



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V Número: 2 Artículo no.37 Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Perspectiva ética, pensamiento crítico y sentido de responsabilidad social en los estudiantes universitarios.

AUTORES:

1. Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez.

RESUMEN: El estudio exploratorio cualitativo que se expone se centró en las respuestas que los estudiantes universitarios dieron a la pregunta: “En caso de que hayas aprendido algo valioso en este curso, ¿qué fue?” Esta pregunta es parte de una encuesta que exploraba las opiniones de los estudiantes sobre cursos de carácter humanista. Se recabaron 4,095 respuestas válidas de los estudiantes durante los periodos de primavera y otoño de 2010 y primavera de 2011. Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque mixto (análisis cualitativo y cuantitativo). La investigación ofrece una manera de entender los cursos de educación humanística desde la perspectiva de los estudiantes y desafiar a los profesores universitarios para buscar alternativas para promover un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVES: formación universitaria; formación de valores; pensamiento crítico; responsabilidad social.

TITLE: Ethical perspective, critical thinking and sense of social responsibility in university students.

AUTHORS:

1. Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez.

ABSTRACT: The qualitative exploratory study is focused on the answers that the university students gave to the question: "In case you have learned something valuable in this course, what was it?" This question is part of a survey that explored the opinions of students on humanistic courses. We collected 4,095 valid responses from students during the spring and fall periods of 2010 and spring 2011. A mixed approach (qualitative and quantitative analysis) was used to analyze the data. Research offers a way to understand humanistic education courses from the perspective of students and challenge university professors to seek alternatives to promote meaningful learning.

KEY WORDS: university education; values education; critical thinking; social responsibility

INTRODUCCIÓN.

La formación universitaria en el contexto global.

La apertura económica y el comercio global que caracterizan a la sociedad actual, han representado para ciertos sectores de la población un avance, particularmente para los asuntos económicos y mercantiles; los aspectos favorecedores han sido el acceso a los flujos de capital, la ampliación de los mercados de exportación y las importaciones más baratas, que han tenido como consecuencia: una mayor disponibilidad de bienes de consumo y la generación de expectativas de bienestar en la población, y el surgimiento de nuevas necesidades; asimismo, los avances tecnológicos vinculados con los desarrollos en medicina, y los cambios en las condiciones

materiales de vivienda han favorecido un aumento en la esperanza de vida. El desarrollo de la investigación básica y aplicada se ha potenciado gracias al intercambio y la colaboración de científicos, que ahora pueden participar sin importar las distancias geográficas; sin embargo, al tiempo, se han acrecentado las inequidades sociales, la marginación y la exclusión social, y la brecha de ingresos y desarrollo humano se ha ampliado; lo que ha provocado presiones migratorias inusuales, alimentando nacionalismos y fundamentalismos que conllevan violencia y discriminación.

En las sociedades contemporáneas se han evidenciado contradicciones que surgen de un exacerbado individualismo y del debilitamiento de la participación de los gobiernos en la protección social. Los valores asociados con el desarrollo económico, como la competencia y el mérito individual, animan una marcada indiferencia social que aleja a las personas de sus lazos y compromisos colectivos: Entre los impactos negativos que más se destacan en las imágenes de la modernidad se encuentra el declinar de los lazos asociativos. Pareciera que desde el debilitamiento de las instituciones tradicionales que acompañan la globalización del programa económico neoliberal se desprendería la aguda indiferencia social que estimula participaciones segmentadas, fomentando el desinterés por las responsabilidades colectivas y dejando sin sustento los recursos morales que sostienen la solidaridad. Los escenarios familiares y laborales inseguros y precarios erosionan la identidad social, lo colectivo deja de ser un refugio y las actitudes egoístas se legitiman (Arnold-Cathalifaud, Thumala, y Urquiza, 2008, p. 4).

En este contexto, las instituciones educativas, y en particular las de nivel superior, se han cuestionado sobre cómo incidir para provocar un cambio positivo en la formación de sus estudiantes, de tal modo que sus egresados cuenten con una consciencia crítica que les posibilite revitalizar un sentido de solidaridad e interdependencia y promover los valores de responsabilidad, generosidad, compasión y cooperación, que se basan en el principio de reconocimiento de la

dignidad humana más allá de las raíces culturales, la orientación sexual, la religión o cualquier otra diferencia individual. La educación humanista parece ser una respuesta idónea para este desafío, sobre todo porque en la sociedad del conocimiento, en muchas ocasiones, se privilegia la formación de los jóvenes en función de las demandas del futuro trabajo, en detrimento de un desarrollo pleno que incluya lo intelectual, lo social, lo moral, lo corporal y lo afectivo.

La Universidad Iberoamericana, institución confiada a la Compañía de Jesús, tiene como misión contribuir a una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes y comprometidos con el mayor servicio a los demás. Su modelo pedagógico está enfocado en lograr el desarrollo integral de sus estudiantes, por lo que las competencias que plantea no están orientadas solamente a las exigencias del mercado, sino que se ubican en un marco humanista y pretenden una formación integral de las personas para que sean conscientes, competentes, y comprometidas.

DESARROLLO.

La investigación que se reporta tomó en cuenta los estudios en la misma línea, que se llevaron a cabo en años anteriores para conocer los efectos de los programas de la Universidad en los valores y actitudes de los egresados, y la manera en cómo éstos contribuyen a mejorar las condiciones de vida de los sectores sociales más desfavorecidos. Para llevarla a cabo se consideró a los estudiantes de licenciatura que durante los años 2010 y 2011 cursaron materias del área humanística, a quienes se les pidió su opinión sobre el valor de esos cursos. Se analizaron 4,625 respuestas anónimas de estudiantes, quienes contestaron sobre la valía de lo aprendido. Se utilizó una metodología cualitativa para identificar categorías y subcategorías relevantes; de tal manera, que se delinea el sentido de lo que es un aprendizaje valioso para los jóvenes universitarios.

Los objetivos del proyecto fueron:

- a) Construir el concepto de “aprendizaje valioso” desde los diversos significados que los estudiantes universitarios le dieron cuando se les preguntó acerca de su opinión de las cosas valiosas que aprendieron en los cursos de educación humanista, que han tomado como parte de su plan de estudios.
- b) Aproximarse a las formas en que los estudiantes piensan y sienten acerca de la educación humanista, de manera que esos enfoques educativos con mayor potencial de aprendizaje podrían ser fortalecidos.

Las respuestas recabadas se obtuvieron mediante el análisis de una pregunta abierta que se adicionó al cuestionario que los estudiantes responden al final del curso, con el fin de expresar su opinión sobre el desempeño de sus profesores y la utilidad que perciben de las materias cursadas en su formación profesional y personal. La pregunta añadida señala: “17. En caso de haber aprendido algo valioso en este curso, ¿qué fue?”

El análisis e interpretación de las respuestas libres y anónimas permitió contestar las interrogantes planteadas y comprender mejor los efectos de la propuesta formativa de la Universidad Iberoamericana.

Consideraciones teóricas. La educación humanista en la universidad.

Uno de los retos de las instituciones educativas consiste en determinar el tipo de sociedad a la que se desea contribuir. En el marco de la economía global, el término *sociedad de la información* es el que caracteriza la dinámica social tendiente a la formación de un mercado mundial amplio y autorregulado. Los innegables progresos científicos y tecnológicos que se realizaron en el siglo pasado, están desarticulados, pues se basan en una visión que fragmenta los contextos y las complejidades de los fenómenos, que disloca lo humano individual y social, como señala Morin

(1999): (...) En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos) (p. 17).

Más allá de los términos que se puedan aplicar para denominar una sociedad más incluyente y solidaria, lo que parece relevante es que la educación universitaria debe buscar nuevas prácticas formativas para promover la indagación y el trabajo colaborativo enfocado a la solución de problemas sociales, que propicie la creación de redes entre comunidades, universidades y empresas, de tal manera que se lleve a cabo una transferencia de saberes y se procure la formación integral de las personas. Esto significa que la educación debe tener la tarea de desarrollar habilidades y disposiciones para integrar la información y el conocimiento en una perspectiva general, siendo éste el enfoque de educación humanista.

En el contexto actual, con frecuencia se ha señalado la importancia de educar para las tareas laborales, educar para el desarrollo económico o educar para la productividad; estas afirmaciones hacen parecer que la educación tiene un fin instrumental encaminado sólo a un aspecto o dimensión de los estudiantes, dejando de lado la centralidad de la persona humana. Como señala Nussbaum (2016): (...) Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. ¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria y secundaria como en la técnica y la universitaria, en prácticamente todas

las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global (p. 14).

El interés por la productividad y la rentabilidad son tan grandes, que están siendo desplazados valores relevantes para la vida de las sociedades. Nussbaum (2016) señala, además, que si bien es deseable que los niños y jóvenes tengan una adecuada educación científica y técnica, hay otras habilidades igualmente importantes para construir una sociedad global más justa, para mantener una democracia vigorosa y para afrontar los problemas mundiales más urgentes, y al respecto resalta: Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo” y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro (p. 15).

El valor de una educación humanista estriba en la posibilidad de afrontar de mejor manera los desafíos de una sociedad globalizada, pues si bien un país puede tener un crecimiento económico (tomando el PIB como indicador, por ejemplo), esto no asegura que esa nación cuente con una equitativa distribución de la riqueza, ni tampoco que esté libre de alarmantes problemas como la pobreza de amplios sectores de su población, la falta de acceso a servicios de salud y una limitada calidad de vida de sus ciudadanos.

La función de la educación es humanizar a las personas y ponerlas en contacto con las obras de científicos e intelectuales, con los hechos, los grandes problemas sociales y ambientales, con las diferentes escuelas de pensamiento, y apoyarlas para analizar, inferir, contrastar, formarse un juicio y argumentar su postura al final. La educación humanista, entonces, es un medio para recuperar la posibilidad de ver el todo global y no sólo las partes.

En un mundo donde lo que importa es una educación rentable, ocurre una merma en el pensamiento crítico y en la capacidad de las personas para percibir las situaciones inequitativas e injustas, ya que al suprimir la formación humanista, como ha ocurrido en muchas instituciones, se elimina la posibilidad de construir paulatinamente, a través del diálogo y la reflexión, la capacidad de empatía hacia los que son diferentes, el reconocimiento de la dignidad de la persona humana y la capacidad de amar y de solidaridad; todo esto atendiendo a la premisa de que todos los seres humanos tienen la capacidad de sentir. Incluso, esta reflexión debe ampliarse hacia el mundo natural y el uso de los recursos, cuestionando y desarticulando la idea del dominio de la naturaleza que peligrosamente puede extenderse al dominio de los que se consideran inferiores o diferentes.

Otro riesgo que implica la disminución o supresión de la formación humanista consiste, en que con frecuencia, las personas aparentemente “decentes”, bajo ciertas circunstancias pueden aceptar la idea de que la dominación y la brutalidad son justificables, y que el tener algún tipo de poder conlleva deshumanizar a los subalternos o a los diferentes, lo que representa un riesgo para el bien común.

Una educación carente de una visión humanista y proclive al éxito económico a ultranza, lo que genera es un conjunto de personas sumisas, acríticas y aceptantes de la situación social, dedicadas a realizar tareas puntuales, que entienden el bienestar como el consumismo y el logro material; asimismo, una educación orientada a la competitividad promoverá el desarrollo de conocimientos justamente para apoyar que las grandes industrias obtengan una ganancia máxima, antes que para resolver problemas de amplios sectores de la población, lo que debilita la responsabilidad compartida.

En contraste con la tendencia a la educación para la competitividad, la comunidad educativa de la Compañía de Jesús tiene el propósito de impulsar “los valores comunitarios, tales como la igualdad de oportunidades, los principios de justicia distributiva y social, y la actitud mental que

percibe el servicio a los demás como una realización propia más valiosa que el éxito o la prosperidad” (Características de la Educación de la Compañía de Jesús, en Gil Coria, 1999: 85).

El desarrollo de una perspectiva ética en los universitarios.

En un mundo caracterizado por la pluralidad y la falta de certezas, es lógico preguntarse ¿cuáles son los valores que deberían incluirse en la formación de los estudiantes universitarios? Ante esta pregunta, podrían darse un sinnúmero de respuestas, sobre todo considerando que la oferta de valores se ha ampliado mucho, aún en un mismo contexto social; es evidente, que diversos actores sociales privilegian ciertos discursos y ponen de relieve determinados valores, y es claro también que es difícil lograr consenso entre todos ellos. La estrategia entonces tiene que ser distinta, hay que tener en cuenta que la complejidad de las circunstancias hace inviable pensar en valores y antivalores, lo que resulta artificial, pues muchos de los problemas o dilemas de la vida actualmente demandan realizar una reflexión entre valores que entran en pugna, a fin de tomar una decisión responsable. Lo más pertinente para el mundo global sería promover la educación de la libertad y aprovechar lo que es común a todo ser humano, independientemente de la cultura o sociedad, todo lo que sea intrínsecamente humano. En palabras de López Calva (2009): (...) más que enseñar valores determinados, lo que la educación moral debe hacer es promover el descubrimiento y la vivencia comprometida de este espíritu de religación interna que lleve a los educandos a buscar lo que los vincule con los demás, con la naturaleza, con su comunidad y sociedad, con la especie humana (p. 83).

La educación de la libertad implica habilitar a los jóvenes para analizar y decidir en pos de una vida éticamente válida, para decidir entre varias opciones de cursos de acción, lo que es humanamente positivo o edificante, por lo que es necesario partir de la experiencia y de los datos que provee la percepción, para luego vincularlos con la propia experiencia a la luz del contexto

que se vive, y posteriormente, buscar más información, analizar, reflexionar, contrastar con evidencias y hacerse preguntas sobre la pertinencia de las posibles opciones, hasta determinar la que es más idónea para el dilema o situación en cuestión. De acuerdo con Daros (2012: 21), la educación es un proceso que lleva al individuo hacia la libertad y la responsabilidad, que le permite hacerse cargo de sus propias acciones, de lo que se elige y de las consecuencias de esa elección, considerando el contexto social, y sobre todo, tomando en cuenta que la libertad es valiosa no sólo por el hecho de poder optar sino porque lo elegido es bueno para las personas.

Para López Calva (2009), una nueva perspectiva de lo que es valor implica concebir a la vida moral como una búsqueda permanente en la que el individuo tiene que conciliar sus decisiones y conductas con las exigencias de autenticidad de su propio dinamismo humano, más que con las normas establecidas socialmente: (...) Ser atento a los datos, ser inteligente al procesar la información, ser razonable al afirmar la realidad de las cosas y ser responsable al valorar y decidir, son las normas básicas, los preceptos que llevan hacia esa autenticidad y hacen que una valoración o decisión moral sea objetiva (p. 85).

Este proceder posibilita la construcción de la libertad, entendida como un aspecto dinámico que se puede engrandecer o limitar en cada circunstancia concreta, esto es, la libertad puede educarse para superar lo meramente empírico y para que logre volverse un proceso reflexivo y responsable. El fin principal de la educación consiste en ayudar al individuo a construir su personalidad, a regular su afectividad aprovechando la razón y la voluntad libre; de este modo, la educación termina siendo una *autoformación*: el proceso para darse a sí mismo y por sí mismo una forma de ser, estar, actuar, etc. (Daros, 2012: 22-23).

Para lograr una educación de la libertad, algunos de los elementos que deben considerarse son (López Calva, 2009: 85-86):

- Integralidad: pues se entiende que lo moral interviene en todas las dimensiones humanas y que la persona es un ser humano completo.
- Afectividad: para aprehender el valor se considera necesario un acto de cognición afectiva, que supone una gradual educación emocional.
- Centralidad de las preguntas: referida a la necesidad de que sea el estudiante quien sepa formular las preguntas sobre las que ha de deliberar, y que éstas sean pertinentes para su situación y contexto.
- Responsabilidad: entendida tanto como el hábito de preguntarse si lo que se ha decidido hacer es útil para engrandecer la propia autonomía, o bien, como la disposición para asumir las consecuencias de los propios actos.
- Complejidad: pues las elecciones no sólo deben atender al bienestar particular, sino que deben también considerar el establecimiento de criterios y vías para priorizar acciones que redunden en una mejor vida para todos.
- Realismo: necesario para reforzar la idea objetiva de que es posible siempre realizar alguna aportación para contribuir a la humanización del mundo.

Como se observa, la educación de la libertad da un giro al manejo que generalmente se ha hecho de la enseñanza de la ética en las instituciones educativas, que es la ética de las respuestas del deber ser, que reduce a “bien vs. mal” la complejidad de la sociedad, que resulta inflexible para un mundo plural y de incertidumbres, que en ocasiones promueve sólo los valores locales, gremiales o personales, descartando el contexto global, y por tanto, propicia la exclusión y la discriminación, y que es atemporal.

Un ingrediente para modificar la relación sustantiva entre educación y ética es inocular un optimismo vital en los estudiantes; para ello, una meta básica sería generar estrategias para brindar

a los estudiantes herramientas para “el combate vital para la lucidez”, herramientas de autoanálisis, de capacidad autocrítica de revisión continua de lo que piensan y sienten a la luz de lo que otros piensan y sienten, de conciencia introspectiva sobre el modo en que toman sus decisiones y hacen sus valoraciones, de trabajo interior para generar comprensión y compasión hacia sus propios errores morales y hacia los de los demás, de desarrollo de la capacidad de perdón, es decir, una educación de su libertad efectiva para hacerla una libertad cada vez más atenta, inteligente, crítica y responsable (López Calva, 2009: 89).

La idea de una formación con perspectiva ética implica un proceso mediante el cual el estudiante va generando, desde su interior, su disposición para ejercer su libertad, la cual no depende de lo que está afuera, y a la vez toma en cuenta el contexto con criticidad, de tal modo que el estudiante se vuelve dueño de sí y es capaz de supeditar su actuar a valores superiores.

La promoción del pensamiento crítico.

Ahora bien, ¿cómo favorecer una educación que procure atender la integralidad de las personas, promoviendo su libertad responsable y la elección de valores edificantes en un mundo marcado por la inequidad, el consumismo y la corrupción? La educación de los estudiantes como ciudadanos críticos es indispensable si se quiere evitar tener masas de trabajadores dóciles con empleos temporales y sin interés en lo público. En palabras de Giroux (2016): (...) Para la gente joven carente de una educación crítica, resulta difícil concebir los problemas privados como parte de las preocupaciones públicas. Conforme los intereses privados ganan los espacios públicos, los espacios públicos son trastocados y las ventajas personales de corto plazo reemplazan cualquier noción mayor de participación ciudadana y responsabilidad histórica (p.7).

Una Educación Superior orientada a entrenar la fuerza laboral, en lugar de formar personas que puedan reparar el tejido social y fortalecer la democracia, limita las posibilidades de

transformación de las cosas hacia un mundo sustentable. Si a esto se añade el problema de los bajos salarios, se detona el miedo a la precariedad y las ideas críticas son desechadas por ser demasiado insubordinadas, pero ¿qué es pensar críticamente?, esto significa tomar el riesgo de cuestionar lo que se creía seguro y buscar nuevas fuentes de información para afrontar un problema, cuestionar esa nueva información, elaborarla y reflexionar hasta lograr una postura personal; esto implica, por supuesto, percibir, autoobservarse, contrastar, relacionar, analizar y sintetizar. De acuerdo con (Saladino García, 2012), el pensamiento crítico se conceptualiza como: Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad (p.2). Si bien esta definición desglosa los elementos que se ponen en juego al pensar críticamente, es importante resaltar que no sólo se involucra al razonamiento lógico-racional, sino que se trata, más bien, de un dinamismo que incentiva en las personas la defensa de situaciones o decisiones que se consideran pertinentes o éticas, la búsqueda de la verdad, del orden, de la justicia o de la equidad.

Para Paul y Elder (2003), autores renombrados en el tema, el pensamiento crítico “es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4).

Por su parte, Blanco, Alba, y Asensio (2011) entienden por pensamiento crítico la capacidad para analizar una idea, fenómeno o situación desde diferentes perspectivas y tomar al respecto una postura personal, construida sobre argumentos con la mayor objetividad posible y con rigor, y no sólo con base en percepciones (p. 67).

La criticidad implica la práctica de la observación de los propios actos y de la autorregulación, requiere definir los criterios que se usan para emitir juicios. El pensador crítico no se resigna, sino que cuestiona, compara, pregunta, pondera, duda, dialoga, inquiere, en relación con las cosas que otros aceptan como válidas por conocidas. Para Paul y Elder (2003: 4), el pensamiento crítico es autocorregido, autodisciplinado y autodirigido, y supone un uso consciente de su aplicación, implica una comunicación eficaz, la posibilidad de afrontar problemas y la posibilidad de superar el egocentrismo y el sociocentrismo. Se dice que el pensamiento crítico es autocorrectivo porque no sólo basta pensar sobre el pensamiento, sino identificar si es necesario corregir los métodos que se aplican para conocer la realidad; es también un pensamiento sensible al contexto porque toma en cuenta las estructuras globales, y a la vez las irregularidades o condiciones excepcionales, puede percibir que casos individuales requieren analizarse en sus propios términos y no siempre en el marco de normas generales; distingue matices, inferencias incorrectas e inconsistencias; de este modo, está atento para liberarse de estereotipos y de prejuicios.

De acuerdo con Ennis (2011:5), el pensador crítico ideal se muestra dispuesto a tratar de "acertar" para presentar una posición honesta, y claramente, y preocuparse por los demás (aunque considera que este último rasgo es secundario, no definitorio); además, el pensador crítico ideal tiene la capacidad de aclarar, de buscar y juzgar bien el argumento base para deducir sabiamente a partir de él, imaginar y suponer e integrar, y hacer esto con sensibilidad y habilidad retórica. Estas habilidades no son innatas, se aprenden, se ejercitan, hasta constituir una actitud sistémica y vital que el individuo utiliza para afrontar el mundo y para analizar sus propios actos.

Para Ennis (2011: 1-2), los pensadores críticos están dispuestos, entre otras cosas, a:

- Cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas, para lo cual se mantienen informados, y buscan argumentos o explicaciones alternativas y están abiertos a ellas.

- Comprender y presentar una posición en forma honesta y clara, por lo que clarifican el significado de lo que dicen o escriben, y reflexionan sobre sus creencias básicas, a la vez que escuchan la posición de otros.
- Evitar intimidar o confundir a los demás con su capacidad crítica, atendiendo a sus sentimientos y su nivel de entendimiento.
- Contener el propio juicio cuando las evidencias son escasas, y en contraparte, tomar una postura cuando existan evidencias pertinentes y suficientes.

En la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana, la criticidad se define como “el dinamismo que impulsa a una persona a dar razón de sus propios actos; a la capacidad de defender sus propias posturas proporcionando ‘buenas razones’; es decir, argumentos pertinentes que expliquen una determinada posición o decisión personal” (Patiño, 2009: 85). El dinamismo de la criticidad, al implicar tomar una postura activa, puede llevar a comprometerse a cambiar las condiciones sociales que son injustas, así se espera que en el diálogo y la reflexión entre docentes y estudiantes se pueda reforzar, estimular y dar mayor seguridad de que las acciones que se emprendan sean coherentes con lo que involucra *ser una persona para los demás*, aspiración de toda institución jesuita.

El sentido de responsabilidad social como parte de la formación universitaria.

El modelo educativo del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) incluye, entre otras, la competencia que implica que el estudiante plantee acciones que favorezcan condiciones de vida más equitativas, sobre todo de los sectores de la sociedad más vulnerados, lo que significa una vía para ser justamente *una persona para los demás*, y hace referencia a aprendizajes de responsabilidad social.

El concepto de responsabilidad social se empezó a difundir en la década de los años 80 del siglo pasado, en el contexto de los escándalos financieros en los que estuvieron implicadas importantes empresas transnacionales, lo que motivó que distintos sectores sociales comenzaran a exigir a las corporaciones cesar sus prácticas corruptas y actuar de manera responsable. Una primera aproximación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) consistió en señalar la importancia de fortalecer la aportación de las universidades al desarrollo social, económico y científico de las sociedades en las cuales se encuentran insertas. Como lo señala la UNESCO (2009): La educación superior no debe sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (p.2).

Para precisar el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el contexto latinoamericano, es muy útil recurrir tanto a las aportaciones de la Red Chilena “Universidad construye país”, y a las de la Red Latinoamericana de Universidades animada por la “Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo”, impulsada por el gobierno noruego en el marco del Banco Interamericano de Desarrollo, y que concluyó su actividad en el año 2009 (Vallaey, et al. 2009, citado en Vallaey, 2014: 107). En ese contexto, se creó un concepto de RSU basado en la gestión de cuatro tipos de impacto que toda institución superior ocasiona, debido a las funciones que realiza: a) los laborales y medioambientales que surgen de la actividad que se lleva a cabo en sus instalaciones y del personal que en ellas labora, b) los que derivan de la formación profesional y humana que ofrece a sus estudiantes, c) los que son consecuencia de los conocimientos que construye mediante sus investigaciones y sus premisas epistemológicas, y d) los que se producen como consecuencia de sus vínculos con el entorno social, como la relación

con proveedores, con la comunidad más cercana al campus, los programas de extensión, entre otros.

En el caso de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), conformada por 31 universidades en 15 países de América Latina, la responsabilidad social universitaria (AUSJAL, 2009:18): (...) se ha de entender como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.

Estos conceptos de RSU permiten incorporar, entre otros, asuntos como: la importancia del buen gobierno universitario, el mejoramiento de las condiciones y relaciones laborales al interior de las instituciones, y la contribución de saberes para el diseño de políticas públicas. Por otra parte, esta responsabilidad se entiende no como un compromiso unilateral de la institución, sino como una respuesta que la universidad debe dar a sus grupos de interés, en relación con los posibles impactos negativos que pueda ocasionar al reproducir prácticas sociales injustas o al no contar con criterios de sostenibilidad, por ejemplo.

En lo que respecta a la instrumentación de la RSU, en el caso de las universidades de AUSJAL (2009:20-21), se considera la importancia de involucrar a todas áreas de acción de las instituciones, así la RSU:

- Es un asunto de toda la comunidad que compete a todas las dependencias y niveles, y que debe asumirse como parte de la identidad de la comunidad universitaria.
- Se dirige a una transformación social concertada, posibilitando que los miembros de la comunidad se incorporen en proyectos y tareas para cambiar su entorno, local y nacional.

- Precisa de la innovación científica y de la pedagógica.
- Requiere de la interdisciplinariedad para abordar la realidad compleja.

Metodología.

La investigación que se refiere se centró en la descripción e interpretación que los estudiantes tienen del concepto de aprendizaje valioso, y para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, que aplicado en forma inductiva, permitió construir categorías analíticas con base en las expresiones anónimas y voluntarias que los estudiantes dieron al contestar los cuestionarios de evaluación.

La tarea del equipo de investigación consistió, sobre todo, en desarrollar las categorías analíticas fundamentales que permitieron interpretar y construir el concepto de aprendizaje valioso en los cursos de educación humanista a través de la percepción de los estudiantes de licenciatura que respondieron a la pregunta citada. Para lograr esto, el equipo de investigación reunió un total de 4,625 respuestas que se distribuyeron de la siguiente manera: Periodo Primavera 2010: 1, 579; Periodo Otoño 2010: 1, 590 y Periodo Primavera 2011: 1, 456.

La muestra estudiada es el resultado de la evaluación de 32 cursos diversos de educación humanista en los que se matricularon estudiantes de licenciatura en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

En el proceso de clasificación se encontró que un estudiante frecuentemente vertió dos o más ideas correspondientes a diferentes categorías. Esa es la razón por la cual, en el conteo final presentado aquí, la unidad de medida fue respuestas, no individuos.

El proceso de establecer y revisar las categorías fue el resultado de una combinación de trabajo individual y en equipo; cabe señalar, que uno de los mayores problemas que enfrenta la investigación cualitativa es la subjetividad que implica la interpretación, clasificación y categorización de la información; así para evitar esto tanto como fue posible, el equipo de

investigación utilizó dos estrategias principales: a) la clasificación fue realizada por un asistente de investigación fuera del equipo y b) el trabajo de revisión por pares se llevó a cabo dentro del mismo equipo.

En cuanto a la primera estrategia, se utilizó para establecer un punto de vista externo al equipo de investigación, con el fin de ratificar, o en su caso, cambiar las categorizaciones, pero la estrategia más útil fue la evaluación que los miembros del equipo realizaron entre sí durante las sesiones de discusión entre pares y en grupo. Cada interpretación fue revisada y ajustada por los investigadores trabajando en equipo, por lo que éste era esencial para lograr el objetivo.

En algunos casos no fue posible clasificar una respuesta de ninguna manera, por lo que el equipo de investigación decidió abrir un nuevo código: "NC", o "no clasificable", que se utilizó en 530 de las 4,625 respuestas estudiadas. Un total de 4,095 respuestas permanecieron como válidas.

Principales hallazgos de la investigación.

A partir de la interpretación de las respuestas de los estudiantes, finalmente se establecieron ocho amplias categorías correspondientes a las valiosas lecciones que ellos percibieron en los cursos de educación humanista. En este artículo se abordan tres categorías de gran relevancia: a) adquirir una perspectiva ética, b) desarrollo del pensamiento crítico, y c) desarrollo del sentido de responsabilidad social. El análisis de las respuestas que dieron los estudiantes en estos rubros se presenta a continuación.

Categoría: Adquirir una perspectiva ética.

Como se señaló en el apartado referente a las consideraciones teóricas sobre el desarrollo de una perspectiva ética en los universitarios, el objetivo de la formación humanista no es tanto inculcar una serie de valores, como educar en la libertad. La investigación que nos ocupa construyó esta categoría agrupando 163 expresiones de los estudiantes que hacían referencia explícita a la

necesidad de la conducta ética, a la reflexión sobre la libertad en relación con la responsabilidad, a la toma de decisiones en función de valores y al significado de la dignidad humana, así como a la reflexión sobre el problema del mal en el marco de las experiencias éticas de ellos mismos.

Las respuestas que se dieron, en este sentido, implican en primer lugar y con repetidas menciones, el tema de los valores. Los estudiantes aprecian que en los cursos de formación humanista se haga posible la reflexión que permita una apropiación de los valores y la posibilidad de adoptar una jerarquía propia: “aprendí a jerarquizar valores y a ser un poco más crítica conmigo misma”; “aprendí a cuestionarme sobre lo que pienso y los valores que tengo”, son algunas de las expresiones más comunes. En este sentido, se encuentra una concordancia con la idea de la educación de la libertad que implica analizar y decidir con base en valores asumidos críticamente, es decir, hacerse preguntas sobre la pertinencia de las opciones en la toma de decisiones que llevan a una persona a tomar conciencia de sus propias alternativas, y así como se señaló antes, ayudar al individuo a construir su personalidad. No se trata de una reducción de la ética al valor del bien contra el valor del mal, porque la complejidad de las situaciones y de la vida en general implica la consideración de los contextos y las diversas culturas, de tal modo que los estudiantes señalan que lo valioso que han aprendido en estos cursos, entre otras cosas, tiene que ver con la reflexión sobre el origen e interpretación del mal, la relación entre el mal y la libertad humana, y la necesidad de analizar aquellas opciones que permiten una vida más humana en función del contexto y de la historia particular que se viva.

La segunda subcategoría con mayor densidad que aparece en las respuestas de los estudiantes se agrupó bajo el nombre genérico de conducta ética. De manera similar a la anterior, se incluyeron expresiones relacionadas con la toma de decisiones, la reflexión sobre las consecuencias de las propias decisiones y la responsabilidad de lo que se hace. La diferencia con la anterior consiste en el énfasis sobre la necesidad de congruencia para ser una “mejor persona” y todo aquello que haga

referencia a la manera de conducirse éticamente. Ejemplo de este tipo de expresiones son las siguientes: “(...) lo más valioso aprendido fue: ser congruentes con las decisiones y creencias que tenemos en la vida”; “a llevar una vida ética con la esperanza de que haya un mejor futuro, a ser una mejor persona que se preocupe e involucre con los demás”. Como puede observarse en este tipo de testimonios, se constata que la educación humanista efectivamente está aportando un optimismo vital, que les proporciona a los universitarios herramientas cognitivas y afectivas para no sólo aceptar el mundo como es, sino para luchar por un cambio humanizante.

La conducta ética está construida sobre la libertad individual para tomar decisiones, y sobre la consciencia de las repercusiones que éstas tienen en los demás, de manera que la consideración del otro y de los otros es lo que verdaderamente edifica la dimensión ética de una persona; asimismo, se incluyeron testimonios de los estudiantes que apreciaban como lo más valioso del curso el hecho de haber podido reflexionar sobre la dimensión ética de la vida en general, por ejemplo: “aprendí a ser mejor persona, a valorar más lo que tengo, a superar rápido las caídas de la vida”.

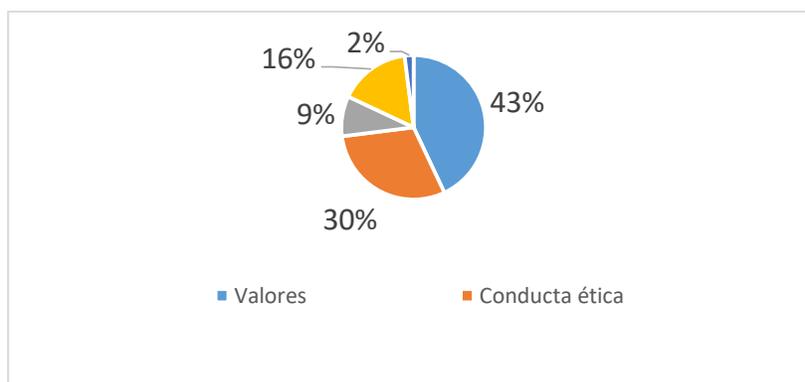
En tercer lugar, se registraron respuestas en las que la dignidad de la persona fue el aspecto central del discurso. Esta subcategoría se creó para agrupar expresiones que pusieran en el centro el valor de los seres humanos, de tal manera, que los estudiantes consideran que los aprendizajes valiosos de los cursos tienen relación con “la dignidad de la persona por el simple hecho de ser persona”; “el valor del ser humano”; “la importancia de la igualdad en todos los ámbitos”. Cobrar consciencia de esta igualdad no es una tarea fácil en un mundo en el que, como se mencionó en las consideraciones teóricas, prevalecen los valores del mercantilismo y la competitividad a ultranza, lo cual crea profundas desigualdades entre los seres humanos y lleva al desinterés por las responsabilidades colectivas.

La cuarta subcategoría incluyó el tema de la dimensión social en la percepción de la justicia o injusticia y los derechos humanos, temas vinculados con la ética social. Se agruparon 26

testimonios en donde se refleja que lo más valioso aprendido en los cursos tiene que ver con la formación de una consciencia social que permite analizar y cuestionar el contexto; como se señaló anteriormente, la vida moral es una búsqueda permanente en donde saber formular preguntas sobre la realidad es crucial para poder examinar y tomar postura en una determinada situación. Esta subcategoría agrupó expresiones relacionadas con la reflexión sobre las injusticias sociales, particularmente aquellas en las que los derechos humanos son violentados en grupos vulnerables como los indígenas, así los aprendizajes valiosos, en este sentido, son formulados como: “la importancia de cimentar toda sociedad sobre los derechos humanos”, “la igualdad de derechos hacia las comunidades indígenas de México”, “entender los derechos del hombre y darme cuenta de la enorme crisis de violaciones en que vivimos y tratar de buscar soluciones para ellos”.

La quinta subcategoría solamente recibió tres menciones y se enfocaron, específicamente, en la ética profesional, mediante expresiones como: “reflexionar más a fondo la ética de mi carrera”, “aprendimos sobre la ética profesional y de qué forma podemos enfocar los avances tecnológicos para el desarrollo humano” y “desempeñarme de una manera ética dentro de mi carrera”.

Gráfica 1. Categoría: Adquirir una perspectiva ética.



Categoría: Desarrollo del pensamiento crítico.

La segunda categoría analizada se nombró: “Desarrollo del pensamiento crítico” y recibió 159 menciones. Se agruparon, en esta categoría, las expresiones de los estudiantes que se vinculaban

con la capacidad de cuestionar, investigar, argumentar, interpretar y lograr autonomía de pensamiento, entre los rasgos más sobresalientes. La subcategoría con más abundantes respuestas fue la denominada: “Ampliación de perspectiva y consciencia”. En ésta se agrupan testimonios que hacen alusión a la ampliación del horizonte de consciencia, que gracias a los cursos, les permitió pensar las cosas de manera distinta, y bajo otros parámetros y perspectivas.

Este “ensanchamiento” de la capacidad de “darse cuenta” es uno de los frutos más importantes del dinamismo de la criticidad que tiende a cuestionar y preguntarse por los límites y condiciones de posibilidad de un conocimiento, por descubrir los significados subyacentes e “ir más allá de lo dado como evidente”; así puede verse que los estudiantes valoran haber aprendido a encontrar los significados subyacentes, a leer lo no dicho, a interpretar de manera diferente los datos, así por ejemplo, se destacan los siguientes testimonios: “tratar de ver valores ocultos en cualquier acción que veamos o hagamos”, “aprendí a comparar, analizar y meter en un contexto las obras de arte”.

La segunda subcategoría en importancia se denominó: “Capacidad de argumentar y analizar”. Se incluyeron aquí expresiones que están relacionadas con, como señalan Paul y Elder (2003), modos de pensar que mejoran la calidad del pensamiento porque incorporan estándares intelectuales tales como la habilidad para distinguir entre causas y consecuencias, entre hechos y opiniones, entre argumentos sustentados y percepciones; ejemplos de los testimonios de los estudiantes son: “en este curso (...) aprendí a cuestionar y a expresar con argumentos válidos mis puntos de vista sobre temas sociales”; “fundamentar mis respuestas para dar mejores argumentos”. La capacidad para argumentar y analizar se manifiesta también como postergación del acto de juzgar por la necesidad que se experimenta de tomar distancia, de reunir más información, considerar varias perspectivas antes de emitir un juicio, y ésta es una característica clave del pensamiento crítico, según los autores revisados. Los estudiantes señalan como aprendizajes valiosos: “aprendí a analizar antes de juzgar”, “a razonar con mayor detalle y consciencia mi realidad”.

La tercera subcategoría se denominó: “Cuestionar”, por ser una de las palabras más recurrentes que los estudiantes usaron y porque los teóricos del pensamiento crítico enfatizan constantemente esta capacidad. Como se señaló en las consideraciones teóricas, el pensador crítico se caracteriza por cuestionar, comparar, preguntar, dudar, y esto se refleja claramente en los testimonios de los estudiantes, que señalan que lo más valioso que aprendieron fue: “(...) cuestionar la forma en que he llevado mi vida y a cuestionar lo que me es dado en forma de dogma”, “a cuestionar todo y buscar la verdad”, “aprender a pensar y pensar cuestionando”, “todos hablan de eso, pero rara vez lo hacemos”. Estas expresiones indican, en forma importante, la metodología de tipo socrático usada en clase por ciertos profesores. Como señala el estudiante: “más que aprender, creo que lo más valioso fue cuestionar, puesto que sin una duda la inercia es inevitable”.

Si bien el pensamiento crítico implica la capacidad de cuestionar, es importante también llegar a pensar por sí mismo y afirmar ciertas verdades. En este sentido, la cuarta subcategoría se relaciona con la “Búsqueda de información”, ya que no es posible analizar y argumentar sin contar con información. Esta subcategoría albergó expresiones que tenían que ver con las habilidades de investigación y búsqueda de datos, a fin de estar bien informados y contar con una mayor objetividad sobre las cosas. Ejemplos de esto son las siguientes aseveraciones: “y tratar de no basarlas (mis posturas en la vida) en prejuicios, más bien entenderlas e investigarlas y leer para poder (basarlas)”. Luchar por la objetividad en el pensamiento implica un ejercicio de autocorrección que esté dispuesto a modificar los métodos que se aplican para conocer la realidad, para percibir condiciones excepcionales y distinguir matices.

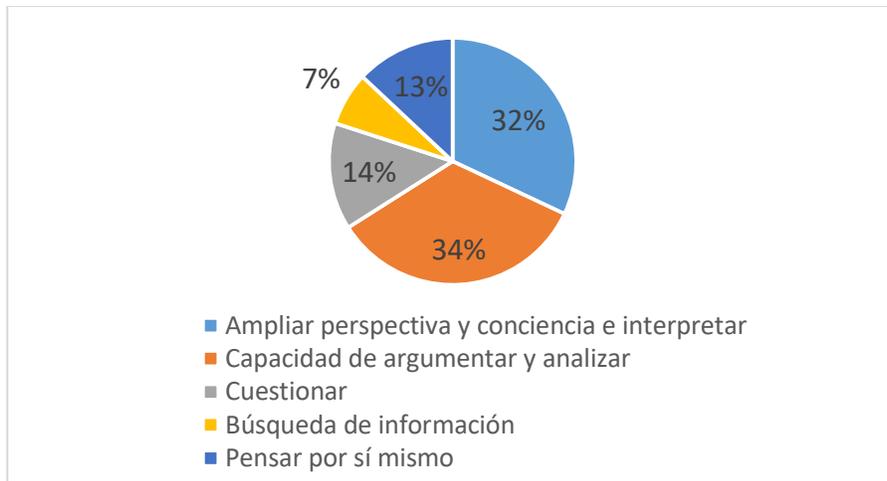
La quinta subcategoría: “Pensar por uno mismo” representa en realidad el logro central del pensamiento crítico, ya que el pensador crítico, como dice Ennis (2011), busca comprender y presentar una postura en forma honesta y clara. Ejemplos de esto son: “esta materia me ha ayudado a ver más allá de los estereotipos presentes en nuestra sociedad y a sacar mis propias

deducciones”, “no ir hacia donde van todos sino reconocer mi propio camino, reconocer errores”.

El pensamiento autónomo representa el ideal de la formación universitaria, porque se alcanza un nivel de consciencia que trasciende las presiones ejercidas por las ideas dominantes en la sociedad y posibilita abrir nuevas perspectivas para el cambio.

El pensador crítico es sensible a los contextos y es consciente de los límites de su propio conocimiento, lo que implica una capacidad evaluadora constante que pondera pero no descalifica sin argumentos suficientes, de tal suerte, que es capaz del diálogo, de la escucha atenta y de la aceptación de ideas diferentes a las propias, como puede notarse en los siguientes ejemplos: “(lo más valioso que aprendí en este curso fue) poder hacer juicios de valor y ser tolerante con otras opiniones”, “evaluar situaciones sociales con mejor juicio”, “evaluar el entorno, los problemas de desigualdad social en el mundo”.

Gráfica 2. Categoría: Desarrollo del pensamiento crítico.



Categoría: Sentido de la Responsabilidad Social.

La tercera categoría que se discute, en este estudio, se llamó: “Sentido de la responsabilidad social”. Como se señaló en el apartado correspondiente, una característica fundamental de la educación humanista desde la perspectiva jesuita es la responsabilidad social, entendida como la

formación de una persona para incidir positivamente en la sociedad, trabajando a favor de la justicia, especialmente de quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Al preguntarles a los estudiantes por lo más valioso que habían aprendido en los cursos de formación humanista en la Universidad Iberoamericana, respondieron haciendo alusión al sentido de responsabilidad social y sus respuestas se agruparon en tres subcategorías. La primera denominada: “Interés por la sociedad” concentra las respuestas que hacen explícita una preocupación por la sociedad en su conjunto y por los grupos en situación de vulnerabilidad, como se manifiesta en los siguientes testimonios: “el conocer la situación actual del país hace reflexionar hacia dónde queremos llegar o cómo queremos trascender”, “reflexioné sobre el México actual aprendiendo que la transformación de un México mejor es partiendo de uno mismo”. El interés por la sociedad es una clara expresión de un pensamiento que ha trascendido el nivel del egocentrismo y ha expandido los límites de su interés hacia los “otros” que no son los referentes directos de su vida personal, como la familia, el círculo de amigos, los compañeros de escuela, entre otros, sino que ha sido capaz de captar la dimensión macrosocial en que se encuentra inserta la vida personal, de manera que las tendencias que afectan el entorno inciden directa o indirectamente en la vida de cada individuo. Los cursos de formación humanista, abocados a despertar la consciencia social, parece que logran este propósito como lo constatan las siguientes expresiones: “en este curso pude analizar los distintos aspectos de la sociedad actual como la política, la economía, la religión, etcétera, y cómo afecta cada uno de ellos en nuestra vida y a nuestra nación, y a ella ante el mundo; todo esto a partir de discusiones y análisis que fuimos realizando a lo largo del curso”.

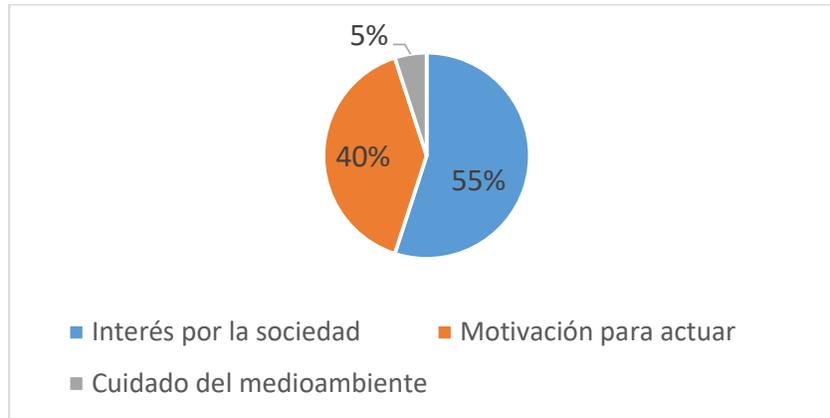
La segunda subcategoría denominada: “Motivación para actuar” se refiere a la motivación que sienten los jóvenes para comprometerse con la mejora de la sociedad. Esto supone cierta movilización de emociones que desembocan en actitudes y deseos de hacer algo en favor de los

demás; así lo apuntan las siguientes expresiones: “querer ser una mejor persona para lograr cambios”, “(...) y bajo esa tendencia debemos pensar que nosotros somos el futuro del país y en nosotros está ayudar a elegir el rumbo que queremos que éste tome”. Se percibe en estos testimonios un sentido de responsabilidad que se despertó gracias a los contenidos de los cursos y a la metodología de los profesores, por ejemplo: “lo más valioso que aprendí en este curso fue: “conocer a fondo la realidad de México y no sólo manejar información superficial; además, aprendí que no todo está perdido y el cambio puede empezar con uno mismo”, “la responsabilidad que tenemos como universitarios para generar un cambio en la mentalidad de nuestra generación, la necesidad de conocer a nuestro país para poderlo defender y para que pueda prosperar”; “(...) pero sobre todo a cuestionar y a buscar las respuestas, pues no sólo ser un espectador de la política sino a participar en ella para hacer críticas constructivas”; “que como mexicanos y estudiantes jóvenes, aún los más activos, vivimos encerrados en la impotencia de la queja, debemos reflexionar mucho más y hacer más por el país, pues éste cae de alguna manera en nuestra manos; por lo menos, la responsabilidad de mejorarlo”.

La motivación para actuar tiene de fondo este optimismo vital del que ya se ha hablado y que es propio de la educación humanista y que se basa en la esperanza de una vida mejor para todos. Esto es evidente en los siguientes testimonios: “ver que no todo el mundo está en las condiciones económicas y sociales en las que yo me encuentro, y hay que tomarlos en cuenta y hacer lo posible para tener una sociedad más equitativa”, “(...) sobre lo que puedo hacer yo como estudiante para ser un agente de cambio y resolverlos”, “me di cuenta de que es muy importante que aproveche mi carrera para el bien de los demás; hay muchas cosas que todos podemos hacer desde donde estemos para que todos podamos vivir mejor en un mundo mucho más justo”.

Finalmente, la tercera subcategoría se creó para agrupar las respuestas en las que se enfatizó el cuidado del medioambiente como un aspecto relevante de la responsabilidad social. En el conjunto general de menciones, éste es el segmento más pequeño con sólo siete menciones muy concisas.

Gráfica 3. Categoría: Sentido de la Responsabilidad Social.



CONCLUSIONES.

Los resultados de esta investigación, de los que aquí se presentan, solamente tres categorías de análisis llevan a considerar la importancia de seguir enfatizando la formación humanista integral en los estudiantes universitarios, si es que la Universidad quiere influir positivamente en un cambio social verdadero.

La Universidad tiene una oportunidad y responsabilidad importantes; no puede sucumbir a la lógica eficientista de la educación rentable, que a la larga se revertirá en su contra. Su misión crítica y propositiva exige una congruencia con sus principios fundacionales. La verdadera educación debe brindar a los estudiantes universitarios herramientas de autoanálisis, de capacidad crítica, de reflexión profunda que se enmarquen en consideraciones éticas que los lleven a tomar decisiones responsables en contextos de incertidumbre, pero orientados por la consciencia de la dignidad de las personas y la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida actuales.

Las tres categorías analizadas se implican unas a otras y no pueden comprenderse de manera aislada: la formación ética, si es educación de la libertad, implica el pensamiento crítico, y la responsabilidad social implica desde luego a la formación ética y al pensamiento crítico. En realidad, se trata de tres aspectos de una misma formación humanista.

En la investigación resultó claro que los estudiantes valoran de forma especial, además de los contenidos adquiridos, las actitudes y habilidades que propician, mediante el diálogo y la reflexión, su formación como personas libres, responsables y socialmente comprometidas. Escuchar su voz es una tarea que la universidad debe seguir favoreciendo siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. (AUSJAL), A. d. (2009). Políticas y Sistemas de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Córdoba, Argentina: Alejandría Editorial.
2. Arnold-Cathalifaud, M., Thumala, D., & Urquiza, A. (marzo de 2008). Algunos efectos de procesos acelerados de modernización: solidaridad, individualismo y colaboración social. Papeles del CEIC(1), 1-28. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76500904>
3. Blanco, F., Alba, F., & Asensio, C. (2011). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid, España: Narcea. Obtenido de <http://www.ebrary.com>
4. Daros, W. (junio de 2012). La educación entendida como formación humana y social. Invenio, 15(28), 19-28. Recuperado el 24 de 05 de 2017, de:
<http://www.redalyc.org/pdf/877/87724141003.pdf>
5. Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking dispositions and abilities. Recuperado el 5 de junio de 2017, de Robert H. Ennis' Academic Website:
<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/>

6. Gil Coria, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid, España: CONEDSI-Comillas.
7. Giroux, H. (2016). *Juventud, educación superior y rol de los intelectuales públicos*. *Mundo Siglo XXI, revista del CIECAS-IPN*, XI(39), 5-14. Recuperado el 7 de junio de 2017, de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10931/1/REXTN-MS39-01-Giroux.pdf>
8. López Calva, M. (2009). *Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación*. *Perfiles educativos*, XXX(No. 123), 80-90.
9. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
10. Nussbaum, M. (abril de 2016). *Educación para el lucro, educación para la libertad*. *Nómadas*(44), 13-25.
11. Patiño, H. A. (2009). *La formación humanista en la universidad: un análisis a partir de las buenas prácticas docentes efectivas (Tesis doctoral)*. México: Universidad Iberoamericana.
12. Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Estados Unidos de Norteamérica: Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
13. Saladino García, A. (Mayo de 2012). *Pensamiento crítico*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf
14. UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

15. Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 105-117. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977006>

DATOS DE LA AUTORA:

1. Hilda Ana María Patiño Domínguez. Doctora en Educación y Maestra en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Actualmente es la Directora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad México. Correos electrónicos: vfc.investigacion@gmail.com hilda.patino@ibero.mx

RECIBIDO: 1 de octubre del 2017.

APROBADO: 19 de octubre del 2017.