con los aportes del estudiantado como protagonista del proceso educativo mediante la realización de un grupo de discusión con la presencia de 55 estudiantes. Con esto se buscó considerar los aportes de esta población, así como obtener un panorama más amplio para orientar las decisiones en torno a las oportunidades de formación de la ética.

Este acercamiento se realizó una vez que terminaron el curso respectivo con el fin de que pudieran tener una visión reposada de las prácticas docentes que recordaban haber experimentado durante el semestre y no se pretendió abordar acá el grado de entendimiento, eficacia o creencias particulares de esta población.

La convocatoria para participar en el grupo de discusión se realizó de forma abierta y voluntaria, mediante invitación a los estudiantes por medio de varios docentes del segundo semestre del 2020. Esta colaboración se logró gracias a la mediación del coordinador de la sección de filosofía quien les solicitó que hicieran extensiva la invitación a los estudiantes que ya hubieran tenido la experiencia del Curso Integrado de Humanidades en el primer semestre del 2020.

Para lo anterior, esta técnica de recolección de información ya planteada en el Marco Metodológico siguió teniendo ventajas importantes como “la rápida obtención de datos y el generar mayor información a través de la interacción de los participantes” (Ivankovich y Araya, 2011).

Para iniciar la sesión de grupo, los objetivos de investigación se convirtieron en preguntas con el fin de dar a conocer el propósito de la sesión y las reglas a seguir en la

discusión. Dada la situación de distanciamiento social que se debe cumplir con la pandemia, la discusión grupal se realizó de manera sincrónica a través de video, cuya grabación facilitó también el disponer de la reunión para revisiones posteriores.

Por otro lado se realizaron encuentros de conversación con cada una de las personas coordinadoras de las secciones de la Escuela, las cuales son el punto de enlace entre las directrices universitarias generales y los docentes como ejecutores de la actividad sustantiva de la Universidad de Costa Rica.

En este estudio, se cuenta entonces con la opinión de quienes tienen el cargo de coordinación de cada una de las secciones de Filosofía y Pensamiento, el MAG. Randall Carrera Umaña; de Historia de la Cultura, la MSc. Carolina Mora Chinchilla y de Comunicación y Lenguaje, el MSc. Jairol Núñez Moya. En esta última sección se procedió a incorporar también la opinión de una informante clave adicional, la Dra. Marlen Calvo Oviedo, quien fungió como coordinadora de dicha sección hasta agosto del 2020.

De igual manera, se consideró la voz de 5 docentes de la sección de filosofía con quienes se realizó una entrevista a profundidad con un instrumento base que permitió vislumbrar mejor el abordaje de la ética en las clases y las posibles oportunidades de formación.

De esta manera, en procura de la construcción de la fenomenología de los sujetos, el análisis consistió en la identificación de palabras clave surgidas de los objetivos de investigación y a partir de ellas, la identificación de patrones surgidos de los datos obtenidos.

Siguiendo a Krause, los conceptos y categorías generados a partir de este proceso de codificación, fueron revisados y “contrastados con los datos siguientes y, habitualmente, son

corregidos sobre la base de la nueva evidencia” (1995, p 11). Esta comparación constante se realizó hasta que se alcanzó el punto de saturación o saturación teórica, es decir, hasta el momento en que los nuevos datos ya no agregaban información nueva. Como resultado de este proceso emergieron categorías como explicación del fenómeno objeto de análisis.

Resultados generales

De la aplicación de instrumentos en el campo se obtuvo los siguiente resultados:

Observación de sesiones de trabajo

Los cursos observados presentan un tronco común orientado por la propuesta programática de la Escuela de Estudios Generales, la cual guía la discusión de los temas a abordar a partir de un recorrido histórico desde la Filosofía Antigua y la Filosofía de la Edad Media en el caso del Curso de Humanidades I (EG0124) y el Renacimiento, la Filosofía Moderna y Contemporánea en el caso del Curso de Humanidades II (EG0125).

Las temáticas particulares abordadas en las sesiones observadas fueron elegidas por los docentes a cargo y enfatizaron en la contextualización de la disciplina ética a partir de autores como Sócrates, Platón y Aristóteles, así como la aplicación específica de la ética al contexto político y humanista de la mano de autores como Kant, Maquiavelo y Rousseau.

En general, las discusiones presentadas tuvieron como común denominador el análisis racional de las acciones humanas así como la forma en que los seres humanos son capaces de lograr consensos en la búsqueda de una sociedad más integrada e integradora.

Las prácticas docentes observadas permitieron un acceso fluido a los entornos virtuales y ahí se les brindaron instrucciones al estudiantado en torno al contenido de las

presentaciones, lecturas, videos o ilustraciones de apoyo y trabajos asignados. De hecho, estas fueron las actividades de apoyo más utilizadas en las sesiones observadas, con las que los docentes manifestaron que pretendían fomentar la interacción de los contenidos con las diferentes fuentes académicas y su relación con la práctica cotidiana de los estudiantes.

En el contexto de la virtualidad, la relación entre los docentes y los estudiantes se estableció por medio de comunicaciones diferidas, ya por correo electrónico, mensajería de la plataforma, foros o a través de presentaciones en las que el docente incorporó video con explicaciones al lado de los contenidos presentados y en algunos casos, la realización de clases sincrónicas. En todos los casos la motivación que expresaron los docentes fue la de brindar herramientas a los estudiantes con el fin de que ellos mismos construyeran sus propios criterios a través del diálogo.

En dos de las sesiones observadas se privilegió un espacio para discusión con los estudiantes sobre las mejores herramientas de interacción en el nuevo contexto virtual de clases. El material disponible para reflexión provino de la página *netiquetate.com* que busca construir normas de ética y buenos modales, a través de acuerdos que inspiren la conducta de quienes frecuentan diversos entornos virtuales.

Un recurso relevante lo constituye la solicitud a los estudiantes de relacionar los temas presentados durante la sesión con el contenido de un documental costarricense llamado *Mujeres del 48* y así ilustrar la aparición de instituciones sociales a partir de conflictos sociales. El profesor (Docente 6) manifestó que este ejercicio “ayudó a los estudiantes a que pudieran analizar, desde la óptica de principios filosóficos, los elementos

que han estado presentes en la vida política y social de nuestro país, algunos de una evidente actualidad y tomar posición con respeto a ellos”.

Percepción del estudiantado

Esta sesión se llevó a cabo el 11 de setiembre del 2020 con la asistencia virtual de 55 personas y con las cuales fue posible sistematizar los siguientes hallazgos.

Para los participantes la ética tiene una connotación social y están relacionados con temáticas particulares como la definición de persona humana, diversas reflexiones en torno a la dignidad, concepto del bien y mal, tolerancia y conciencia ambiental. Según los estudiantes las estrategias que utilizaron los docentes para presentar los contenidos éticos van desde la exposición magistral, foros de discusión en torno a algún tema, películas con matices éticos y realización de lecturas que funcionen como complemento a los temas expuestos en clase.

El grupo consideró valioso el mantener la enseñanza de la ética en el contexto de la educación superior universitaria debido a que se concibe como un elemento que promueve comportamientos aceptables por parte de los futuros profesionales. Sin embargo plantearon algunas preferencias para el abordaje de la ética tales como la aplicación de principios en vez de un seguimiento ciego de normas y la de promover la reflexión y la construcción de valores entre los participantes.

Durante la sesión se discutió acerca de la posibilidad de formar en ética y su incidencia en la vida social. Al respecto, existió consenso en la necesidad de que los ciudadanos cuenten con las herramientas éticas básicas que les permitan tomar decisiones en

cuanto a su rol y responsabilidad social y profesional. El estudiantado considera que, “independientemente de los efectos en el comportamiento de los individuos, siempre es valioso el aporte que se realice desde la formación de la ética en poner a disposición de los estudiantes las herramientas para la reflexión, discusión y elaboración de escalas de valores que promuevan una mejor vida para todos” Grupo de Discusión.

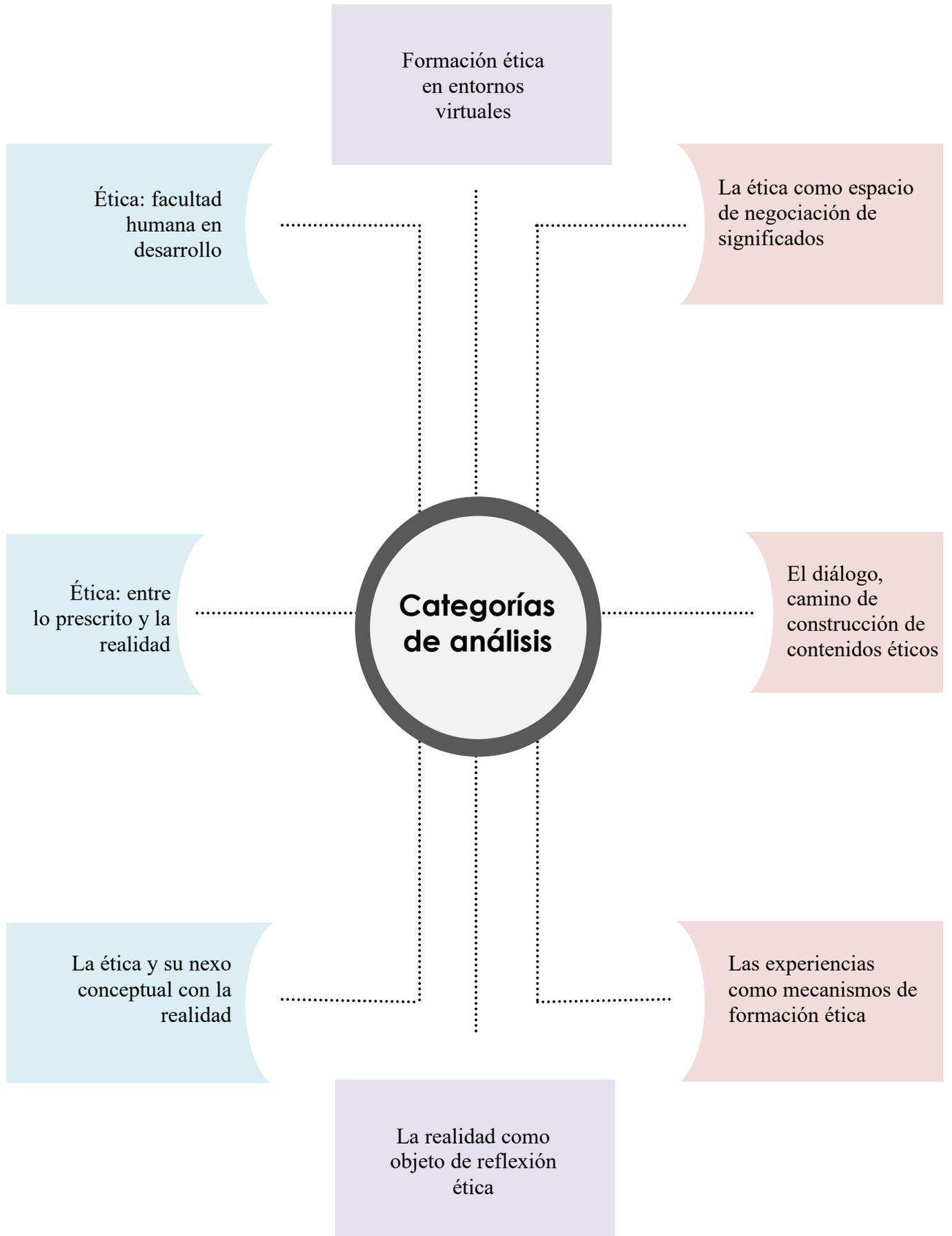
Especial énfasis le dan a las sugerencias para abordar los contenidos éticos en las clases las cuales van desde películas con contenidos éticos que impliquen el análisis de dilemas, lecturas cortas y con mensajes claros que propicien ejemplos para tomar posición ante fenómenos complejos y los foros de discusión utilizados como herramienta de socialización alternativa en el contexto virtual.

Un elemento a resaltar es que al momento de preguntarles sobre el papel que creen que tiene la ética dentro de la Escuela de Estudios Generales, la consideran como esencial y que debe estar en constante análisis y fortalecimiento pues en el tránsito universitario, dicha escuela es la que tiene la responsabilidad de introducir a los estudiantes en un nuevo mundo de conocimiento que no es ajeno a responsabilidades éticas.

Tomando en consideración la información recolectada se logró establecer características de las prácticas docentes y oportunidades de formación que se presentan en esas prácticas; se logró definir perfiles de enfoques pedagógicos y también enlaces con las partes prescritas en los documentos y normativa vigente. Por su parte, estas prácticas fueron analizadas para determinar cuáles favorecen la formación de la ética en la Escuela de Estudios Generales.

A partir de estos resultados, la construcción de la fenomenología de los sujetos arroja las siguientes categorías:

- Categoría 1: **Ética: facultad humana en desarrollo.** Conforman el presupuesto básico de la formación de la ética para los sujetos participantes. Implica gradualidad y la pertinencia de un proceso intencionado.
- Categoría 2: **Formación ética en contextos virtuales.** Categoría emergente a partir de la coyuntura de la pandemia. Integra los retos a asumir en el proceso de formación.
- Categoría 3: **La ética como espacio de negociación de significados.** Contempla la vivencia y construcción social de los significados vitales.
- Categoría 4: **El diálogo, camino de construcción de contenidos éticos.** Implica el ejercicio dialógico para alcanzar acuerdos.
- Categoría 5: **Las experiencias como mecanismos de formación ética.** Categoría que incorpora las vivencias personales como movilizadoras de la formación ética.
- Categoría 6: **La realidad como objeto de reflexión ética.** Contempla la realidad como fuente primaria de la reflexión y formación ética.
- Categoría 7: **La ética y su nexos conceptual con la realidad.** Incorpora la toma de posición del estudiantado como horizonte de transformación social.
- Categoría 8: **Ética, entre lo prescrito y la realidad.** Integra la tensión entre lo fáctico y lo deseado. Conlleva la existencia de procesos de transformación a partir de decisiones conscientes.



Ética: facultad humana en desarrollo

Dado que el ser humano mantiene una serie de valoraciones y exigencias compartidas socialmente con las cuales es capaz de juzgar situaciones, se corre el riesgo de simplificar la ética a un pensamiento desiderativo o un conjunto de afirmaciones obvias que el común de las personas ya podría conocer.

Las comunidades educativas se construyen a partir de las relaciones de confianza entre los implicados en el proceso educativo, relaciones que coadyuvan en alcanzar un mejor posicionamiento en el intercambio académico y con ello, una mejor oportunidad para la generación de ambientes favorables y más humanos.

Es indispensable la convicción moral de que la integridad y la transparencia valen por sí mismas, es indispensable convertirlas en hábitos de la conducta, en esa segunda naturaleza desde la que actuamos como si fuera lo obvio. Sin ellos, la confianza básica que permite el juego de la inversión y el intercambio pierden su suelo natural, y no queda sino la ley de la selva... (Cortina, 2003 p. 36)

Los equilibrios sociales basados en la confianza tienen la potencialidad de conducir a mejores resultados que aquellos en los basados en la competencia desenfrenada o el miedo y tienen repercusiones claras en los diferentes protagonistas del proceso educativo.

Lo anterior requiere de un andamiaje mayor que el de la motivación personal pues los proyectos sociales no surgen de la simple unión de los proyectos individuales. Se requiere

de una visión ética que logre identificar un norte común y aglutine las metas a seguir en función del proyecto compartido.

Los seres humanos aprenden cosas que tienen valor individual y valor para la comunidad a la que pertenecen. Este sentido de pertenencia tiene como base la idea de que las personas viven en interacción social constante, esto hace que los procesos de construcción del conocimiento sean por aprendizaje socialmente mediado. (Francis, 2012, p. 55)

El espacio privilegiado para este proceso de aprendizaje es justamente la universidad pues es donde se generan los debates sobre asuntos públicos complejos, donde crean nuevos significados y donde se localizan los suficientes elementos teóricos para su posterior aplicación.

El ámbito de los Estudios Generales transparenta esa función esencial de la universidad y es una oportunidad clara para la formación de la ética al abrirse a la reflexión política de los jóvenes y a la promoción de espacios de debate y reflexión ciudadana. Se espera que el estudiantado, en este contexto, participe de la formación ética con el fin de mejorar su vida y desempeño profesional, sin ser necesariamente especializado en ese ámbito. Una pretendida neutralidad ética, además de ser imposible, constituye un engaño para la sociedad y un desvío de la naturaleza de la universidad de ser un espacio público para la reflexión y debate de los problemas sociales.

Desde esta perspectiva la presencia y necesidad de una formación humanística que incluya contenidos éticos implícitos o explícitos, se justifica por los fines de la vida

democrática y por la responsabilidad asumida por parte de las universidades estatales de coadyuvar en la construcción de profesionales que se comprometan con la sociedad.

Todos los seres humanos poseen características innatas difíciles de modificar, mas la ética se forma y cuando el individuo la estudia y conoce que le es posible incorporar nuevos hábitos, encauzar su comportamiento o modificar su carácter, esto sugiere la idea de que no solo es importante comportarse de manera ética, sino también saber sobre la ética. (Carpio-Camacho, 2018, p. 7)

Se deduce entonces que el debate ético, explícito o no, se ve como necesario en una sociedad que tiene ya elementos legales, económicos y técnicos como reguladores de las conductas humanas pero que no han sido suficientes para garantizar un desarrollo sustentable y equitativo. “Esta aspiración no obedece solamente a un crecimiento o acumulación de las riquezas disponibles sino a un anhelo legítimo por satisfacer las necesidades básicas mediante mecanismos que miren a la dignidad de las personas.” (Cambronero, 2020, p. 3).

La consecución de acuerdos justos, cumplimiento de compromisos, consensos sobre lo que implica la dignidad humana, solidaridad, participación democrática, transparencia, etc., son orientaciones éticas pertinentes dada la situación de dependencia mutua del ser humano y que configuran las aspiraciones de la formación ética en una institución de educación superior

El enfoque de aprendizaje ético procura la optimización de las diferentes dimensiones de la persona que permiten la construcción de la personalidad moral de los estudiantes, y no solo el aprendizaje de un conjunto de valores o de saberes sobre ellos. (Martínez, Buzarrais, Bara, 2020, p. 11)

Una mayor participación ciudadana en los asuntos públicos aumenta las posibilidades de orientar y controlar el futuro en común. Sin embargo, este es un ejercicio que debe aprenderse y ejecutarse constantemente.

Buena parte de las actividades humanas relacionadas con el raciocinio o con el ejercicio político son actividades complejas y requieren aprendizaje. Por su naturaleza, necesitan de la puesta en práctica de un protocolo que implica la información, capacidad de juicio, razonamiento, diálogo y decisión para la transformación de la sociedad.

Ninguno de los sujetos de estudio identificó una relación de causalidad entre el conocimiento de contenidos éticos y la práctica de los valores asociados a esos contenidos, sin embargo sí manifestaron que la ética supone transitar bajo un conjunto de experiencias formativas para que se constituya como tal dentro de la dimensión ciudadana que propone la Universidad de Costa Rica.

Las voces del estudiantado también reforzaron esta idea pues consideran que la formación de la ética, “independientemente de los efectos en el comportamiento de los individuos (...) pone a disposición de los estudiantes las herramientas para la discusión y elaboración de escalas de valores que promuevan una mejor vida para todos (Grupo de discusión) lo cual refuerza la tarea humana de desarrollar la facultad ética ya presente en los seres humanos pero que está llamada a configurarse a partir de los objetivos y bienes comunes.

En este contexto, los centros de educación superior, específicamente aquellos orientados a las humanidades, han asumido una responsabilidad social importante por medio de la formación de los individuos a partir de criterios de ciudadanía.

Las llamadas “humanidades” deben permitirnos ejercer una función crítica, contestataria, dentro de un estilo de desarrollo que privilegia inevitablemente el conocimiento (aplicado o no) y la racionalidad (...) El énfasis en lo pragmático no debe hacernos perder la perspectiva de los seres humanos como entes culturales dotados de múltiples facetas. (Ruiz, 2001, p. 139)

La universidad en este caso, se presenta mediante sus prácticas docentes, como una institución puente entre la sociedad civil y el cuidado de los bienes públicos, el cual se construye y fortalece mediante la participación ciudadana en la búsqueda de condiciones de vida más humanas.

En el tema que nos compete, la oferta académica de la Escuela de Estudios Generales, específicamente la opción regular del Curso Integrado de Humanidades, facilita una reflexión sobre las posibilidades existentes para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos, condiciones que desde un punto de vista amplio, se refieren a múltiples dimensiones en su ámbito ciudadano, espiritual, físico o en cuanto a su relación con el medio que le rodea.

La sociedad y sus asuntos se convierten de esta manera en un tema de estudio y discusión con el fin de coadyuvar en el desarrollo de una actitud en favor de lo humano por parte del estudiantado.

Se trata de aprovechar los contenidos de aprendizaje propios de cada carrera y las situaciones que la vida universitaria ofrece de forma habitual y natural, para promover el desarrollo de aquellas dimensiones en la persona del estudiante como

sujeto de aprendizaje ético que le permita construirse racional y autónomamente en situaciones de interacción social. (Martínez, Buzarrais, Bara, 2020, p. 11)

La elección de temáticas de reflexión sobre realidad nacional, cultura general y apreciación de las artes en las prácticas docentes del curso, remarca la importancia de desarrollar una visión global acerca de la sociedad, lo cual posibilita la incorporación de la población estudiantil en las discusiones de los asuntos que conciernen a todos.

El carácter humanístico de la Universidad de Costa Rica tiene origen en su misma naturaleza constitutiva. De hecho, los principios, propósitos y valores orientadores plasmados en el Estatuto Orgánico, marcan este norte inspirador para todas sus dependencias el cual busca “contribuir a las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo” (1974, art 4).

Así las cosas, esa vocación institucional, se ve plasmada a su vez en las prácticas docentes del Curso Integrado de Humanidades mediante una integración equilibrada (Soto, 2020, 75) de la perspectiva humanística con la cultura científica, dándole a la primera un papel de vigilante sobre la segunda y poniendo límites al “imperialismo científico” (Cañas, 2013, p. 96) otorgándole una mejor comprensión del mundo y no solo de sus datos observables.

La multiplicidad, la extensión y la complejidad de los conocimientos que abarca la preparación del profesional tienden a privar a este de la comprensión de los principios básicos, de la «prudencia» necesaria en el dirigente que el profesional pueda llegar

a ser. Corresponde, pues a la Universidad el incluir en la formación del profesional, inevitablemente especializado, suficiente experiencia de los campos ajenos a la carrera escogida para que en su visión de mundo tengan forma y lugar las contribuciones de los demás. (Soto, 2020, p 76)

Es destacable anotar que el Curso Integrado de Humanidades no se presenta como competencia al aprendizaje de las llamadas materias fundamentales sino como una perspectiva diferente para las respectivas disciplinas con el fin de integrarlas en visión dialógica y abierta a la realidad del país.

En el contexto de este estudio, las prácticas docentes del profesorado de la Escuela de Estudios Generales, reflejadas curricularmente en el diseño temático de los programas, así como en las prácticas de discusión y revisión de textos, han tomado el estudio de la sociedad y su desarrollo como una prioridad a través del abordaje de temas como la inclusión, el respeto y la búsqueda de asideros intelectuales que permitan una convivencia social sostenible y en armonía con su entorno.

El curso se presenta como una plataforma para realizar una reflexión crítica sobre los problemas fundamentales del humanismo mediante el concurso responsable de los estudiantes en su propia formación. Aunque el programa no plantea cuáles son esos problemas fundamentales, sí presenta cuáles son los planteamientos filosóficos a partir de los cuales se analizarán y ellos tienen que ver con la epistemología, filosofía política y la ética.

Además, la presentación y orden de los contenidos generales facilita la reflexión en torno a los fines del ser humano y cuáles son los valores que le orientan en su consecución.

Como lo menciona uno de los docentes entrevistados, la formación de la ética es indispensable pues “es una disciplina que se autorregula a partir de un ir y venir históricos pues es a partir de ella, que se determinan las mejores prácticas que ayudan a construir una mejor humanidad”. (Docente 6)

En el contexto de Guía Académica, que es donde se revisan las bases metodológicas de una investigación académica humanista, la formación de la ética se presenta también como un trabajo colectivo de interdisciplinariedad, representado en las tres disciplinas que conforman el curso, con lo cual se busca poner los conocimientos disciplinares al servicio de ese esfuerzo conjunto de comprensión de un contexto concreto.

En las primeras sesiones de este ejercicio colegiado se abordan las temáticas “La Universidad de Costa Rica y su aporte a la sociedad costarricense” y “La autonomía universitaria y su papel en la estructura de la educación superior costarricense” en las que, desde una exposición interdisciplinaria, se abordan algunos lineamientos generales a partir de los cuales está construida la propuesta del Curso Integrado de Humanidades.

Varios docentes consultados recalcan la importancia de diversas instancias adicionales a los cursos que también promueven una visión integradora acerca de la realidad socio política del país. Se explicitan de esta manera, la organización de conferencias y mesas redondas sobre temas de actualidad con especialistas y congresos con temáticas humanísticas y éticas. Estas actividades se presentan como estrategias formativas alternativas al curso Integrado de Humanidades y conforman una red temática bajo los propósitos formativos de la Escuela de Estudios Generales y “que configuran los cimientos de la formación de la ética aplicada a la sociedad”. (Docente 8)

Las secciones que componen el Curso Integrado de Humanidades, reivindican la importancia de la formación de la ética pues se trata de un proyecto siempre en desarrollo y que requiere de continua referencia a sus fuentes y objetivos.

Llama la atención que las secciones de Historia de la Cultura y Comunicación y Lenguaje no cuentan con contenidos éticos explícitos dentro de los cursos, pero sí consideran que la perspectiva ética es vital para “comprender que el reconocimiento de la dignidad humana parte de un principio de respeto y reconocimiento contextual del otro, no con el afán de señalarlo, convencerlo o criticarlo, sino para su valoración y el Bien Común” (Docente 9)

Por su parte el equipo de coordinadores de sección determinó que el desarrollo de los cursos en general, tiene como perspectiva fundamental la de formar el espíritu crítico por parte de los estudiantes, con el fin de que cuenten con herramientas suficientes para juzgar los problemas sociales y tomar posición clara con respecto a ellos.

La fenomenología presentada por los sujetos da cuenta de que la promoción de los derechos humanos, la transparencia en la gestión pública, el respeto por el medio ambiente, la tolerancia y la apertura a la cosmovisión de los demás, son algunas de las principales preocupaciones que están presentes en el desarrollo de los cursos.

Estas reflexiones requieren de una formación ética paulatina como herramienta de interpretación y le conceden un puesto importante en el avance de la socialización

de modo que los distintos individuos que componen cualquier comunidad moral forman un sistema coherente en el cual cada uno fortalece el conjunto, y al mismo tiempo su propia vida mejora por la inclusión en este conjunto. Mientras más amplio

el sistema, mayor el número y variedad de individuos englobados en él; y mientras más perfectos se hagan, más alto sería el grado de moralidad que el observador reconocería. (Skutch, 2000, p 30)

Por último, la posición de la sección de Filosofía y Pensamiento es explícita en cuanto a la presentación y discusión sobre los contenidos éticos que plantean las propuestas programáticas. En ambas versiones del curso (EG0124 y EG0125) se promueve la reflexión en torno a la actuación de los seres humanos en un entorno político, tratando de construir patrones razonables de conducta que propicien una convivencia social feliz, justa y dialogante.

Formación ética en contextos virtuales

El cambio de modalidad educativa con ocasión de la pandemia del virus que causa el Covid 19 el 16 de marzo del 2020, obligó a la Universidad de Costa Rica a replantear rápidamente muchos de los elementos que se consideraban básicos en el proceso educativo tal como la docencia presencial, la cual debió migrar a docencia virtual completa en todos los cursos en que este proceso fuera viable.

El cambio de esta modalidad presencial a la virtual completa, estableció una forma de contacto entre el cuerpo docente y el estudiantado para la cual no había experiencias acumuladas, de modo que el grueso de la actividad académica se construyó a partir de esa nueva mediación.

Una nueva forma de generar experiencias y de acercarse al conocimiento, así como la mediación tecnológica, hace que los docentes experimenten una coyuntura pedagógica distinta, cuyas prácticas docentes se presentan ahora mediadas a través de herramientas que se han tornado indispensables. Esto implicó un cambio en cuanto a estructura de los contenidos, pero también un cambio de postura en la forma de abordar el proceso educativo.

En el contexto del análisis de los cursos en modalidad virtual, se aprecia un énfasis en las prácticas docentes en el papel de mediador en el proceso de aprendizaje, como sujeto capaz de proponer nuevas técnicas pedagógicas con potencialidad de extensión social, así como una nueva organización del aula como espacio social en el que se reconozcan las limitaciones, capacidades y posibilidades de los diferentes sujetos.

Al respecto, los docentes han manifestado que “la modalidad virtual ha implicado una mayor atención a las diferencias en las formas de aprendizaje y a las dificultades de acceso” (Docente 10), lo cual ha significado una mayor puesta en práctica de valores democráticos dentro del curso, que podrán tener repercusiones positivas en la sociedad como objeto de interés.

Las prácticas docentes tuvieron como vitrina visible el entorno Mediación Virtual como plataforma institucional de gestión de entornos virtuales y es en ese contexto donde se facilitó al estudiantado el acercamiento, no solo a los datos informativos, sino a las razones e interpretaciones de dichos datos. “La mediación docente es más que informar, pues la educación tiene como meta que el ser humano pueda trascender su experiencia y mire más allá de su medio” (Francis, 2012, p. 42).

Lo anterior se ve reflejado en la tendencia a utilizar contenidos analíticos para discusión, el énfasis por mejorar y utilizar herramientas sistemáticas para la investigación y por la insistencia en criticar la realidad desde elementos de juicio racionales.

Por su parte las directrices institucionales también tuvieron que ajustarse a la nueva forma de interrelación no solo en cuanto a la forma de trabajo o a las capacitaciones para la puesta en práctica de los cursos, sino también en cuanto a la reflexión en torno a los valores a tener presentes bajo estas circunstancias de virtualidad.

Bajo este espíritu, la Vicerrectoría de Docencia el día 2 de septiembre del 2020, presentó un fascículo llamado Orientaciones éticas para la docencia en entornos virtuales

preparado por varios docentes e investigadores de la Universidad de Costa Rica¹ especializados en filosofía y psicología, el cual fue enviado a los docentes para su análisis, adaptación y aplicación.

Este fascículo hace un análisis de los lineamientos y criterios éticos básicos a seguir en el proceso de formación del estudiantado, específicamente en entornos virtuales.

En este documento resultó importante distinguir y relacionar la pertinencia de los lineamientos morales (acciones esperadas) y los criterios éticos (valores implicados) según los protagonistas participantes en el proceso educativo, con el fin de construir una ética que considere no solo los fines, sino también valores intermedios para alcanzar dichos fines. Así, en el documento se proponen lineamientos comunes, que atañen a toda la comunidad universitaria; lineamientos para docentes y lineamientos para los estudiantes.

Entre los primeros cabe resaltar la preocupación por el bienestar integral de los intervinientes en los entornos virtuales, lo cual pasa por una adecuada y necesaria carga académica, el sentido de corresponsabilidad, la búsqueda de acuerdos consensuados y el mantenimiento de la salud física y mental.

Los lineamientos dirigidos a los docentes llaman a asumir la pertenencia institucional como modelo de conducta, de forma que el respeto por la normativa, la excelencia académica

¹ MAG. Jimmy Washburn Calvo, Dr. Manuel Triana Ortíz, Dr. Javier Tapia Valladares, Dr. Eval Araya Vega.

y la transparencia sean el norte de estas recomendaciones. De igual forma se enfatiza en la puesta en práctica de valores relacionados con una especie de deber de cuidado de parte de los docentes, dirigido a promover la salud integral del estudiantado, la honestidad en la construcción del conocimiento, la equidad en el desarrollo de las actividades académicas y el respeto y comunicación como mecanismos para lograr acuerdos que permitan alcanzar los objetivos universitarios.

Por último, los lineamientos morales elaborados para estudiantes están orientados a establecer una comunicación fluida con el cuerpo docente, así como en una excitativa a aumentar la autonomía académica, lo cual pasa por el cultivo de valores como la honestidad, la responsabilidad y el autocuidado.

Todo lo anterior cobra relevancia pues la modalidad virtual, al plantear un cambio en cuanto a la forma de relacionarse los sujetos, exige un cambio en las conductas tradicionales del proceso educativo, de tal forma que el seguimiento y acompañamiento del docente y en general de la estructura institucional, deben considerar la incorporación o fortalecimiento de valores específicos con énfasis distintos.

Esta nueva forma de relación entre los protagonistas del proceso educativo ciertamente tuvo altibajos en la medida en que se avanzaba en la migración de una modalidad presencial a una virtual, principalmente debido a las limitaciones institucionales o personales que tuvieron que enfrentar los docentes y los estudiantes.

Sin embargo, el común denominador que otorga un valor agregado al proceso educativo fue la relación personal (mediada tecnológicamente o no) de los docentes con el estudiantado. Esta situación fue reafirmada por varios docentes (Profesores 6, 1, 4), quienes

al lado de herramientas didácticas con elementos audiovisuales, privilegiaron la presencia directa del docente (en modalidad sincrónica o asincrónica) en los entornos virtuales.

Por su parte el estudiantado también enfatizó en la necesidad de la presencia evidente de la persona docente en los entornos virtuales pues “la presentación y discusión sobre experiencias es más entendible si se da en el contexto de una relación personal... los contenidos solos no generan experiencias” (Grupo de discusión, estudiante 3)

Esto también es respaldado por el *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: perspectiva estudiantil*, en la que el Centro de Evaluación Académica determinó que “la visualización de la persona docente es valorada positivamente por el alumnado” (Kikut, 2020, p 34) ya sea en la utilización de videos elaborados por la persona docente o a través de reuniones o llamadas de video.

La fenomenología expuesta no brinda elementos suficientes para realizar una comparación entre la formación de la ética en sus modalidades presencial o virtual, sin embargo sí permite deducir con mayor claridad la centralidad que tiene la relación personal entre los sujetos al momento de desarrollar las actividades educativas.

Lo expuesto en las prácticas docentes ha convertido la situación de virtualidad en un desafío para la formación de la ética y hace evidente también una oportunidad de formación de la ética valiéndose de la necesaria condición primera, el encuentro personal. Es esa relación la que posibilita el intercambio de experiencias, la negociación de valores y la determinación de las mejores prácticas para pensar y construir una sociedad pretendidamente mejor. Estas razones ubican la virtualidad como un desafío en la formación de la ética.

Por último, es importante aclarar que esta categoría de la formación de la ética en contextos virtuales se cataloga como una categoría emergente pues dio paso a nuevas investigaciones y relaciones que no se tenían previstas al momento de iniciar este estudio.

La ética como espacio de negociación de significados

Aunque la ética se configura a partir de los comportamientos que el ser humano omite o elige realizar, ella también obedece a consideraciones de utilidad social. Así, la pregunta ¿para qué sirve la ética? puede encontrar una respuesta en “Para abaratar costes en dinero y sufrimiento en todo aquello que depende de nosotros, e invertirlo en lo que vale la pena, sabiendo priorizar”. (Cortina, 2013, p. 26)

Siguiendo este razonamiento, las normas éticas tienen como objetivo el mitigar las consecuencias adversas que pueden estar asociadas a un desmedido intento por satisfacer el interés propio y su no observancia destruye o debilita la confianza y desgasta las posibilidades de asociatividad de la ciudadanía.

Las prácticas docentes del Curso Integrado de Humanidades, se aglutinan en torno a la discusión de desafíos sociales actuales tales como la pobreza, la desigualdad social, las posibilidades de participación, los alcances de la experimentación médica, la búsqueda de certezas, entre otros. Se trata entonces de un enfoque crítico donde los protagonistas del proceso educativo se comprometen en un proceso de negociación de valores, encaminado a la promoción de una ciudadanía activa y solidaria.

Esta idea es reforzada por uno de los docentes que manifiesta “no se debe enseñar qué hacer, sino a actuar con conocimiento de causa de forma solidaria y justa” (Docente 6) o en otras palabras “que (el estudiante) pueda plantearse la clásica pregunta “por qué” y que con las bases dadas en el curso, pueda buscar alguna respuesta en fuentes confiables, o bien desconfiar de aquello que se presente como fuente” (Docente 11).

En el contexto de esta negociación, la ética filosófica oscila entre dos extremos riesgosos, el del subjetivismo que considera la ética tan diversa como los sujetos y por tanto ineficaz para reflexionar en torno a la construcción de valores compartidos, y por otro lado, la del totalitarismo axiológico que impone sus principios y valores desde una visión totalitaria de la realidad.

Para definir la virtud ética entonces, vuelve a la palestra la urgencia por localizar y tender hacia el término medio propuesto por Aristóteles, el cual no es la mitad de una serie, sino el término medio relacionado con nosotros (1985, II, 6) y “ante estructuras o instituciones sociales con diversos valores, en ocasiones contrapuestos (...) el individuo tiene la responsabilidad de intercambiar, discutir y elegir” (Grupo de discusión, estudiante 5).

Así, no se trata solo de determinar la moda estadística en cuanto a los valores asumidos por un grupo humano, sino en reflexionar y consensuar cuáles de esos valores son los convenientes para lograr el término medio en la búsqueda del bien esperado.

Por lo anterior, las prácticas docentes evitan la discusión acerca de la importancia de la formación ética del estudiantado y promueven en su lugar la elección y definición de valores mediante la negociación de significados dentro del proceso educativo como laboratorio de la realidad. Tal y como lo presentó el filósofo y ensayista José Ortega y Gasset el reto es identificar el “propio quicio y vital eficiencia” (1929-1933, p. 53) al que se quiere aspirar como ciudadanos.

En aras de vislumbrar mejor este proceso de negociación, se discutió con el equipo de coordinadores sobre la pertinencia de que los docentes y estudiantes cuenten con una serie de principios institucionales que les guíen en el proceso de formación.

No existió consenso en cuanto a este punto pues al menos un coordinador de sección considera que la formación profesional básica de los docentes es suficiente para que su actuación se oriente a la construcción del bien común, por lo que sería contradictoria la existencia de principios éticos institucionales; lo anterior a partir de su interpretación de que la universidad es libre y abierta a las distintas formas de pensamiento, parafraseando a don Rodrigo Facio Brenes (Ferrero, 1971, p. 266).

Por otro lado, los demás funcionarios coordinadores identificaron principios éticos institucionales presentes de forma explícita, eso sí, en distintas orientaciones institucionales y no tanto en la Escuela de Estudios Generales.

Algunos de estos principios tienen que ver con la naturaleza misma de la universidad y se traducen en la honestidad intelectual, en un alto estándar de calidad de la investigación y en el servicio social de la institución como elemento de arraigo social.

Otros principios van más allá de la institución e incluso algunos de ellos ya se encuentran presentes en la legislación nacional y se refieren a normas básicas de convivencia, inclusión social y respeto por la integridad de los demás.

Se sigue de lo anterior que las prácticas docentes consideran estos principios institucionales y culturales, y los traducen en la redacción particular de los programas de curso, en el discurso presente en las clases, en la selección de pre-textos académicos, en la aplicación de la evaluación, en la promoción del humanismo, en la reflexión de los

estudiantes y en el mismo comportamiento del docente para construir con el estudiantado formas particulares de abordar éticamente necesidades sociales como el respeto, la escucha, la inclusión, la empatía y el proceso educativo de calidad.

La capacidad de deliberar permite, pues, al individuo, cuestionarse y meditar antes de tomar decisiones; es decir, en la medida en que el ser humano razona lo que es conveniente o no, entra en el campo de la ética. (Carpio-Camacho, 2018, p. 7)

El concepto de ética en las prácticas docentes se presenta como una articulación que se construye a partir del diálogo con los estudiantes en el proceso de formación. En este proceso, los sujetos se relacionaron entre sí a través del intercambio dialógico de pareceres, por lo que la negociación se concibe, desde esta perspectiva como una práctica que favorece la formación de la ética.

De esta forma, la dinámica de construcción y definición de la ética que se presentó en la fenomenología descrita por los sujetos, hace que esta sea definida como categoría emergente pues este ejercicio no se había anticipado con claridad en el acercamiento teórico preliminar.

El diálogo, camino de construcción de contenidos éticos

El ser humano cuenta con una facultad moral connatural, cuya práctica compartida le permite valorar y juzgar las situaciones sociales concretas en las que se desenvuelve, por lo que las prácticas docentes que promuevan la reflexión en torno al proceso de construcción de acuerdos con aquellos con quienes comparte el destino, constituyen un elemento esencial en la formación universitaria.

En el contexto de este estudio, las iniciativas que promuevan la reflexión, la discusión y la búsqueda de consensos son clave, no solo por sus efectos a corto plazo, sino porque promueven la incorporación de hábitos ciudadanos consecuentes con la construcción del bien común.

Es notoria la importancia que se le da al diálogo, no solo como manifestación de ideas por medio de palabras, sino que es “una acción que compromete a quien la realiza y a quien la acepta” (Cortina, 2009, 207). Esto es válido en cuanto que los interlocutores involucrados en el diálogo no solo tienen posturas y pretensiones distintas sino también el convencimiento de que su punto de vista es respetable y digno de ser tomado en cuenta. De esta forma, los intervinientes en el diálogo se relacionan como individuos en un proceso de generación de acuerdos mutuos.

La práctica del diálogo como herramienta pedagógica adquiere un valor fundamental en la formación de la ética ya que permite equilibrar las diferentes posturas socialmente construidas mediante la generación de consensos básicos que permitan una interacción provechosa y respetuosa en una sociedad.

El comportamiento tiene un componente relacional fundamental, ya sea por su relación con un grupo social determinado o por la necesidad de pertenencia social, religiosa o política. La ética es siempre social y por tanto requiere de un proceso permanente de diálogo, negociación y consenso en torno a mínimos necesarios para la convivencia justa y pacífica.

A partir de lo anterior, ya sea en el contexto de la Escuela o al interno de cada curso de Filosofía y Pensamiento, los protagonistas del proceso educativo tienen un desafío por enfrentar, el de convertir las discusiones o intercambios de opiniones sobre temáticas particulares, en espacios de diálogo a modo de laboratorio social, en el que se pongan en práctica formas de resolución de las diferencias que luego se darán en otros escenarios más complejos, pasando del móvil ético en la clase, al ideal político en la sociedad.

En este sentido, se destaca el aporte de uno de los docentes en cuanto a plantear la construcción de normas de etiqueta en el contexto de la comunicación virtual. Aunque puede parecer un asunto administrativo de secundaria importancia, la propuesta hace referencia a un ejercicio de construcción de acuerdos para mejorar la comunicación en contextos virtuales.

El docente lo incorporó en su clase debido a que “tiene un gran potencial en el contexto de la negociación de valores y comportamientos con el fin de alcanzar fines comunes también en un contexto más amplio que el del aula”. (Docente 6)

En este caso particular, el ejercicio planteado tiene validez no solo por la modalidad educativa y sus orientaciones en cuanto a las nuevas formas de comunicación, sino en cuanto

a que posibilita el diálogo responsable y la escucha cooperativa (Cortina, 2009, p 208) por parte de los implicados.

En general la persona docente tiene una pretendida mejor capacidad para manejar y analizar información y por otro lado, tiene como responsabilidad la evaluación del estudiantado. Esta situación hace que exista una asimetría necesaria que no se pueda obviar pero que también debe ser equilibrada con el fin de no caer en autoritarismo.

La construcción de contenidos éticos en el contexto de las aulas universitarias tiene como herramienta fundamental el diálogo, el cual es

un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo y la resolución justa de conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida. (Cortina, 2009, p. 208)

En cuanto al papel docente dentro del aula, es importante tener en cuenta que cada momento del proceso pedagógico requiere una relación dialógica diferente entre docente y estudiante. No es igual el papel de despertar el asombro ante la realidad, que el de observador y testigo ante la búsqueda de información y autoaprendizaje o el de tutor en el proceso de análisis de la información obtenida en los procesos de investigación.

Sin embargo, indistintamente de los papeles particulares que se desempeñen en el aula, el diálogo facilita la integración de los diferentes sujetos y allana el camino para que el estudiantado pueda ser sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento. Esta actitud implica la libertad y la autonomía y le hace partícipe de una comunidad educativa

con la que es posible dialogar, en el entendido de que sus experiencias tienen, expresa o implícitamente, repercusiones sociales.

El diálogo como práctica que favorece la formación de la ética, convoca a los sujetos del proceso educativo, pero también se extiende figuradamente a los contenidos en cuanto que “las diversas materias que integran el Curso Integrado de Humanidades (...) proveen muchos ejercicios y actividades que demandan poner a dialogar los conocimientos adquiridos con los materiales estudiados y con las situaciones concretas de la sociedad” (Docente 8)

La comunidad de estudiantes normalmente carece de grados jerárquicos a su interno y comparte valores culturales, objetivos globales y creencias comunes a su edad. Por esta razón, es importante que las prácticas docentes tomen en cuenta el clima de confianza y solidaridad al interno del aula mediante la utilización de herramientas comunicativas y de aprendizaje con matices lúdicos e incluso con humor.

Los chistes son un juego, en el que se juega con las prácticas aceptadas de una sociedad determinada, mostrando que los patrones aceptados de conducta carecen de necesidad y, por lo tanto, podrían cambiarse. Así, el chiste podría desempeñar una función crítica respecto a la sociedad. (Siurana, 2013, p 23)

Esta puesta en escena de la realidad en el aula mediante actividades lúdicas permite ilustrar los problemas del desarrollo y acercarlos al estudiantado, no solamente mediante datos o estadísticas sino a través de sus propios cuerpos y experiencias con el fin de introducirlos “de forma amena en un nuevo mundo de conocimiento que no es ajeno a responsabilidades éticas” (Grupo de discusión estudiante 15)

Las experiencias como mecanismos de formación ética

La formación de la ética aplicada al desarrollo, requiere de militancia de parte del estudiantado, la cual se apoya no solo en principios y teorías, sino fundamentalmente en los hechos sociales que le circundan. De esta manera las prácticas docentes pueden favorecer la formación de la ética en la medida en que provocan experiencias de aprendizaje o procesos de interacción en los que se cuestionen las razones por las cuáles es posible o no determinada acción u omisión y les faciliten el camino en su desarrollo moral.

Estas experiencias no son inocuas para el ser humano, pues despiertan una respuesta concreta y son una posibilidad educativa importante dentro de la estrategia pedagógica que hunde sus raíces en la época clásica de la filosofía pero que no ha perdido actualidad en la búsqueda del conocimiento.

El asombro o admiración constituye el origen de la filosofía y es el sentimiento característico del filósofo (Platón, 2003, p. 158) que surge como respuesta humana ante algo desconocido; no se homologa con el estar intrigado por algo, sino que el asombro surge del contexto en el que el individuo se circunscribe. "... aquello que pone en marcha la sorpresa de los hombres es algo familiar y, sin embargo, normalmente invisible, algo que ellos están forzados a admirar". (Arendt, 1984, p. 170).

Este asombro facilita que el ser humano se sienta en conmoción y se abra la oportunidad para tender hacia una meta; esta es la razón por la que sigue siendo pertinente en el contexto de la formación de la ética.

La oportunidad de generar asombro en el estudiantado pasa por deconstruir los hábitos y creencias que consideran cotidianos, con el fin de que lo obvio en sus experiencias usuales deje de serlo para luego provocar una reconstrucción racional.

Las actividades cotidianas y las profesionales usualmente se establecen a partir de paradigmas aceptados como obvios y verdaderos y un esfuerzo de formación en ética brinda al estudiantado la oportunidad para reflexionar y juzgar los principios sobre los que tenía certeza empírica.

La idea es que las prácticas docentes cuestionen el sistema de creencias del estudiantado, sea personal o social, no para desacreditarlo o relativizarlo, sino para que en su reconstrucción, los estudiantes visualicen las razones de sus decisiones.

A partir del grupo de discusión con estudiantes, la formación de la ética como disciplina práctica de la filosofía “puede optar por elementos didácticos alternativos a la exposición magistral con el fin de hacerla más cercana a la realidad de los estudiantes”.

La formación de la ética implica una experiencia vital y no se agota en el discurso por lo cual resulta esencial la utilización de mecanismos que estimulen la degustación de los valores (Cortina, 2013, p. 219) y la conexión social como elemento típico de comprensión del otro (Iacoboni, 2011, p. 177).

En este sentido, las prácticas docentes que pueden favorecer la formación de la ética se orientan hacia un carácter reflexivo y menos normativo en torno a la realidad, para acercar el contexto del otro en la toma de decisiones. Este ejercicio puede hacerse concreto “mediante la utilización de ejemplos o dilemas éticos actuales para promover la discusión o por medio de la utilización del arte (pintura, música, escultura, etc.) que son recursos que

pueden ayudar a imitar la deliberación en la sociedad para llegar a acuerdos” (Grupo de discusión, estudiante 20).

En el contexto de la modalidad educativa virtual, el uso de foros de discusión en la plataforma Mediación Virtual, ha adquirido renovada importancia dadas las limitaciones de encuentros sincrónicos, ya sean presenciales o virtuales.

Esta herramienta tiene una particularidad obvia pero relevante: al ser una reflexión escrita sobre algún tema detonante propuesto por el docente, le da la oportunidad al estudiantado de reposar sus ideas, incluso de corregirlas antes de hacerlas públicas en el contexto del foro. Este ejercicio hace visible la reflexión previa a la acción o como lo presenta Ricoeur, atiende a la importancia de la intencionalidad (1996, p. 174), característica fundamental de la disciplina ética.

Lo anterior no pretende ser una comparación de la experiencia de comunicación virtual y presencial, ni una valoración o jerarquización entre ellas pues ambas tienen objetivos y alcances distintos, sino un recuento de las potencialidades que son apreciadas por el estudiantado en el grupo de discusión dadas las circunstancias disponibles.

Con todo, la fenomenología construida por el grupo de discusión mostró que “los foros han sido utilizados por los docentes más como herramientas de comprobación de lectura que como instancias de reflexión en torno a temas actuales o aplicación de conceptos a casos concretos” (Grupo de discusión, estudiante 26) razón por la que fue calificado como “el recurso menos provechoso” según el Centro de Evaluación Académica (Kikut, 2020, p 34).

En este proceso de determinar el tipo de prácticas docentes que pueden favorecer la formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, es válido considerar una observación recurrente por parte del estudiantado en cuanto a la complejidad y extensión de las lecturas que los docentes proponen para reflexión.

Un aporte llamativo de parte de los participantes del grupo de discusión es que las lecturas con cierta complejidad, ya sea por su lenguaje o profundidad o aquellas que tienen una extensión mediana o larga son “herramientas poco útiles en el proceso de formación pues la gran mayoría de los estudiantes llevan el curso como un requisito académico y no como una elección voluntaria en su carrera profesional” (Grupo de discusión, estudiante 37). Por lo anterior, el estudiantado requiere encontrar en este curso, herramientas para su desempeño profesional y para la toma de decisiones cotidianas como ciudadanos, más que una especialización quizá ajena a sus intereses personales.

La realidad como objeto de reflexión ética

En medio del paradigma de las tecnologías de la información (Castells, 2000, p. 104) el estudiantado tiene a su disposición una gama de información en torno a logros y aciertos humanos pero también sobre las desigualdades e injusticias en que incurren sus semejantes.

Esta información la obtiene tanto por medios formales como informales y las prácticas docentes de la Escuela de Estudios Generales, buscan facilitar que el estudiantado sea capaz de discriminar y jerarquizar los datos disponibles, con el fin de que sus resultados le movilicen a la transformación social en su ámbito de acción. Por lo anterior, se trata de que el estudiante sea capaz de escuchar y dialogar mediante experiencias sociales formativas.

Este intercambio dialógico se logra mediante las diferentes actividades extracurriculares con que cuenta la Escuela pero particularmente con la dinámica propia de los cursos observados y que están orientados por los objetivos metodológicos presentes en los programas de curso.

El potenciar la exposición de ideas, ya sea de manera oral o escrita y la defensa de sus argumentos constituye orientaciones prácticas no solo para efectos de la dinámica interna de los cursos de Humanidades, sino principalmente para su ejercicio ciudadano en la búsqueda de posiciones críticas fundamentadas.

Las prácticas docentes observadas, dan cuenta de que la sociedad es presentada en clase como objeto de estudio y discusión, con circunstancias concretas verificables, pero también con potencialidades que están sujetas a los ideales sociales construidos. De esta manera, las prácticas planteadas buscan que el estudiantado logre pensar y actuar en la

sociedad, utilizando herramientas racionales tal y como se estila en el desarrollo del curso en cuestión.

Dicho de otra manera, el Curso Integrado de Humanidades facilita las herramientas básicas para que el estudiantado, partiendo del análisis teórico de los hechos sociales complejos y la toma de conciencia de las inequidades e injusticias, pase a provocar una toma de posición solidaria.

Un elemento a considerar en este ejercicio pedagógico son las diferentes perspectivas que se pueden generar a partir de la información sobre los hechos sociales que conforman la materia prima para la formación en ética. Se ve una relación dinámica entre la información en sí, la interpretación posterior y la valoración dada a la información, de manera que la primera, aparentemente neutral en cuanto a su posicionamiento ético, puede desembocar, dependiendo de su amplitud o claridad, en un dato coercitivo.

El cuerpo docente ante esta circunstancia, debe asumir con transparencia que ninguna información dada u omisión de información, es neutral desde el punto de vista ético y por ello, es conveniente que sus prácticas docentes dejen claro su posicionamiento ético y el de la institución que representa.

Es importante mencionar que el esfuerzo por declarar la posición ética de la información que se presenta, responde no solo a motivaciones personales del cuerpo docente sino que requiere de la reflexión, participación y acción de los distintos implicados por las decisiones, lo cual justifica aún más la pertinencia de la formación de la ética al interno de la enseñanza superior universitaria. Se trata de una revisión de la cultura universitaria para analizar la dirección y alcances de la formación ética implementada.

Este cambio puede ser preciso para el objetivo que nos proponemos desde nuestro particular interés ético y universitario, que puede y de hecho está reclamándose como necesario para un nuevo modelo de docencia universitaria, más centrado en el que aprende y menos en el que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales. (Martínez, Buzarrais, Bara, 2020, p. 3)

La perspectiva en que se fundamenta este enfoque requiere de un posicionamiento y acercamiento claro con respecto a los problemas sociales, de un debate sincero acerca de las diferentes posturas y de un esfuerzo por decidir un mínimo de acciones comunes para su aplicación.

La formación de la ética al interno del Curso Integrado de Humanidades, pretende entonces que el estudiantado asuma su responsabilidad ética a partir de información razonada, que reconozca al otro como un interlocutor válido con motivaciones propias y que tenga la disposición de entablar consensos sobre los mínimos, respetando las diferencias.

Bajo esta perspectiva, las prácticas docentes incentivan que el aula sea un laboratorio en el que la realidad social está presente a manera de ejercicio controlado y en donde se experimentan problemas o dilemas sociales con el fin de que el estudiantado cuente con las herramientas éticas necesarias para su implementación en el contexto que le rodea.

Así, se trata de un contenido curricular sujeto al contexto social en el que se desarrolla, por lo que pretende coadyuvar en la construcción de contenidos actitudinales en el estudiantado.

Desde esta perspectiva, los valores sociales no se aprenden en las aulas sino que se piensan en ellas para luego ofrecer un servicio concreto a la cultura. La educación formal identifica, jerarquiza y promueve objetivos éticos que ayuden a la construcción de una vida buena.

Se aprende a estimar el respeto y la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella como factor de progreso individual y colectivo, cuando esas cualidades están presentes de forma natural en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades. (Martínez, Buzarrais, Bara, 2020, p. 17).

Una de las acciones más generalizadas que orienta las prácticas docentes del Curso Integrado de Humanidades es la declaración explícita en todos los programas de curso de que la Escuela de Estudios Generales es enfática en el rechazo al hostigamiento sexual e invita a docentes, personal administrativo y al estudiantado, a conocer el reglamento respectivo y los mecanismos para canalizar dudas o denuncias.

Aunque este manifiesto forma parte de las orientaciones éticas institucionales, la Escuela de Estudios Generales asumió una toma de posición explícita e incorporó esta declaración para todos los programas de curso de la Escuela mediante oficio EEG-90-2020 con fecha 17 de febrero del 2020. De esta forma se solicitó ubicarlo en un lugar preeminente del programa y dedicar tiempo explícito de las clases para la discusión de la problemática existente, así como los mecanismos que conjuntamente se pueden establecer para avanzar en el proceso de construcción de una sociedad más pacífica e integradora.

El objetivo de este comunicado es oportuno, e informa a los protagonistas del proceso educativo en cuanto a las consecuencias de incurrir en las prácticas descritas, así como los mecanismos de apoyo institucional con que cuentan todos los miembros de la comunidad universitaria. Según la opinión de varios docentes (Docentes 3, 7, 1, 6), su connotación deontológica es evidentemente necesaria y sirvió como quicio para incluir en las discusiones posteriores la inspiración ética de fondo que facilita la generación de conductas más armónicas y respetuosas.

Esta forma de enlazar las experiencias educativas con las experiencias concretas de la vida social, constituye una oportunidad valiosa en el camino del aprendizaje con significado concreto en el que la experimentación o degustación de valores en la propia vida del estudiantado, favorece su incorporación a partir de experiencias únicas y personales con efectos en las demás personas.

La ética y su nexos conceptual con la realidad

Dentro de la concepción moderna de la universidad, iniciada en la Reforma de Córdoba en 1918 y luego adoptada por la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en Santiago de Chile en 1957, se planteó que el proceso de enseñanza no se agota con la exposición de teorías o la elaboración de investigaciones sino que requiere de un componente esencial para hacerla “socialmente pertinente” (Ruiz, 2001, p. 82) de manera que se oriente a la transformación eficaz de la sociedad costarricense.

La extensión universitaria tiene por misión, proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo” (Tünnermann, 2000, p. 104)

De igual forma el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica plantea explícitamente esta exigencia como parte integral del proceso de enseñanza para orientar las prácticas docentes hacia sus distintas manifestaciones:

La enseñanza comprenderá tanto la exposición y discusión de la teoría de las asignaturas, como su aplicación en forma de seminarios, prácticas de laboratorio, clínicas, trabajos de investigación, de campo y la participación activa en el desarrollo de programas de acción social, según las necesidades de la cátedra. (Art 184)

Así las cosas, el ejercicio de proyección hacia la sociedad es coherente con las condiciones concretas de la sociedad en que está inserta la universidad, pero tiene como condición necesaria el hundir sus raíces en el conocimiento y la investigación, para luego posicionarse éticamente en búsqueda de transformaciones que mejoren la vida del entorno.

Particularmente la orientación general del Curso Integrado de Humanidades, declarada en su objetivo general presenta una clara connotación práctica:

Incentivar el desarrollo de la criticidad, el compromiso social y el sentido de responsabilidad inherentes al quehacer del pensamiento humanista como respuesta a las necesidades culturales y sociales del entorno local y global, a partir del análisis de los fundamentos filosóficos a lo largo de la historia de las culturas del mundo, en un espíritu de tolerancia y respeto a la pluralidad de enfoques. (Sección de Filosofía y Pensamiento, 2020)

De esta manera el curso se orienta hacia la forja de actitudes concretas (criticidad, compromiso social y sentido de responsabilidad) en los estudiantes, que les conduzcan a una mejor reflexión crítica del entorno en que se encuentran. Se va “desplazando de lo deontológico a lo teleológico” (Docente 11) y a partir de este norte fundamental, las prácticas docentes facilitan no solo la reflexión teórica del conocimiento filosófico, sino fundamentalmente la construcción e incorporación de valores ciudadanos en la conducta de los ciudadanos objeto de formación.

A partir de la construcción realizada por los sujetos, llama la atención que el punto de partida de los contenidos ha dejado de ser la teoría ética y se ha desplazado hacia el nexo conceptual de la ética con los problemas sociales. La toma de conciencia de ese nexo

conceptual orienta la discusión académica y posibilita la toma de posición responsable en cuanto a la búsqueda de un desarrollo social justo.

Por otro lado y en la misma tónica de ligar la formación ética con las vivencias concretas de la realidad, varios docentes (Docentes 6, 4, 3) hicieron referencia a otras instancias universitarias que coadyuvan significativamente en el abanico de opciones dirigidas al estudiantado y a la precisión de sus prácticas docentes. Algunas de las mencionadas son:

- Escuela de Estudios Generales, la cual, a lo largo del ciclo lectivo, envía orientaciones y sugerencias a los docentes y tiene como función el estar pendiente de las dificultades que puedan surgir en el proceso. Estas orientaciones y sugerencias no han sido solamente administrativas, sino que han invitado a tomar posición con respecto a problemas nacionales, teniendo como fundamento para actuar los valores de la solidaridad, la transparencia, el respeto y la inclusión social.
- En el contexto de varios de los cursos observados, se realizó una intervención por parte de funcionarios de la Biblioteca Carlos Monge Alfaro con el fin de explicar el funcionamiento de los catálogos y bases de datos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información. En lo que se refiere a esta investigación, es importante resaltar el aporte en cuanto a la honestidad intelectual, el respeto por las ideas ajenas y el esfuerzo como camino para la producción académica, los cuales son elementos éticos indispensables que pueden ser aplicados a otras áreas humanas.

- El Centro de Asesoría Estudiantil solicitó a todos los docentes que hicieran llegar a los estudiantes varios documentos relacionados con la nueva modalidad educativa, particularmente en lo que se refiere a las técnicas de estudio, organización del tiempo y autocuidado. El contenido de dicho material constituye una valiosa oportunidad para retomar elementos éticos como la disciplina, la responsabilidad, la clarificación de fines y la elección de los medios más adecuados para alcanzar esos fines propuestos.

Esta relación bidireccional entre formación ética universitaria y la sociedad, tiene su referente normativo último en la declaración de principios planteada en el Estatuto Orgánico en cuanto que dirige las prácticas docentes para:

estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral, destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país. (1974, art 5, h)

Lo anterior se operativiza mediante la discusión, construcción y formación de una ética de ciudadanos que identifique el bien común al que se aspira como sociedad y proponga los valores necesarios para alcanzarlo.

Por otro lado, la integración cognitiva a partir de la fenomenología que realizaron los sujetos, da cuenta de los alcances de las consideraciones morales en la formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, pues además de sus efectos en quienes viven en la

época actual, atañen también a las futuras generaciones y tiene trascendencia en la justicia y la equidad intergeneracional.

Los protagonistas del proceso educativo, principalmente las voces del estudiantado participante en el grupo de discusión, manifiestan una notable preocupación ecológica, en la búsqueda de un desarrollo sostenible y con una reconfiguración del mundo en el que el ser humano se sienta integrado en el cosmos como un partícipe más y ya no como dueño irracional.

La ética tiene que ver con la relación que sostienen las personas entre sí, así como con la comunidad y con la sociedad en un sentido amplio. Involucra normas reconocidas y consensuadas como requisito para la convivencia social, las cuales van más allá de no hacer daño a otros y se orienta más bien al bienestar y la construcción de proyectos comunes. Como contraparte, las políticas, actitudes o conductas que socaven el sentimiento de comunidad, la cultura y la paz social pueden ser vistas como una violación de principios éticos.

A partir de este fenómeno, varios docentes (6, 12, 11, 8, 7) manifiestan que la formación de la ética tiene potencialidad de trascender el acto académico y de convertirse en una oportunidad de transformación de la sociedad. “En este sentido, educar alude a una acción orientada al desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y morales, para el ejercicio de la vida en el Estado” (Arias, Francis, Marín, 2012, p. 8).

Así, se deduce que la formación de la ética en el contexto analizado, facilita una acción intencional de naturaleza política, por cuanto propone elementos de análisis de la sociedad, con los que se generan propuestas de transformación en los diferentes ámbitos en

los que se circunscriben los sujetos. Esta acción genera resonancia no solamente en la comunidad universitaria y los actores del proceso educativo sino también en la sociedad en general, presente y futura a la que sirve, adelantándose a las demandas y necesidades que requiera.

Aunque esta categoría había sido esbozada como posibilidad en la exploración preliminar y en la presentación del Marco Teórico, se considera también una categoría emergente pues la nueva relación bidireccional entre la formación de la ética y la sociedad fue un hallazgo particular a partir de la fenomenología presentada.

Ética: entre lo prescrito y la realidad

Los sistemas políticos, económicos y sociales disponen de una posición axiológica determinada, sea esta evidente o no. Por ello, cuando nos referimos a la formación ética en un contexto particular, es pertinente una declaración en cuanto a cuál es la posición ética que se pretenden adoptar para la construcción de la sociedad que intencionalmente se busca.

La naturaleza de las normas jurídicas ciertamente pueden modular con alguna efectividad el comportamiento inmediato de las personas y esto puede ser complementado con la formación de la ética en los protagonistas del proceso educativo con el fin de evitar la persistencia a largo plazo de injusticias, privilegios sociales y desigualdades en un contexto de relativo desarrollo.

De hecho, en la fenomenología construida, el nexo entre formación de la ética y la situación concreta de la sociedad va más allá de una relación de causalidad y se construye a partir de una relación simbiótica en la que una y otra se comunican y alimentan.

No es universitario lo que no tiene referencia concreta a la sociedad en la cual la universidad se da, por más que pudiera considerarse como teóricamente académico. Por otra parte, un saber sin referencia a una praxis carece de comprobación y de posibilidad de complementación interdisciplinar, que es uno de los requisitos para que un saber sea universitario. (Ellacuría, 1980, p. 17)

Por lo anterior las acciones orientadas a la formación de la ética y su aplicación concreta en el desarrollo social, conllevan necesariamente la formulación de una serie de

juicios de valor, los cuales deben estar en revisión constante para garantizar razonablemente su pertinencia.

La pregunta entonces no es si es pertinente la formación de la ética en el contexto universitario, pues naturalmente todas las decisiones pasan por un juicio valórico, intencional o no, sino sobre cuáles son los valores que se van a adoptar como modelos aspiracionales para la sociedad. Estos juicios de valor, formulados como principios éticos son el producto de un esfuerzo por determinar puntos de intersección sobre lo que se considera valioso y digno de rescatar o mantener.

Como se reflexionó anteriormente, estos valores convergentes (de facto o como aspiración social) por su naturaleza no pueden constituir una larga y exhaustiva lista, sino que deben configurarse como un pequeño conjunto de valores rectores que promuevan e inspiren la búsqueda del desarrollo social y por ello, cuentan con vocación universalizable.

Este conjunto de valores conforman unos “mínimos de justicia” (Cortina, 2003, p 28) esperables para la convivencia humana que orientan de forma general la búsqueda de condiciones de vida más humanas.

Si la pregunta ética para Aristóteles era «¿qué virtudes morales hemos de practicar para una vida feliz, tanto individual como comunitariamente?», en la Modernidad, en cambio, la pregunta ética sería más bien esta otra: «¿qué deberes básicos deberían regir la vida de los hombres para que sea posible una convivencia justa, en paz y en libertad, dado el pluralismo existente en cuanto a los modos de ser feliz?» (Cortina y Martínez, 2008, p. 12)

Aunque son consensuados y pueden tener matices distintos en diferentes épocas y culturas, esta reflexión ética se aleja del subjetivismo e invita a la deliberación conjunta en torno a temas sobre cómo se define una vida buena; cuáles valores particulares se quieren como base de la sociedad; cuál es el perfil de ciudadanía que se ajusta al fin de la sociedad; cómo lograr que los diferentes actores sociales contribuyan a la construcción de una sociedad inclusiva; entre otros.

En términos generales, los valores nucleares que se irradian de la acción universitaria en la Escuela de Estudios Generales, reflejados en los documentos prescritos así como en la escogencia de los contenidos con carácter humanista, tienen que ver con: la dignidad de la persona, entendida como un fin en sí misma, dotada de autonomía, razón y capaz de construir relaciones solidarias en la sociedad a la que pertenece; la libertad, como marco de acción para garantizar el respeto por las ideas, prácticas, personalidades y opiniones de los individuos; participación ciudadana, la cual favorece la construcción de un estilo de vida conjunto, pluralista y respetuoso de las minorías; naturaleza social del ser humano como presupuesto esencial de quienes integran la comunidad universitaria; búsqueda del bien común, en la que exista participación de los diferentes protagonistas; desarrollo sostenible, que satisfaga las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas; y aceptación de la diferencia como medio para valorar la dignidad de las personas sin distinciones y como reconocimiento de que cada uno es interlocutor válido.

El contexto particular universitario plantea también algunos valores específicos que apoyan los anteriores y que son el modo universitario de promover el desarrollo de la sociedad (Ellacuría, 1975, p. 4) los cuales están presentes en el Estatuto Orgánico como

forma particular de abordar el conocimiento y sus alcances, a saber, su compromiso con la verdad, entendida como un proceso de búsqueda constante y no como posesión (artículo 5, b); la integridad y excelencia como aspiraciones permanentes que marcan la calidad del accionar universitario (artículo 5, c); y la interdependencia e interdisciplinariedad que constituye una relación dinámica de miradas y conocimientos complementarios (artículo 5, e).

Lo que buscan las prácticas según la voz de los docentes “es contribuir a la creación de puntos de encuentro y de generar confianza entre los participantes del proceso para sembrar la semilla del cambio en el estudiantado” (Docente 6), población ya inserta en estructuras iniciales de toma de decisiones y de participación económica. Así, la universidad tiene la posibilidad de estar a la cabeza de esta acción colectiva de formación ética para los profesionales que moldearán la sociedad de corto y mediano plazo.

La ética aplicada al desarrollo, perspectiva presente en el Curso Integrado de Humanidades, no parte de la visión esencialista de valores buenos y puros que es necesario inculcar en la población universitaria, ni tampoco cae en el relativismo axiológico de presentar posiciones como igualmente válidas si son construidas libremente.

Dicho en palabras de uno de los coordinadores de sección, “la formación ética hunde sus raíces en los datos concretos del mundo actual, sus luces o sombras, para luego determinar las mejores formas de ser ciudadanos. No es buen camino el partir de lo predeterminadamente correcto o incorrecto”. (Docente 7)

La Escuela de Estudios Generales tiene como oportunidad de formación el equilibrar su relación con el entorno social, abriéndose a las necesidades de la población pero a la vez, culturizándola mediante una serie de principios éticos que le dirijan a un cambio sostenido.

Como se aprecia, la propuesta acá desarrollada, no consiste solamente en presentar al estudiantado un conjunto de valores socialmente aceptados, pues esta visión puede conducir a la estrategia inmediata de incorporar más cursos de ética a manera de emplasto terapéutico, ni tampoco la de simplificar la proyección universitaria al mero voluntariado estudiantil, sino la de proponer experiencias acerca de las nuevas maneras de introducir la ética mediante la práctica de valores aplicados al desarrollo de la sociedad.

La ética aplicada al desarrollo requiere de acuerdos conjuntos para decidir los cauces de acción que beneficien a todos. Presupone la vivencia comunitaria y es a partir de esta, que se establecen cambios actitudinales en procura de una sociedad justa.

La formación en ética y su enfoque hacia el desarrollo, debe promover como proyecto conjunto, el encuentro de la institución con la sociedad en la que se inserta. No es universitario lo que no tiene referencia concreta a la sociedad en la cual la universidad se da, por más que pudiera considerarse como teóricamente académico. Por otra parte, un saber sin referencia a una praxis carece de comprobación y de posibilidad de complementación interdisciplinar, que es uno de los requisitos para que un saber sea universitario. (Ellacuría, 1980, p. 17)

Un aspecto importante que está presente en las acciones de formación de la ética en este contexto, es la convicción de que el debate referente a la ética y la responsabilidad social de los individuos o las instituciones debe alejarse del concepto de beneficencia.

La búsqueda de una sociedad con condiciones de vida más humanas “no se debe homologar con la compasión por los menos favorecidos” (Docente 3), sino que procura: la construcción de procesos de transformación de la realidad, provocar la toma de decisiones a partir de valores éticos y mantener un diálogo transparente que conduzca a la negociación de objetivos comunes.

Conclusiones y Recomendaciones

Hallazgos

Esta investigación, construida a partir de un paradigma fenomenológico buscó acceder a los procesos subjetivos según las voces de los actores, concentrando la atención en la integración del fenómeno a partir de la identificación de categorías explicativas que dieron cuenta de cuáles son las oportunidades de formación de la ética a partir de las prácticas docentes.

Partiendo de lo prescrito en las diferentes instancias universitarias, emerge una oportunidad de reflexión de las prácticas docentes asociadas a la formación de la ética lo cual orientó el objetivo general de investigación que pretendió analizar, a partir de las prácticas docentes, las oportunidades de formación de la ética dentro del Curso Integrado de Humanidades.

Estas prácticas hicieron evidente no solo la posibilidad de la formación de la ética sino también su pertinencia en el contexto de la formación general humanística que se ofrece en el ámbito universitario la cual cobra sentido por los fines de la vida democrática, es decir, la construcción de profesionales comprometidos socialmente .

Surge así una serie valiosa de oportunidades para la formación de la ética, pues, si se parte de la reflexión de las situaciones concretas de la sociedad, este ejercicio ético plantea preguntas y retos complejos y variados, cambiantes según las nuevas condiciones de vida de los ciudadanos. De esta manera, la formación de la ética deja de ser un constructo

preestablecido que el estudiantado debe asumir, memorizar y practicar, para convertirse en una respuesta libre, solidaria y responsable en procura de una sana convivencia.

En el contexto de la formación ética utilizando entornos virtuales, se identificó una oportunidad de establecer nuevas formas de contacto entre el cuerpo docente y el estudiantado, lo cual implicó que los primeros fueran capaces de proponer nuevas técnicas pedagógicas así como una reorganización del aula como espacio social. La virtualidad generó una oportunidad de repensar la formación de la ética asumiendo nuevas formas de cercanía y comunicación; esto supuso una decisión pedagógica de la selección de las estrategias más pertinentes tanto para los docentes como para los estudiantes.

El común denominador de este nuevo contexto de formación fue la importancia de la relación personal, mediada tecnológicamente o no, la cual fue reafirmada explícitamente en las prácticas docentes así como en la experiencia de los estudiantes.

Fue recursivo en las observaciones, la especial relevancia que tuvo el diálogo como herramienta concreta para provocar no solo la comunicación, sino la identificación y apropiación de posturas. Una de las oportunidades más visibles en este análisis lo constituyó el ejercicio de construcción conjunta de normas de etiqueta para entornos virtuales, el cual fue identificado como un instrumento robusto para determinar valores y comportamientos en el contexto educativo pero que se orientaba a alcanzar fines comunes para contextos más amplios.

La oferta académica de la Escuela de Estudios Generales, en la opción regular del Curso Integrado de Humanidades, presenta un énfasis en la reflexión de las condiciones de vida de los seres humanos, condiciones que, desde un punto de vista amplio, se refieren a

múltiples dimensiones, ya sea en ámbito ciudadano, espiritual, físico o en cuanto a su relación con el medio que le rodea.

Esta formación constituye una acción intencional de naturaleza política, que obedece además a la necesidad de responder y transformar como institución, a las situaciones concretas de un entorno mayor en el que se circunscribe. Responde no solamente ante la comunidad universitaria y los actores del proceso educativo sino también ante la sociedad en general, presente y futura a la que sirve adelantándose a las demandas y necesidades que requiera.

La fenomenología construida señala una labor encaminada teóricamente al desarrollo sostenible y a la discusión de desafíos sociales fundamentales. Se trata entonces de un enfoque crítico donde los protagonistas del proceso educativo se comprometen en un proceso de cambio, con características políticas y encaminado a la promoción de una ciudadanía activa y solidaria. Por su parte, también supone un posicionamiento y acercamiento claro con respecto a los problemas sociales, de un debate sincero de las diferentes posturas y de un esfuerzo por decidir acciones comunes para su aplicación.

Los principios orientadores plasmados en el Estatuto Orgánico conforman una declaración acerca del rumbo ético que se ha elegido para la labor universitaria, el cual se concreta en la incorporación de valores como la promoción de la educación como un derecho, la búsqueda de la excelencia académica, la autonomía en el ejercicio de sus funciones, el respeto por las diferencias, el compromiso por el medio ambiente, la proyección social como corresponsabilidad institucional hacia la sociedad y la búsqueda de consensos, entre otros.

Esta declaración de principios éticos busca “contribuir a las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo” (1974, art 4). Así, la pertinencia de la formación ética universitaria surge de la necesidad de consolidar sujetos capaces de transformación social.

La promoción de los derechos humanos, la transparencia en la gestión pública, el respeto por el medio ambiente, la tolerancia y la apertura a la cosmovisión de los demás, son algunas de las principales temáticas que manifestaron los sujetos, como ejes de trabajo en los cursos que requieren de la ética como herramienta de interpretación y como avance de la socialización. Este posicionamiento fue importante por cuanto demandó poner en relación constante los conocimientos generados en el aula y los materiales de apoyo, con las situaciones sociales concretas en las que se circunscriben los protagonistas del proceso educativo.

Por su parte, se identificó la necesidad y aplicación de la perspectiva ética dentro del curso bajo análisis por cuanto que el reconocimiento de la dignidad humana pasa también por el reconocimiento permanente de los contextos en los que el ser humano se desenvuelve, convirtiéndose en un tránsito permanente bajo un conjunto de experiencias formativas. Este tránsito también se identificó como fenómeno en el grupo de discusión con el estudiantado, manifestándose que la formación de la ética ofrece al estudiantado herramientas para la construcción de escalas de valores que tengan vinculación con la sociedad en general.

Se reconoció como patrón en las prácticas docentes observadas, que la sociedad es presentada en clase como objeto de estudio y discusión, con circunstancias concretas verificables, pero también con potencialidades que están sujetas a los ideales sociales construidos. Se dio una integración de patrones de respuesta en torno a que los contenidos éticos presentes en el Curso Integrado de Humanidades, se ha ido desplazando desde lo meramente deontológico hacia lo teleológico, pasando por la reflexión de la sociedad actual.

El punto de partida de la formación ética, ha dejado de ser la teoría ética y se ha desplazado hacia el nexo conceptual de la ética con los problemas sociales. La formación ética tiene potencialidad de trascender el acto académico y de convertirse en una oportunidad de transformación de la sociedad, o dicho en otras palabras, la formación ética facilita una acción intencional de naturaliza política.

La realidad social se presenta entonces a manera de ejercicio controlado en el que se experimentan problemas o dilemas con el fin de que el estudiantado cuente con herramientas éticas necesarias para su implementación en el contexto que le rodea. Como ejemplo de esto se identificó la expresa solicitud de la Escuela de Estudios Generales de incorporar en los programas y reflexionar en clase lo relacionado con la Declaración sobre el rechazo al hostigamiento sexual en febrero 2020, la cual es un ejemplo de una orientación ética institucional que parte de la realidad y que permea la reflexión y formación ética.

Por otro lado, en la actual coyuntura de pandemia, el uso de las plataformas virtuales se ha convertido en una necesidad y en una situación concreta, cercana y visible para el estudiantado, de apreciar que la ética forma parte de las relaciones humanas y que se

distancia de postulados impuestos por instituciones o grupos de poder. Esta oportunidad de formación ética hunde sus raíces en una práctica cotidiana y en un esfuerzo constante por alcanzar consensos, lo cual se ofreció como un ejercicio a ejecutar a lo largo del curso.

Sobre el particular, la integración cognitiva a partir de la fenomenología realizada por los sujetos, visibiliza como posibilidad de formación de la ética las iniciativas para la reflexión y construcción de normas de etiqueta que faciliten la comunicación en medios virtuales. Este ejercicio promueve una construcción ética de comportamientos viables para los participantes de un espacio, lugar, aplicación o entorno educativo, a través de pactos que favorezcan la convivencia.

Aunque puede parecer un asunto administrativo de secundaria importancia, esta construcción conjunta de parámetros de comportamiento en medios virtuales, no hace referencia a una mera exposición de reglas que el docente elabora, sino que tiene un gran potencial en el contexto de la negociación de valores y comportamientos con el fin de alcanzar fines comunes.

Dicha negociación requiere del diálogo responsable y la escucha cooperativa (Cortina, 2009, p. 208) y hace un guiño a las denominadas éticas dialógicas o éticas discursivas que buscan elevar las condiciones de entendimiento de la sociedad mediante la construcción conjunta de comportamientos que beneficien a sus miembros.

La negociación y búsqueda de consensos tiene validez, no solo por la modalidad educativa y sus orientaciones en cuanto a las nuevas formas de comunicación, sino en cuanto a que configura a los participantes del proceso educativo también como protagonistas de un proceso político con vocación universal, en el que los sujetos se relacionan entre sí a través

de un intercambio dialógico de pareceres. La negociación se concibe, desde esta perspectiva como una práctica que favorece la formación de la ética por cuanto entraña una relación pedagógica que coadyuva en la elaboración de canales de comunicación y causas de acción.

En otro orden de hallazgos, la postura en torno al rechazo hacia el hostigamiento sexual que la Escuela de Estudios Generales hizo propia e incorporó en sus programas de curso, se tradujo en una oportunidad para el reconocimiento del otro, para la aplicación del humanismo del que la Universidad es partidaria y para la construcción de ciudadanos conscientes de su papel como constructores de una sociedad más justa. Constituye en este contexto, una clara oportunidad para abrir espacios de diálogo y reflexión en torno a un problema social actual y con importantes consecuencias para la población en general.

Acá emergió la noción de que el saber experto docente, específicamente en cuanto a la formación de la ética, no se ubica en el manejo teórico de conceptos, sino en la identificación de los criterios para generar debates y para construir los espacios de reflexión y jerarquización de la información.

En general, las oportunidades de formación de la ética ofrecidas al alumnado tienen un carácter reflexivo y se distancian de lo meramente normativo, para considerar el contexto del otro dentro del proceso de construcción de conductas. La fenomenología construida por los estudiantes, genera confianza en la formación de la ética siempre que sea a partir del diálogo, de la negociación, de elaboraciones y discusiones.

Recomendaciones

La formación ética entonces, es legítima en cuanto que ofrece mayores posibilidades y espacios de diálogo para que el estudiantado pueda discernir con mayor certeza y conciencia acerca de las implicaciones de sus acciones. El desafío que se plantea a partir de la fenomenología construida por los sujetos, es que el personal docente de la Escuela de Estudios Generales, particularmente los que tienen a cargo el Curso Integrado de Humanidades, reconozca que la ética no se forma a partir de la transferencia de información sino como una mediación en la que se propician espacios de diálogo y negociación. Dentro de esta perspectiva, es vital repensar las prácticas docentes, principalmente las que reducen la formación de la ética a la transferencia de información o aquellas oportunidades didácticas reducidas a la clase magistral.

De igual manera, se recomienda que los docentes del curso bajo análisis, replanteen el punto de partida de la formación de la ética, no como un conocimiento teórico, sino como un ejercicio permanente de discusión y elaboración de experiencias a partir de los significados de los sujetos intervinientes, que luego se pueden incorporar en el ejercicio profesional. El presente análisis ofrece luces para reconocer que la formación de la ética en la docencia universitaria no está asociada a formaciones teóricas sino a una experiencia de formación cercana a la realidad de los estudiantes donde se deben privilegiar procesos de negociación, diálogo y construcción conjunta de pautas de acción.

Además, se identificó que las prácticas que pueden favorecer la formación de la ética se encuentran íntimamente relacionadas con experiencias significativas. Ellas despiertan una respuesta concreta y son una posibilidad educativa importante dentro de la estrategia

pedagógica dado que se cuestionan las razones por las cuales es posible o no una determinada acción u omisión.

Una de las recomendaciones emanadas de las voces de los sujetos es que esta formación se propicie mediante la utilización de ejemplos o dilemas éticos actuales para promover la deliberación, la utilización del arte (pintura, música, escultura, etc.) como mecanismo espejo de la realidad o como herramienta para la toma de decisiones dentro del aula que emulen la necesaria deliberación en la sociedad para la construcción de consensos. Se trata de convertir las discusiones e intercambios de opiniones en el aula, en espacios de diálogo a modo de laboratorio social, en suma, de pasar del móvil ético en la clase al ideal político en la sociedad.

Las intenciones educativas que se reducen a la transferencia de información sin un acercamiento a la realidad del estudiantado no son eficaces. A partir de esta fenomenología de los sujetos se recomienda convertir la ética en una experiencia vital al interno del laboratorio social que intenta ser el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular.

Referencias

- AAVV. (1998). 10 Palabras clave en Filosofía Política. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Abarca, A; Alpízar, F; Sibaja, G; Rojas, C. (2012). Técnicas cualitativas de investigación. San José, C.R. Editorial UCR.
- Abellán, Salort y Maluf, José Carlos. (2014). De la enseñanza de la bioética a la educación bioética. Reflexiones sobre los desafíos en los posgrados en Bioética. Revista Latinoamericana de Bioética. Vol. 14, N°2, pp. 52-65.
- Ackerley, M. Isabel. (2009) Los medios de comunicación como sistemas de pensamiento. Cuestiones éticas. Eikasia. Revista de Filosofía. Año V, pp. 31-43.
- Acosta Karen y Rojas Francisco ed. (2018). Los Colegios de Abogados(as) y el acceso a la justicia en América Latina. Universidad para la Paz, Cooperación Alemana, GIZ. San José, Costa Rica.
- Agejas, J, Parada J, Oliver I (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. Revista Complutense de Educación. Vol. 18. N° 2, pp. 67-84.
- Aguilar Hernández, Marielos. (1998). La formación general y humanística en la Universidad de Costa Rica. Algunas consideraciones. Revista Estudios, UCR. N° 14 y 15, pp. 143-153
- Arendt, Hannah. (1984). La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid: Mariarsa, Impresores.

- Arias, M., Francis, S. y Marín, P. (2012). Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos. (1ª ed). San José: DEDUN, Escuela de Formación Docente.
- Bermeosolo Bertrán, J. (2013). Cómo aprenden los seres humanos: una aproximación psicopedagógica. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Borgobello, A; Sartori, M; Sanjurjo, L. (2018) Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.2
- Briones, Elena y Lara, Laura. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. *Revista Científica de Educomunicación*. N 47, v XXIV, pp. 99-107.
- Buxarrais, María Rosa. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 18, pp. 201-227.
- Cambroner, J. (2020). Oportunidades para la acción universitaria. Algunas pautas a partir del pensamiento de Ignacio Ellacuría Beascochea. *Revista Estudios, Especial: Profesores de Estudios Generales Investigan*. DOI: <https://doi.org/10.15517/re.v0i0>
- Caramelo Pérez, Laura María (2018). Educación emocional y transmisión de valores éticos. *Enseñanza de la ética profesional en la Universidad de Extremadura. Razón y Palabra*. Vol. 22, 3_102. Julio- Septiembre 2018, pp. 536-269.
- Carbajal Rodríguez, Nirian. (2016). La formación de los profesionales docentes en relación con la enseñanza de la Ética. De los planes y programas a las prácticas educativas. *Ixtli. Revista Latinoamericana*

- Cañas Quirós, Roberto. (2013). El origen de la filosofía y el retorno de los mitos. Opúsculos Filosóficos, 3. Editorial UCR.
- Carpio-Camacho, Echevarría-Gómez, Páez-Martín, Romero-Romero. (2018) Ética y formación personalizada: una experiencia con profesorado universitario cubano que capacita personal directivo. Revista Electrónica Educare. Vol.22(3) Setiembre-Diciembre, pp. 1-25.
- Castells, Manuel. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura. (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- CEPAL. (2014). CEPALSTAR. Bases de datos. Distribución del ingreso de las personas según quintiles por área geográfica. En: http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegradaFlashProc_HTML.asp
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. RELIEVE, v. 15, n. 2, pp. 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Chinchilla, Sara. (2011) Estudios Generales en sus hechos. San José, Costa Rica. Editorama.
- Cobo, Juan Manuel. (2003). Universidad y ética profesional. Teoría Educativa. Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 15, pp. 259-276.
- Comins Mingol, I. (2003). Del Miedo a la Diversidad a la Ética del Cuidado: Una Perspectiva de Género. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 10 (33)

Consejo del Sistema de Educación General. (1995). Consideraciones en torno a la Formación General Humanística. San José.

Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Alcance 52 a La Gaceta Oficial No 56, 22 de marzo de 1974. Recuperado el 2 de mayo del 2014 en: http://cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. (2004). Perfil de competencias genéricas del profesorado de la UCR. Sesión Ordinaria No 4932 del Consejo Universitario. Recuperado el 2 de mayo del 2014 en: <http://cu.ucr.ac.cr/actas/2004/4932.pdf>

Cortina A. (2009). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Cortina, A. (2003). Construir confianza. Madrid: Editorial Trotta S.A.

Cortina, A. (1996a). Ética de la empresa. Madrid: Editorial Trotta S.A.

Cortina, A. (1996b). Ética mínima. Madrid: Editorial Tecnos. SA.

Cortina, A. (1990). Ética sin moral. Madrid: Editorial Tecnos. SA.

Cortina, A; Martínez E. (2008). Ética. Madrid: Editorial Akal.

Cortina A. (2013) ¿Para qué sirve realmente...? La ética. Barcelona: Paidós.

Cortina, A (2002). Por una ética del Consumo. Madrid: Editorial Taurus.

- Cossío, Elda; Hernández, Gerardo. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2016, Vol. 21, nº 71: 1135-1164
- Crisol, Emilio. y Romero, María Asunción. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(2), pp. 23–35.
- De Azcárate, Patricio. (1871). *Obras Completas de Platón*. Tomo V. Madrid. Biblioteca Filosófica.
- De Ruyter, Doret y Schinkel Anders. (2017) Ethics education at the university: from teaching an ethics module to education for the good life. Bondón. *Revista de Pedagogía*. Vol. 69, Nº 4.
- De Vincenzi, Ariana. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 87-101
- Duart, Joseph M. (2003). Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos. *Revista Apertura*, Nº2,
- Echeverría-Falla, C. (2013). Educación ética: ¿normas o virtudes? ¿Qué giro debe tomar la enseñanza de la ética en la formación de universitarios solidarios?. *Persona y Bioética*, 17 (2), pp.151-167.
- Ellacuría, I. (1975). Diez años después, ¿es posible una universidad distinta? En: <http://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C27-c24-.pdf>

- Ellacuría, I. (1980). Universidad y política. En: <http://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C27-c30-.pdf>
- Escorcia, D; Moreno, M; Campo, K; Palacio, J. (2014) Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. N° 20, enero-junio, 2014, pp. 94-107.
- Ferrero, Luis. (compilador) (1971). Ensayistas costarricenses. Antonio Lehman, Librería, Imprenta y Litografía Ltda. San José, Costa Rica.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Fundación Paideia Galiza.. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Francis Salazar, Susan. (2012). El Conocimiento Pedagógico del Contenido como Modelo de Mediación Docente. (1ª ed.). San José: CEECC/SICA.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica. España: Ediciones Sígueme.
- García Echevarría, Santiago. (2010). Cómo enseñar ética en el ámbito económico – empresarial. Instituto de Dirección y Organización de Empresas, N° 326.
- García-Mangas, José Alberto, García-Vigil, José Luis, Lifshitz, Alberto. (2015) Percepción de lo ético desde el punto de vista de los estudiantes de medicina. Ética y Bioética. N° 54 (2), pp. 230-241.

- García, Rafaela. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (235), 545-566. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23766172>
- Gómez, Carlos ed. (2014). *Ética. Doce textos fundamentales del siglo XX*. Madrid, Alianza Editorial S.A.
- Gómez, Verónica y Royo, Paulina. (2012). *Ética cívica: integrando la experiencia vivida. Calidad en la educación*. N° 37, pp. 205-221.
- Gómez, Verónica y Royo, Paulina. (2015). Construyendo espacios de diálogo: una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta Bioethica* 2015; 21 (1), pp. 9-18.
- González-Blasco Pablo; Moreto, Graziela; Janaudis, Marco Aurelio, de Benedetto, María Auxiliadora, Delgado-Marroquín, María Teresa, Altisent, Rogelio. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*. Vol. 17, N° 1, pp. 28-48.
- Guerrero, M. E. y Gómez, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. En: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>
- Hawes, Gustavo (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Proyecto Mecesup Tal0101.
- Hodelín Tablada, Ricardo, & Fuentes Pelier, Damaris. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126. En:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100013&lng=es&tlng=pt

Iacoboni, Marco. (2011) *Las neuronas espejo*. Madrid, España. Katz

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2018: Resultados Generales*. San José. INEC. Vol. 1. Año 7. ISSN 2215-3381

Ivankovich, Carmen y Araya, Yorlenny. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencia Económicas* 29. N° 1:2011 / 545-554 / ISSN: 0252-9521

Jordan Sierra, José Antonio. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista española de Pedagogía*. Año LXI, N° 224, pp. 153-172.

Kant, I. (2003) *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción de J Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial La Página S. A.

Kikut Valverde, Lorena (2020). *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil*. San José: Centro de Evaluación Académica.

Kliksberg, B. (2008). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Grupo Editorial SRL.

Kliksberg, B. (2014). *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Una perspectiva internacional*. San José: Ed. UCR.

Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Traducción de Asunción Zubiaur Zárata. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer S.A.

- Krausse, Mariane. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación No7. ISSN 0716-7423. En: https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Lobet, B. (1999) La “verdad” ¿puede ser tolerante? Madrid: Ciudad Nueva.
- López-Jurado, Marta., & Kim, S. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. Revista Española De Pedagogía, 71(255), 327-341. En: <http://www.jstor.org/stable/23766967>
- López Zavala, Rodrigo. (2013). Ética de la docencia universitaria. La dimensión social en la cultura profesional del profesorado. EDETANIA, 43, pp. 147-159.
- Martino, Silvia y Naval, C (2013) La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes. EDETANIA. 43, pp. 161-186.
- Marengo, Eduardo y Vásquez, Juan. (2018) Análisis sobre los estudios de Derecho en las Universidades de Costa Rica. Universidad para la Paz, Cooperación Alemana, GIZ. San José, Costa Rica.
- Martínez, Miquel; Tey, Amelia. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, N°1.
- Martinez, M; Buzarrais, M; Bara, F. (2002). Ética y formación universitaria. La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana. Número 29. En: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a01.htm>

- Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. RELIEVE, v. 18, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Maturana, Humberto. (2001). Emociones y lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile. Ed Dolmen Ensayo.
- Mauri, Margarita. (2001). Los aspectos morales de la Docencia Universitaria. *Ars Brevis*, pp. 341-354.
- Messina, Gabriela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19
- Molina, Evelyn y Muñoz, Jorge. Incumplimiento Tributario en Impuestos sobre la Renta y Ventas 2010-2012. Ministerio de Hacienda, 2014.
- Monje, Carlos. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Neiva.
- Ocampo Giraldo, Rodrigo Jesús. (2011) La educación moral según Kant. Fragmentos de Filosofía. N° 9, pp. 73-96.
- Ormart E y Brunetti J. (2013) La formación de los docentes en competencias éticas. *Rollos Internacionales Argentina. Nodos y Nudos*. Vol. 4, N° 35.
- Ortega & Gasset, José. (1929-1933) Obras completas IV. ¿Por qué he escrito “el Hombre a la defensiva?” Titivillus.

Ortega Ruiz, Redro. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXXIV, N° 264, pp. 243-264.

Pacheco, Luis. (2012). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 19, julio-diciembre, 2013, pp. 109-118.

Páramo, Pablo. (2018). La educación en reglas morales. *Revista colombiana de Educación*. 76, pp. 195-222.

Platón (2003). *Teeteto*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (6 de mayo, 2014). La equidad en Costa Rica: Incidencia de la política Social y la Política Fiscal. Costa Rica: Boletín de Equidad. En:
http://www.pnud.or.cr/images/stories/Toolkit_CR_23Mar2014_final.pdf

Programa Estado de la Nación. (2013). *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación (2018). *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.

Pruzzo de Di Pego, Vilma. (2003). Educación en valores: un modelo centrado en la narrativa. *Praxis Educativa* 7, pp. 35-50.

Reforma universitaria de Córdoba. (1918). Córdoba. En:
<https://accionsocial.ucr.ac.cr/conmemoracion-de-la-reforma-universitaria-de-cordoba>

- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. París. Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Ricoy Lorenzo, Carmen. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol 31, Nº 1, pp. 11-22.
- Rivera, José; Minelli, Janaina. (2020). Más allá del plagio: relevancia de la ética en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Número 20, Vol. I, 156-185. <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15140>
- Román, Begoña. (2001). *Apuntes para una ética del profesor universitario*. Ars Brevis, pp 355-376.
- Ruiz, Ángel. (2001). *La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José, CR: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ruiz Olabuénaga J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmerón, A. (2000) *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Schiefelbein, Ernesto & MacGinn, Noel F. (2013). Informe preliminar sobre la encuesta de prácticas docentes en países en vías de desarrollo. *RELIEVE*, v 19, n 1, art 5, pp 1-15. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2615
- Schmidt, Ludwig. (2017). Investigación, práctica curricular y virtualidad: experiencias en Venezuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 37-59. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.3639>.

- Segura Bonilla, Olman. (2010). *Universidad y desarrollo: desafíos en el siglo XXI*. Heredia: CINPE.
- Sen, Amartya (2009) *The idea of Justice*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Salvat, Pablo. (2002) *El porvenir de la equidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Siurana Aparasi, Juan Carlos. (2013). Los rasgos de la ética del humos: una propuesta a partir de autores contemporáneos. *Veritas*, (29), pp. 9-31.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732013000200001>
- Solano Alpízar, José. (2002) *Educación y aprendizaje*. Cartago: Impresora Obando.
- Soto Valverde, Gustavo Adolfo. (2007). *50 Aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Documentos fundamentales. Edición conmemorativa*. San José: Sección de Impresión del SIEDIN.
- Soto Valverde, Gustavo Adolfo (2020). *Sexagésimo Aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Primera edición*. San José: S. Valverde. G.A.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. *Grounded Theory Methodology*. En: <http://cms.educ.ttu.edu/uploadedFiles/personnel-folder/lee-duemer/epsy-5382/documents/Grounded%20theory%20methodology.pdf>
- Tébar Belmonte, Lorenzo. (2017) *La educación y formación de la conciencia moral de los jóvenes*. *Foro Educativo* N° 29, pp. 133-145.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2018)*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán.
- Universidad de Costa Rica Vicerrectoría de Docencia Centro de Evaluación Académica Autor/a. (1995). Consideraciones en torno a la formación general humanística. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1946). I Congreso Universitario del 26-30 Agosto 1946. Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1966). II Congreso Universitario del 29 Agosto 1966. Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1972). III Congreso Universitario, Resoluciones definitivas. Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1980). Resoluciones del IV Congreso Universitario aprobadas del 17 al 19 de Noviembre de 1980. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1990). V Congreso Universitario, Resoluciones aprobadas II Etapa (20-8-90/31-8-90). Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (2001-2002). VI Congreso Universitario, Memoria II fase. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Veleros, María del Carmen y García, Mónica. (2012). Entornos virtuales para la movilización de las competencias éticas en Educación Superior. Un caso aplicado. Virtual Educa.

- Vethencourt, Fabiola y Samamé, Luciana. (2018). El rescate de los pilares humanistas desde la enseñanza de la ética en la formación universitaria. Cuadernos Salmantinos de Filosofía. Vol. 45, pp. 213-228.
- Vilanou, C & Collelledemont, E. (2000) Historia de la Educación en Valores. V 1, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Zayas Latorre, Belén y Sahuquillo Mateo, Piedad. (2016). Metodologías para una ética docente aplicada. EDETANIA 50, pp. 175-189.
- Zygmunt, Bauman. La Cultura como praxis. (2002). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Anexos

Instrumentos de recolección de información

Guía de entrevista a coordinadores

Descripción: entrevista a profundidad dirigida a coordinadores de sección de la Escuela de Estudios Generales: Filosofía (MSc. Randall Carrera Umaña), Comunicación (MSc. Jairol Núñez Moya) e Historia (MSc. Carolina Mora Chinchilla).

A partir de su experiencia como coordinador/a de sección, comente su percepción en torno a los siguientes tópicos:

- ¿Qué relación existe entre el Humanismo que se ofrece en el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular y la formación de la ética?
- ¿Qué perspectiva ética es la que típicamente se hace visible en las prácticas docentes de la sección?
- ¿Cuáles contenidos éticos recuerda usted que han estado explícitos en las propuestas del Curso Integrado de Humanidades, opción regular?
- ¿Qué mecanismos disponen los docentes para distinguir entre sus propias valoraciones éticas y aquellas que propone la institución?
- ¿Cómo cree que las prácticas docentes hacen visibles los principios institucionales relacionados con la formación ética?
- ¿Cuáles mecanismos tienen disponibles los coordinadores de sección para promover la presencia de contenidos éticos al interno de los cursos respectivos?

Guía de entrevista a profesores/as

Descripción: entrevista a profundidad dirigida a profesores del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular.

ASPECTOS GENERALES

- ¿Cuáles cree que son las características del perfil de egreso de un estudiante del Curso Integrado de Humanidades en su opción regular?
- ¿Qué relación existe entre la formación en valores y este perfil de egreso?
- ¿Cuáles creen que son los principales desafíos éticos que presenta Costa Rica?
- ¿Cree que la Escuela de Estudios Generales está ofreciendo opciones de formación para enfrentar esos problemas?

CON RESPECTO A LA ESCUELA DE ESTUDIOS GENERALES

- ¿Qué tipo de ética es la que está presente explícita o implícitamente en el Curso Integrado de Humanidades en su opción regular?
- ¿Cómo se concibe la enseñanza y aprendizaje de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular?

CON RESPECTO A SU CURSO EN PARTICULAR

- ¿Qué entiende personalmente por ética?
- ¿Existen estrategias particulares para implementar procesos de formación de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular, de parte de la EEG? Descríbalas por favor.
- ¿Ha implementado alguna estrategia particular en su curso? ¿Qué salió bien y qué salió mal?

Guía de conversación para realización de entrevista a grupo de discusión

Descripción: entrevista a un grupo de estudiantes que ya hayan cursado al menos un semestre del Curso Integrado de Humanidades, opción regular.

- ¿Qué entienden ustedes por ética?
- Durante el semestre anterior ¿Pueden identificar un contenido relacionado con la ética, que ustedes recuerden de las clases de Humanidades? ¿Cuál?
- ¿Puede describir algún contenido relacionado con la ética en el presente semestre?
- ¿Qué estrategias particulares recuerda que se realizaron para implementar procesos de enseñanza de la ética en el Curso Integrado de Humanidades, opción regular?
- ¿Creen ustedes que la enseñanza de la ética es importante en el contexto de los estudios universitarios? ¿Puede razonar su respuesta?
- ¿Creen ustedes que es posible enseñar a alguien a ser ético?
- Ahora piensen en lo que el docente durante la clase: ¿Cuáles prácticas docentes son las que le parece más atinadas para la formación de la ética?
- ¿Cómo creen que deben presentarse los contenidos éticos en un curso universitario?
- En general ¿Cuáles creen que son los principales desafíos éticos del país?
- ¿Cómo creen que los contenidos éticos del Curso Integrado de Humanidades pueden responder a los desafíos éticos del país?
- ¿Cómo creen que se entiende la enseñanza y aprendizaje de la ética en el Curso Integrado de Humanidades?

Guía de observación para clases

Contexto

- Descripción del entorno. Organización del espacio.
- Materiales y mobiliario: calidad, cantidad, durabilidad, uso, etc.

Sujetos pedagógicos

- ¿Qué tipo de relación existe entre el docente y el estudiantado?
- ¿Intervienen otros actores en el proceso? ¿Quiénes y de qué manera?

Desarrollo de la clase

- Describa las acciones intencionales del docente durante la clase.
- Distribución de las actividades. Duración.
- ¿Se utiliza algún instrumento de evaluación durante la clase? ¿Cómo se evalúa?
- ¿Se observa que la clase obedece a un planeamiento previo? Describa brevemente.

Otros aspectos para considerar:

.....

.....

