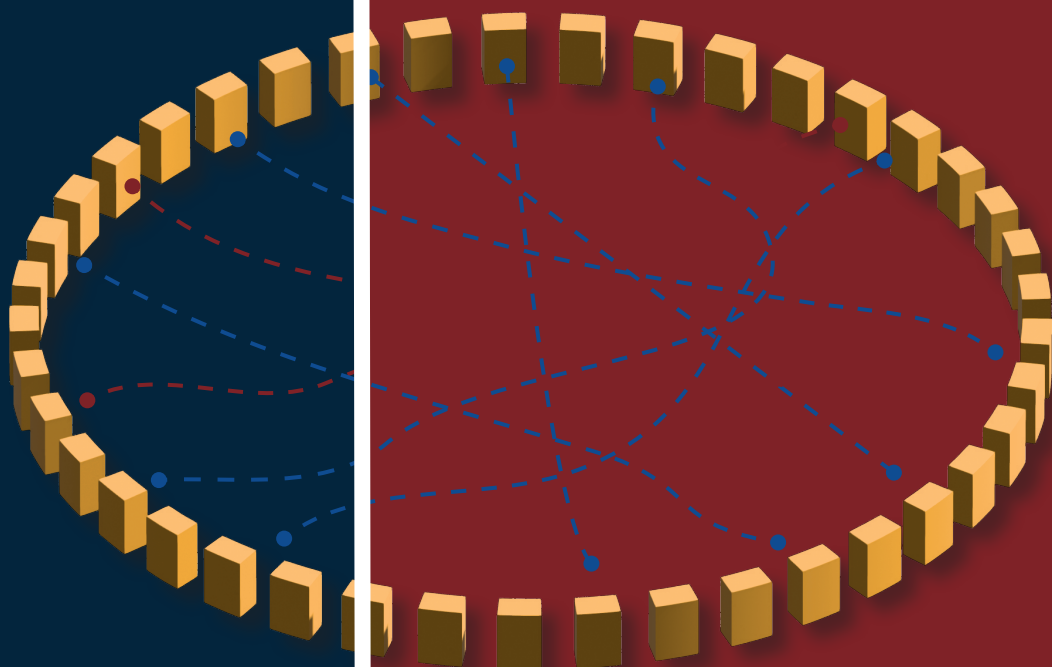


Miguel Rumayor
Belén Poveda (coords.)

La educación del carácter y la vida universitaria



La educación del carácter y la vida universitaria

Miguel Rumayor y Belén Poveda
(coords.)

La educación del carácter y la vida universitaria

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *La educación del carácter y la vida universitaria*

Primera edición (papel): marzo de 2025

Primera edición (PDF): octubre de 2025

© Miguel Rumayor y Belén Poveda (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-19506-59-7

ISBN (PDF): 978-84-19506-60-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo.	9
VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA	
1. La vida académica y la formación del carácter	15
MIGUEL RUMAYOR	
2. La formación para el liderazgo y la universidad	29
JOSÉ MARÍA ORTIZ IBARZ	
3. El asesoramiento académico y personal en la universidad.	43
MARÍA LUISA BARCELÓ CERDÁ	
4. El prácticum en la universidad y su dimensión formativa del carácter	57
INMACULADA RODRÍGUEZ GÓMEZ	
5. La formación del corazón de los universitarios	71
JOSÉ FERNÁNDEZ CASTIELLA	
6. La identidad del docente universitario y la formación del carácter	85
BELÉN POVEDA GARCÍA-NOBLEJAS	
7. La creatividad como fortaleza del carácter en la universidad.	101
DANIELA SALGADO	

8. Formar universitarios en la virtud de la prudencia. . . .	115
JOSU AHEDO RUÍZ	
9. Tecnologías educativas, redes sociales y formación de universitarios	129
ELDA MILLÁN-GHISLERI	
10. Amistad, carácter y vida universitaria	141
M. CARMEN CARO SAMADA	
11. Evaluación del liderazgo universitario para el bien común. Estudio exploratorio de validez convergente COMPLIZ-LID	155
MARÍA FERNANDA GAMBARINI Y JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ	

Prólogo

VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA
Universidad Francisco de Vitoria
veronica.fernandez@ufv.es

En un mundo donde el conocimiento técnico y la competencia profesional son valorados, a menudo pasamos por alto un componente esencial del éxito como es el carácter. En la sociedad actual, la educación y el mercado laboral tienden a priorizar otras habilidades específicas y logros cuantificables como la aptitud técnica o la productividad. Es cierto que la universidad ha de anticipar y prefigurar la vida laboral y profesional de los jóvenes universitarios, pero ha de ser también un espacio en donde se ayude a que los jóvenes se eduquen y forjen el carácter, maduren y alcancen una vida lograda. Una visión limitada de la persona deja fuera este aspecto fundamental que determina el verdadero éxito del joven a largo plazo y su capacidad para contribuir positivamente a la sociedad.

La educación del carácter y la vida universitaria es una obra coordinada por el Centro de Educación en Virtudes y Valores de la Universidad Francisco de Vitoria y el Grupo de Investigación en Formación del Profesorado, Competencias, Innovación y Prácticum de la Universidad Villanueva, con la participación de expertos de la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad Panamericana de México. Surge de la convicción de que las universidades también tienen la responsabilidad de fomentar el desarrollo moral y ético de sus estudiantes, donde los profesores juegan un papel clave en la formación personal. Cada capítulo aborda un aspecto crucial de esta formación del carácter en los universitarios, proporcionando ideas y reflexiones para guiar a

asesores y profesores en este noble esfuerzo. El último capítulo presenta una investigación que aporta una perspectiva práctica esencial. Desde la vida académica y la formación del liderazgo hasta el impacto de las nuevas tecnologías y redes sociales, este libro ofrece un enfoque multidimensional sobre cómo cultivar el carácter y las virtudes en el contexto universitario. Los lectores encontrarán en estas páginas una variedad de perspectivas, todas orientadas a fortalecer tanto el corazón como la mente de los jóvenes.

Podemos decir que la educación del carácter es, en definitiva, buena educación, incluso en la universidad. Busca el florecimiento del joven, guiándolo a engrandecer y transformar sus deseos y su visión del mundo a través del desarrollo de virtudes. La virtud implica precisamente eso: una integración de los afectos y de la razón, que lleva a la persona hacia la excelencia personal. Educar el carácter es, entonces, un proceso integral que se consigue mediante el desarrollo de virtudes intelectuales, morales y trascendentes en los estudiantes.

En una sociedad cada vez más pluralista, los formadores de jóvenes se enfrentan a la tentación de adoptar una actitud de no intervenir en las decisiones morales y compromisos de los estudiantes, y muchas veces son vistos como simples facilitadores de enseñanza. De manera equivocada, preferimos que los jóvenes descubran por sí mismos lo correcto, evitando supuestamente adoctrinarles con valores morales. Sin embargo, no intervenir en la vida de un educando también es una forma de intervención: la educación nunca es una tarea neutral.

La obra comienza con una reflexión sobre la vida académica y la formación del carácter, destacando cómo la universidad ha perdurado a lo largo de los siglos gracias a su espíritu autónomo y su capacidad de adaptación a diferentes épocas y contextos históricos, desde la Edad Media hasta la Posmodernidad. Su misión ha sido siempre la búsqueda del saber y la formación integral de los estudiantes, cultivando tanto virtudes intelectuales como morales. A pesar de los desafíos contemporáneos, como la fragmentación del conocimiento y la influencia de un modelo educativo más pragmático y menos reflexivo, la universidad sigue siendo un espacio esencial para fortalecer el pensamiento crítico y consolidar el carácter. Es fundamental que la vida universitaria no se centre solo en habilidades técnicas, sino también en la ca-

pacidad de análisis, la reflexión y la responsabilidad ética, asegurando que los estudiantes estén preparados tanto intelectual como moralmente para contribuir positivamente a la sociedad.

Asimismo, se nos presenta una reflexión sobre cómo la universidad tiene que ser un espacio donde los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y experiencias significativas que los capaciten para ser líderes positivos en la sociedad. La existencia de líderes virtuosos es esencial para transformar una civilización dominada por el poder, la polarización y la imagen, como la que vivimos actualmente. La formación universitaria actual, influenciada por paradigmas como el newtoniano, el cientificismo y el darwinismo social, tiende a valorar el estatus y el poder por encima de la integridad y la empatía. Sin embargo, es crucial promover un paradigma basado en la confianza, donde la profesionalidad, la integridad y la benevolencia sean pilares fundamentales de la vida social. Esto se logra mediante metodologías docentes que fomenten la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo, así como a través de actividades de voluntariado y mentoría que estimulen la solidaridad y la generosidad en la vida académica.

Otra parte de la obra aborda la necesidad de que la universidad se adapte a los cambios contemporáneos en la educación, destacando el papel crucial del asesoramiento académico y personal, lo que en el ámbito empresarial se conoce hoy como *coaching*. La educación centrada en el estudiante requiere una reestructuración de la metodología y la actualización de contenidos, donde la tutoría universitaria se convierte en un espacio vital para acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral. La tutoría debe ir más allá de la instrucción académica, fomentando virtudes y ofreciendo orientación personalizada en los ámbitos académico, personal y profesional. Los modelos tutoriales alemanes, franceses y anglosajones ofrecen diferentes enfoques que pueden integrarse para formar estudiantes completos y responsables. La relación entre profesor y estudiante, basada en el diálogo y la confianza, es clave para el éxito de este acompañamiento. Con todo, persisten desafíos como la falta de reconocimiento y de formación adecuada para los profesores en tareas tutoriales, lo que requiere un compromiso renovado y programas de formación específicos para mejorar esta práctica esencial en la educación universitaria.

La obra también subraya la importancia del prácticum en la formación inicial de futuros docentes, destacando su papel crucial en la educación superior y su impacto en la calidad educativa. La formación del carácter a través del prácticum incluye objetivos específicos para cada etapa de las prácticas, desarrollando competencias personales, pedagógicas, de liderazgo y habilidades sociales. El capítulo enfatiza la necesidad de una colaboración efectiva entre los tutores de los centros educativos y los profesores universitarios, resaltando la importancia de la evaluación formativa y el *feedback* para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes.

El capítulo sobre la formación del corazón de los estudiantes en la universidad explora la evolución histórica de esta institución. Inspirado en John Henry Newman, el autor argumenta que la educación universitaria debe centrarse en el corazón, considerado el núcleo del carácter de los estudiantes. Newman, con su lema *Cor ad cor loquitur* (el corazón habla al corazón), resalta la trascendencia de la influencia personal de los maestros. El testimonio de vida del profesor, su compromiso con la verdad, y su ejemplo son fundamentales para inspirar a los estudiantes a vivir orientados hacia el bien y la plenitud moral. La formación del corazón implica una relación profunda y auténtica entre profesor y alumno, basada en el recuerdo (sístole) y la acción comprometida (diástole).

El libro también examina la identidad del docente universitario, un tema de creciente interés en Europa, especialmente en el contexto de los cambios impulsados por la Declaración de Bolonia. Se argumenta que la identidad docente y la universidad están profundamente interrelacionadas. Es necesario recuperar la misión original de la búsqueda de la verdad para que los profesores puedan desempeñar plenamente su rol formativo. Además, se enfatiza la importancia de contar con modelos didácticos sólidos y contextos adecuados para fortalecer una identidad docente robusta, equilibrando tradición e innovación en la enseñanza universitaria.

Otro capítulo analiza la creatividad como una fortaleza del carácter y su rol en la educación universitaria. Se critica la tendencia de las universidades a destacar únicamente logros profesionales, sin prestar atención a la estabilidad personal y familiar, sugiriendo que una vida equilibrada requiere tanto creatividad

como virtud. Este análisis desmitifica la creatividad vista como originalidad superficial, destacándola más bien como la capacidad profunda de generar soluciones valiosas. El autor propone que la creatividad es esencial para el desarrollo del carácter y no solo una habilidad profesional. La educación universitaria debe fomentar una creatividad integral para formar personas completas y capaces de contribuir al bien común.

En otro apartado, se aborda el uso de internet y las nuevas tecnologías en la formación universitaria, destacando tanto oportunidades como desafíos. La alfabetización digital y la reducción de la brecha digital se han vuelto esenciales en la educación moderna, una necesidad acentuada por la pandemia de COVID-19. No obstante, internet y las redes sociales también conllevan riesgos como el ciberacoso y la superficialidad en la búsqueda del conocimiento. Es fundamental que los estudiantes universitarios desarrollen habilidades para un uso ético y humanizado de estas tecnologías. La universidad debe fomentar la reflexión sobre la sabiduría, la verdad y la cultura, cultivando en los estudiantes virtudes intelectuales que a veces se ven opacadas por las nuevas tecnologías, como la curiosidad, la apertura mental, la humildad, la atención, la rigurosidad y la profundidad, para formar profesionales íntegros y capaces de afrontar los desafíos del mundo digital.

Se destaca en otro escrito el papel crucial de las relaciones de amistad en la vida universitaria en la educación del carácter. A través de la amistad, los estudiantes descubren y comparten intereses comunes, desarrollando virtudes como la tolerancia, el respeto y la generosidad. Aristóteles ya subrayaba la importancia de la amistad para la felicidad, mientras que estudios modernos confirman su impacto positivo en el ajuste psicológico y el sentido de pertenencia. La universidad, como etapa clave en la formación de la identidad, debe ofrecer un entorno propicio para la creación de amistades que contribuyan significativamente al crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Las virtudes intelectuales, que incluyen la intuición, la ciencia, la sabiduría, el arte y la prudencia, son esenciales para el desarrollo del carácter. En particular, la prudencia es fundamental para obrar bien y elegir los medios adecuados para alcanzar fines virtuosos, tal como se explica en otro capítulo del libro. Educar en la prudencia implica enseñar a reflexionar antes de actuar, so-

pesar decisiones cuidadosamente, buscar consejo, evaluar riesgos y actuar responsablemente. La formación en la prudencia no solo se centra en la deliberación, sino también en la decisión y ejecución de acciones correctas, lo que requiere una práctica constante y reflexiva, práctica que es preciso fomentar en los estudiantes universitarios.

El libro finaliza con un capítulo en el que se presentan los resultados de un estudio práctico sobre el liderazgo de los universitarios. Es resultado de una metodología de muestreo empírica, que pone de manifiesto que todas las reflexiones teóricas de los diez capítulos anteriores se pueden manifestar de manera concreta en las vidas de los alumnos. Esto es algo fundamental de cara a planear acciones y políticas universitarias que sirvan para el crecimiento en la vida virtuosa y la formación del carácter de aquellos que trabajan o pasan por nuestras aulas.

En definitiva, se pone de manifiesto en toda la obra que lo que está en juego en el tema de la educación en virtudes no es simplemente un comportamiento más digno o heroico frente a los demás, sino toda una visión antropológica de la persona en el mundo universitario. La virtud y su crecimiento no trata fomentar una serie de acciones correctas, sino en lograr la manifestación de una identidad humanamente lograda. Así, la formación del carácter es esencial para preparar a los jóvenes a enfrentarse a los desafíos de la vida con integridad y compromiso. Es a través de la relación y el diálogo auténtico entre el corazón del maestro y el estudiante donde se puede forjar esta identidad rica y feliz en los jóvenes. La universidad, en su esencia más pura, prepara para el verdadero éxito vital, que radica en su capacidad para formar personas que no solo sepan y hagan, sino que también sean, en el sentido más pleno de la palabra: capaces de vivir una vida buena, comprometida y en armonía con la verdad. Este es el legado que debemos aspirar a dejar en cada uno de nuestros estudiantes y el desafío que debemos asumir con seriedad y dedicación.

La vida académica y la formación del carácter

MIGUEL RUMAYOR

Universidad Francisco de Vitoria

miguel.rumayor@ufv.es

1. La vida académica y el desarrollo de personas y comunidades

Pocas obras humanas como la universidad han aguantado con frescura el paso de los siglos. Fue tenida en cuenta por gobiernos e ideologías de toda suerte y luchó por defender la particularidad y autonomía de su espíritu. Se trata de una de una institución casi milenaria que Occidente ha exportado a toda la humanidad y que, a pesar de recibir profundas transformaciones, ha sobrevivido con dignidad el paso de los siglos. La universidad recorrió la Edad Media, aguantó el poder de reyes y emperadores que trataron de interferir en sus trabajos, también sorteó a papas y clérigos que buscaron sin éxito alterar su vida y espíritu (Newman, 2024). Recorrió con más o menos fortuna el Renacimiento, el Barroco, la Modernidad, y ahora pervive con incierto carácter en la Posmodernidad, donde la fragmentación del conocimiento y la globalización, el relativismo y la multiplicidad de perspectivas han traído a su vida una crisis de sentido y pérdida de un marco coherente para entender la realidad (Llano, 2003), el cual se está acentuando en este primer cuarto del siglo XXI en el que nos encontramos.

En su origen medieval institucionalizado la universidad se formaliza como un espacio de búsqueda del saber y de formación de clérigos. Después llegarán a las aulas los hijos de nobles y en algún caso de ricos comerciantes. En este primer momento

la teología es la ciencia más elevada y a la que las demás deben someterse, ya que aborda el conocimiento de Dios como verdad suprema y todo lo que con él se relaciona. La filosofía aportará entonces el método de estudio, la capacidad de análisis y pensamiento. En ese momento en los estudios universitarios se realizan no solo reflexiones sobre la divinidad, sino también sobre su relación con el hombre, por eso se pensó sobre otros grandes temas como el libre albedrío, las pasiones y la persona entre otras muchas cosas. En las aulas universitarias y con el objeto de comprender el alma humana y las relaciones entre personas de diferentes reinos, culturas y tradiciones, también se hablará de derechos humanos, de las obligaciones de los monarcas y sus súbditos o los intercambios de bienes materiales entre países, creando teorías económicas sobre el comercio que van a ser determinantes para el desarrollo de toda la humanidad. Con el paso del tiempo y la llegada de la Ilustración, la universidad se transformará en una institución fundamental para la conformación de los Estados modernos y luego, con el modelo de universidad napoleónica, en la formación de funcionarios. También la ciencia experimental y las creaciones técnicas, los descubrimientos en biología, botánica y genética avanzaron gracias al modelo universitario alemán centrado en el estudio y la investigación. Finalmente, el enfoque anglosajón, desarrollado con fuerza en Estados Unidos, planteará la universidad desde una óptica pragmática, dirigida en muchos casos a su vinculación con el mundo laboral.

Se pueden dar muchas razones para comprender la duración y solidez con la que la universidad perdura hoy, con contribuciones innumerables tanto en el pensamiento como en la ciencia, la cultura y las tradiciones, entre otras cosas. Aunque, si nos dirigimos a un análisis profundo, tal vez lo más relevante que nos ofrece hoy también la institución es el espíritu que pervive en ella, que conecta a los hombres con el deseo universal por conocer, formando su carácter y la inteligencia.

La universidad nació con la idea de saciar de forma metódica tal deseo. Los primeros universitarios como tales fueron aquellos que acudían de toda Europa, atraídos por esos centros instituidos por la Iglesia en Bolonia, París o Salamanca, si bien muchos siglos antes, sin ser universidades como tal, ya existía este espíritu de vida en comunidad orientada al saber entre los que se ad-

miraban por la realidad de las cosas. En Grecia, los fundadores del Liceo y la Academia, Aristóteles y Platón, decidieron formar a las generaciones venideras y buscar a otros para que hicieran lo mismo y crearon pequeños grupos centrados en el diálogo y la búsqueda de la verdad, guiados por la figura de esos deslumbrantes pensadores. De ahí que el espíritu de comunidad se encuentre en la entraña misma de la vida universitaria. La universidad no puede comprenderse de otra manera si no es por la voluntad de compartir esa parte de la vida con los demás y formar grupos de gente que discute y se entiende por el uso de la palabra. Esto conlleva una virtud inherente a cualquiera que viva y comprenda esto y consiste en un respeto, incluso veneración, hacia todo colega que, con seriedad académica, con independencia de país o cultura, se vea concitado de manera íntima a esta búsqueda. Por eso se entiende que las universidades, cuando funcionan bien, sean lugares de concordia entre sociedades distintas. Su labor es incuestionable, ahora y entonces, como promotoras de la paz y el entendimiento entre pueblos y naciones.

2. Universidad y formación del carácter: virtudes intelectuales y virtudes morales

La universidad sigue siendo hoy un espacio en el que en muchos casos se da el tránsito del final de la adolescencia a la vida adulta. Aunque quizá esta tarea se haya difuminado últimamente en algunos lugares, olvidando tal propósito, ya que adviene en el mundo occidental junto a nuestro modelo cultural y de hábitos de vida donde la inmadurez individual se prolonga entre algunos sin parecer tener fin a lo largo de la vida. Hay que recordar que la vida universitaria se abrió desde su inicio a dos aspectos fundamentales en la formación del carácter de una persona, como son aprender contenidos y desarrollar la capacidad para trabajar (Sayers, 2019). El planteamiento de la formación de la persona en la universidad se circunscribía, así, al desarrollo del carácter a través del aprendizaje de algunas ciencias, y por ella, entre otras cosas, se alcanzaba la formación humana. Gracias a un exigente trabajo, los estudiantes maduraban intelectual y personalmente y salían de las aulas con una riqueza interior que

podían luego ofrecer a la sociedad. Algo diferente a lo que muchas veces sucede hoy, donde no parece existir entre los universitarios una diferencia muy clara entre el antes y el después del paso por la vida académica.

La situación actual se puede explicar considerando que los tiempos han cambiado y se ha difundido, como en el caso de España, un modelo sentimental y pragmático que tiene su inicio en la vida familiar, luego en la vida escolar y, por último, en la universidad. Destaca por la sobreprotección de los niños y adolescentes, el desprecio por el esfuerzo, la poca valoración hacia los contenidos y el conocimiento de las ciencias y su sustitución por la promoción de la llamada *enseñanza de competencias y habilidades*. Dicho modelo, unido hoy a la invasión de las pantallas, teléfonos móviles y la fiebre del *power point* entre los profesores, toma forma institucional en la universidad como resultado de la caótica aplicación del europeo Plan Bolonia en España. Tratando de arreglar el memorismo y la falta de practicidad con el que la institución había lastrado la enseñanza tradicional, no se ha hecho más que agravar la crisis formativa de ese modelo en todos sus ámbitos, erosionando el prestigio de padres, educadores y profesores y dificultando la formación de alumnos y, de forma causal, también el desarrollo de verdaderos universitarios entre los profesores.

Hay quien cree que la universidad es un espacio que primeramente debe estar orientado a la inserción de alumnos en el mercado laboral y por eso se debe despreciar cualquier enseñanza de tipo teórico o reflexivo. Si embargo, como dice Ortega (2015), es falsa la dicotomía que se plantea a veces entre la formación intelectual de los alumnos y su desarrollo práctico y profesional posterior. Frente a esto se puede decir que no existe ningún lugar más adecuado que la universidad para desarrollar la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico. Crecer en la capacidad de análisis, de síntesis y de elaboración de principios teóricos tendría que ser la principal meta de las aulas universitarias en todas las carreras. Además, las grandes empresas empiezan a ver con preocupación que las universidades no les ofrecen casi ese tipo de trabajador pensante que tanto anhelan. Por el contrario, los jóvenes que arriban hoy al mundo laboral procedentes de las aulas universitarias detentan, cada vez más, una pobre practicidad que se resume en conocer el uso del móvil. Tienen grandes proble-

mas para pensar con rigor y abordar asuntos complejos y con muchos matices en sus trabajos y empresas.

Por otra parte, no es despreciable la novedad de la realidad que debe ofrecer la sociedad a las aulas para que los universitarios no se desvinculen de lo que realmente está sucediendo fuera. Por eso, no es malo que los estudiantes hagan prácticas en empresas y laboratorios y que algunos profesionales prestigiosos del mundo del trabajo, como ocurre especialmente en los másteres, den clases en la universidad. En todo caso, al universitario no se le tiene que formar principalmente en el atractivo de la novedad de la sociedad o en el relato del ejercicio práctico o anecdótico de las experiencias de una determinada profesión, sino que es necesario vincularlo con la tradición del saber y el desarrollo del conocimiento crítico para que comprenda los principios que hay detrás de cada aprendizaje. Una cabeza bien amueblada se llena rápido y en orden, aunque tarde un poco más en tener experiencias. No hay que valorar tanto la abundancia de estas, porque hay quien las tiene toda la vida y su vida personal es un desastre, ya que no saben organizarlas racionalmente y encontrar su sentido y convertir cualquier situación en formación propia. No hay mejor sitio para hacerlo que la universidad.

A este respecto, una vez que una mente se va convirtiendo en lo que Newman denomina *Imperial Intellect*, estará capacitada para convertir sus vivencias, académicas y personales, también las de otros, en aprendizaje. Estas mentes estarán articuladas por algunas necesarias virtudes intelectuales, como el intelecto, el arte y la sabiduría. También, si han sido formadas para ser buenas personas, tendrán virtudes prácticas, como la prudencia, el orden o la templanza, las cuales sirven, como se decía antes, para aportar al mundo laboral lo que otros no pueden dar. Por consiguiente, la universidad forma a sus alumnos en primer lugar en el ámbito de la vida intelectual, cuando ha conseguido infundirles el saber mirar la realidad, el amor a la verdad, al bien y a la belleza (Han, 2022). Cuando no ocurre de esta manera, y la formación solo se ha producido a nivel técnico, se da el fracaso del proyecto universitario y una formación epidérmica del carácter. Tal carencia, además, se puede convertir, como sucede tantas veces, en un peligro para el propio alumno y la sociedad. Consistirá en la tentación de poder usar los conocimientos adquiridos

olvidando su fundamento moral. Una educación que no ha llegado al fondo de la persona puede sucumbir fácilmente a la tentación de usar los conocimientos en beneficio propio y no por el valor verdadero que poseen, para uno mismo y los demás.

Por eso, las enseñanzas universitarias tienen que dirigirse como meta al crecimiento de la sabiduría, a la contemplación de la verdad y su gratuidad, valiosas en sí mismas con independencia de todo. Tal vez por eso, pensadores como Einstein vieron en sus propias investigaciones físicas, que llevaron al desarrollo de la energía nuclear, los peligros tremendos que puede ocasionar un conocimiento exhaustivo de algo sin referencia alguna al bien y la verdad, al servicio del poder y la imposición brutal sobre otros, como sucedió con el lanzamiento de las bombas sobre Hiroshima y Nagasaki.

3. Formar el carácter y capacitar la libertad y el desarrollo de virtudes en la universidad

Queda claro que, cuando se habla aquí de *formación del carácter de los universitarios*, no solo nos referimos a la capacitación intelectual o, como se decía, a la preparación para el desarrollo profesional que se concretará luego a partir de la obtención de un trabajo. Formarse personalmente supone eso y mucho más. Conlleva, entre otras cosas, crecer en la capacidad de convivir con los demás, el logro de tener una afectividad equilibrada y una visión profunda y trascendente de la propia vida. No es desdeñable ver el gran número de jóvenes con trastornos mentales o casos de suicidios que no han podido encontrar en los estudios universitarios un ancla intelectual y moral para ubicarse en la vida.

La formación en la universidad también tiene que ver con el desarrollo de la libertad de los que participan de ella. Todo el mundo reconoce que la academia ha de ser un espacio libre de pensamiento y expresión en el que cada universitario va construyendo, con soltura y con esfuerzo, una perspectiva del mundo, fundamentada tanto en ideas sólidas sobre lo que nos rodea como en conocimiento de sí mismo. Gracias al desarrollo adecuado de la libertad personal el carácter va adquiriendo dimensión y pers-

pectiva. La libertad académica, así, no es un fin en sí mismo, sino algo que posee una meta en la formación del carácter.

Entender la libertad de otra manera, como una posibilidad de acción autónoma sin responsabilidad, reduce en gran medida el desarrollo de la vida de los universitarios. Así, también la libertad de cátedra que deben poseer todos los docentes nos habla al mismo tiempo de la capacidad de formar a los alumnos para elegir entre distintas opciones lícitas y poder mostrar cuáles son las ideas verdaderas o las destructivas. Esto supone lograr una visión que nunca es arbitraria e injustificada, que pueda vertebrar positivamente la libertad del que escucha al profesor. De la libertad de los universitarios nacen las diferentes escuelas de pensamiento e interpretación en cada ciencia. Todas ellas son moralmente buenas y forman el carácter de los universitarios, siempre y cuando no supongan la adhesión a doctrinas sectarias, deshumanizadas o contrarias al bien de las personas. La auténtica vida académica es contraria al fanatismo y nunca puede entenderse como una sumisión doctrinal a una forma determinada de pensamiento que lleve al reciclado de ideas y fórmulas de un determinado grupo o escuela de pensamiento. Los universitarios tienen que aprender a pensar libremente.

Por eso, son intolerables los escraches a los que se ha sometido a intelectuales y políticos en algunas universidades de diferentes lugares del mundo y demuestran que la universidad se encuentra en permanente amenaza en su propia esencia. No hay nada más opuesto a la vida universitaria que el llamado *pensamiento único*, que, partiendo de un falso cientificismo, trata de uniformar a las personas y las conciencias conforme a una ideología clausurada que no pueda cribarse por el estudio serio o el sentido común. Tal pensamiento único se ha concretado en nuestros días en la cultura de la cancelación e imposibilita el crecimiento armónico del carácter de nuestros universitarios. Se puede atisbar que detrás de esta ideología, que combina un falso feminismo, ecologismo y marxismo basado en el odio, subsiste el deseo de perturbar la vida en la universidad, manipular a los profesores y alumnos y sacarlos de la reflexión pausada y serena sobre algunos de los grandes temas de la humanidad.

Por más que pueda parecer que el pensamiento único es un canto de sirena a los derechos humanos o a la justicia social, sucede más bien lo contrario, ya que aplan a los académicos y les

hace incapaces de plantearse puntos de vista y razonamientos distintos a los que forzosamente se les imponen. Detrás de él existe una visión de la vida intelectual y del ser humano destructiva, ya que cercena la capacidad racional y sus posibilidades críticas. Es necesario que todos los académicos entiendan, con independencia de la escuela de pensamiento a la que pertenezcan y sea cual sea la postura que se defienda, que un aula es siempre un lugar de debate donde se debería hablar de cualquier tema. Por eso, siempre que se haga de forma respetuosa hacia los demás, los temas tienen que ser afrontados con la única arma del rigor intelectual, la lógica y el estudio.

Por otra parte, los profesionales no universitarios que comparten sus experiencias en las aulas, si realmente están capacitados para convertir esos conocimientos en pensamiento teórico –cosa que no siempre sucede–, por medio de ejemplos y el relato de experiencias propias o sucesos actuales, llevarán a las aulas universitarias lo que en este momento se vive en la realidad social. Sin embargo, su colaboración con la vida académica será ineficaz en tanto en cuanto no se vinculen con aquellos otros profesores dedicados vocacionalmente a la vida universitaria. Como se decía antes, la universidad no puede ser confundida con la formación profesional de grado superior. Cuando ocurre de esta manera, se produce un daño enorme al desarrollo de la vida universitaria. Los alumnos no se formarán verdaderamente como universitarios, sino, en el mejor de los casos, como técnicos especializados en aspectos prácticos de la vida laboral.

En este sentido, el aprendizaje por proyectos prácticos se ha extendido al ámbito universitario y, cuando es extensivo a todas las asignaturas, choca con la formación de estudiantes. Además, ocurre que, como a veces se dice, trabajar en un proyecto para buscar una serie de resultados puede ser una buena forma de socializar a un nivel superficial. Pero, en algunos casos, se obstaculiza el trabajo individual y se iguala injustamente a los alumnos más trabajadores con los que no lo son, ya que se mimetizan y esconden la pereza en el anonimato. Junto a ello, tal y como difunde el Plan Bolonia, el excesivo pragmatismo supone ensalzar el principio del resultado por encima de cualquier otro aspecto de la vida académica. Se pierde de vista que, en muchos aprendizajes, a veces es mejor el camino que la llegada a un lugar. Es más importante ahondar en la dificultad para compren-

der algo, plantearse nuevas preguntas y misterios que nos lleven a la imposibilidad de resolver un problema que dar un resultado ficticio o simplón para resolver un asunto complejo.

4. Docencia universitaria y formación del carácter

Formar el carácter de una persona no consiste, como se piensa a veces de forma distorsionada, en moldear un ser humano desde afuera, labrando unos rasgos como si fueran el resultado de la acción de un escultor sobre una piedra. En ocasiones se ha confundido esta acción formativa con una intervención unilateral e impositiva o manipulativa de un educador sobre un educando. Por el contrario, para que se produzca la formación del carácter enraizada en virtudes hace falta, como se decía antes, la voluntaria aceptación libre de aquel que la recibe. Si no es de esta manera, sino que se da por el engaño, el sometimiento y la imposición, la persona queda interiormente malformada. Tal práctica produce individuos fanatizados o traumatizados, capaces de realizar acciones de manera contundente, pero influidos fatalmente por el sesgo de una personalidad fuerte del supuesto educador al que se han sometido. En esto también se puede decir que las universidades están hechas para contribuir al bien común y a la vida democrática.

Los individuos que egresan de las aulas universitarias deben ser personas equilibradas, sensatas y adaptadas a la vida en comunidad. Por eso, en los momentos en los que la universidad ha estado más cerca de movimientos dictatoriales o revolucionarios, ha perdido su carácter formativo y, en vez de contribuir a la causa de la paz y el orden social, lo ha hecho al de la ruptura, la confrontación y la violencia en los países. Así ocurrió durante el llamado Mayo del 68, donde los universitarios se mostraron violentamente a la sociedad como un factor disruptivo, tratando de imponer sus lemas y eslóganes por medio de la algarada callejera y la falta de respeto hacia los valores de la convivencia. También ocurre hoy con las protestas recientes sobre la guerra en Gaza. La izquierda radical lidera esos movimientos universitarios, combinando al mismo tiempo eso de lo que se hablaba: la cultura de la cancelación, la ideología de género, el marxismo, y un falso pacifismo que olvida de forma sesgada otras guerras y cualquier régimen dictatorial de izquierdas.

Sin duda alguna, la mayor potencia formativa del carácter de los universitarios son sus propios profesores. Los buenos docentes por medio de la llamada «influencia personal» (Newman, 2014) van dejando una huella indeleble en la vida de sus alumnos. Esta se produce por varios motivos. En primer lugar, porque aman y dominan con maestría una ciencia a la que le han dedicado miles de horas. Poseen publicaciones relevantes plasmadas en artículos, libros, estudios, etc. Asimismo, son capaces de transmitir didácticamente y con cariño a sus alumnos los fundamentos de esa ciencia, los principios que la conforman, las especificaciones y los matices que posee, para que vayan creciendo en el aprendizaje, la especialización y la maestría en la misma. Junto a ello, enseñan en las aulas y fuera de ellas, en las clases, en los talleres, seminarios, laboratorios, pero también en conversaciones en la cafetería, adornados con un profundo respeto hacia sus alumnos y a su dignidad personal, a las diferencias particulares de cada uno y a los modos concretos en los cuales comprenden las cosas. La combinación de ambos aspectos –conocimiento de las ciencias en grado excelso y cuidado de los alumnos–, detallados en el trabajo constante de cada día, va desarrollando un magisterio efficacísimo en la formación del carácter de los alumnos universitarios. La universidad y el tipo particular de amistad que se establece entre los profesores y los alumnos durará a veces toda la vida.

La universidad no está para decir lo que es verdad, sino para ayudar a los alumnos en la búsqueda de ella y conseguir que los alumnos se planteen seguirla. Tampoco para decidir qué elementos componen el corpus moral de una sociedad o de una determinada comunidad universitaria. Un universitario formado es el que se interroga sobre cosas que, en ocasiones, nunca terminará de responder. A la universidad le corresponde recordar que la verdad existe en toda la riqueza de la realidad y que el hombre es un ser dotado de una razón que, aun débil e imperfecta, puede acceder a ella.

Por eso, los grandes catedráticos, los profesores verdaderamente sabios, suelen ser humildes. Con esa humildad dejan una impronta en sus alumnos. La virtud de la humildad lleva a seguir aprendiendo hasta el final de sus vidas. Anhelan una verdad distinta a ellos y, pese a que a veces llegan con mucho estudio y trabajo a acariciarla con la punta de los dedos, siempre la trata-

rán con la prevención con la que descansa en las manos algo frágil y valioso. No solamente transmiten intelectualmente lo que saben, sino que llenan sus enseñanzas de vida y atractivo personal.

5. Conclusión

Probablemente no exista una gran diferencia en cuanto al origen del problema en la crisis que desde hace años invade las aulas universitarias y otras instituciones como la familia, la empresa, las relaciones de pareja o la amistad, entre otras. Tal situación se comprende al verla bajo el prisma que alumbra el distorsionado triángulo cultural y social donde está la crisis de la religión cristiana, la filosofía griega y el derecho romano. Para reconstruir la academia y desarrollar el carácter de los universitarios, habría que volver a estos pilares. Centrarnos en estudiar y desarrollar lo que creemos, aquello que pensamos y qué modelo jurídico queremos que sirva para cimentar el carisma universitario.

La auténtica vida en la universidad debe cimentarse en la rectitud de conciencia que articula el comportamiento de las personas, de la sociedad y de todas las ciencias. Por eso el relativismo moral de nuestra cultura occidental no ayuda en el desarrollo académico. Es incompatible con la vida universitaria, tanto en el nivel científico como en el ético. La verdad en la universidad tiene que ver con la vida de los que forman parte de ella, profesores, alumnos y personal de servicios en todos los ámbitos. Además, gracias a esta y a sus consecuencias en la academia y en cada ciencia, se puede lograr la verdadera interdisciplinariedad de los saberes y los encuentros útiles entre escuelas de pensamiento de diversa índole. Así se comprendió desde el inicio en la creación de los lemas de las primeras universidades que aparecen en sus escudos. La academia es el lugar donde aparece la verdad, el bien o la belleza, o Dios mismo, como un aspecto central al que tiende todo el pensamiento McIntyre (2012).

Allan Bloom (1987) examina con preocupación la evolución histórica de la educación universitaria y critica la «decadencia» de los estándares educativos en la Modernidad. Sostiene que las universidades han perdido su misión de preservar y transmitir el conocimiento cultural y filosófico fundamental. Propone como

solución que la formación universitaria deba centrarse en el estudio de los grandes textos del canon occidental para proporcionar una base sólida en el pensamiento crítico y en la apreciación de la herencia cultural. Así mismo, Castells (2001) nos habla del papel de las universidades en la sociedad del conocimiento, donde la información y la tecnología tienen un impacto central en nuestras vidas. Las universidades deben adaptarse a los cambios para seguir siendo relevantes, centrándose en la innovación, en la interdisciplinariedad y la cooperación internacional y ofrecer una visión de cómo preparar el carácter para los desafíos del futuro en un mundo cada vez más interconectado.

Encontramos estos días muchos centros en el mundo que ni siquiera se han planteado lo que supone ser una verdadera universidad (Rumayor, 2019). Por ello, acarrean problemas de toda índole que invaden las aulas: la politización de la academia, el sometimiento de la universidad a los vaivenes del mercado laboral o la reducción de su carácter propio a la obtención de beneficios económicos, como cualquier otro negocio. También padecemos la despersonalización y alejamiento de la creación de la cultura universitaria o de su excesiva burocratización con organismos como la ANECA, que han convertido al profesor en un medidor del propio rendimiento, avocándole permanentemente a ser un recopilador de papeles justificativos y sumador de méritos para ir avanzando en los procesos de acreditación. A una institución por la que pagamos tantos impuestos y a la que dedicamos tantas energías, vale la pena plantearle si debe ser también hoy un espacio de desarrollo de personas, donde los alumnos puedan formar su carácter y llegar a ser inteligentes, libres y felices, donde el reto esté no tanto en instruirles para que aprendan cosas como en formar y conseguir que realmente se produzca el aprendizaje y el desarrollo personal en las aulas (Lorda, 2014).

La formación universitaria debe ir más allá de la adquisición de conocimientos técnicos y debe enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas y éticas (Nussbaum, 2014). Una educación que fomente el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad social ofrecerá una visión amplia y no será solo un medio formal para encontrar empleo. De lo contrario, con el paso del tiempo, los estudiantes intuirán que sus conocimientos son solo reflexiones utilitarias con muy poco fundamento y no se sentirán parte de esa *alma mater* –madre nutricia– que es la universidad.

Por último, y como se ha destacado, la base duradera de una gran universidad no está en sus instalaciones ni en sus medios, sino que se compone de profesores a tiempo completo, con vocación, que han comenzado pronto su carrera y que, al llegar a la madurez, son grandes académicos. Son los que se quedan cuando los alumnos terminan sus estudios. Maestros que, por experiencia y sabiduría, han ejercido la capacidad moldeadora del carácter de alumnos y compañeros y que convierten la universidad en el lugar adonde uno siempre quiere volver.

6. Bibliografía

- Bloom, A. (1987). *El saber perdido: La educación superior y la crisis de la modernidad*. Encuentro.
- Castells, M. (2001). *La universidad en la sociedad del conocimiento: nuevas perspectivas para la educación superior*. Alianza.
- Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad*. Eunsal.
- Lorda, J. L. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista española de pedagogía*, 72(258), 315-325.
- McIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía y universidades*. Nuevo Encuentro.
- Newman, J. H. (2014). *La idea de la universidad*. Encuentro.
- Newman, J. H. (2024). *Auge y progreso de las universidades*. Encuentro.
- Nussbaum, M. (2014). *Las aventuras de la dialéctica: Cómo la universidad afecta la vida de sus estudiantes*. Akal.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la universidad*. Cátedra.
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20088>
- Sayers, D. (2019). *Aprender y trabajar*. Eunsal.

La formación para el liderazgo y la universidad

JOSÉ MARÍA ORTIZ IBARZ
Universidad Nebrija
jortizi@nebrija.es

1. Introducción: paradigmas sociales y la desconfianza

La universidad debe ser el lugar donde recibir una formación en conocimientos, habilidades y competencias, así como unas experiencias significativas, que capacite a las futuras generaciones para convertirse en esos agentes positivos del cambio que nuestra sociedad necesita; esas personas que sabiendo gobernar su vida ejercen a su alrededor un liderazgo profundo y sereno. Quienes se sienten llamados a cambiar el mundo en que viven deben encarnar los valores que les permitirán transformar una civilización deslumbrada por el poder y la imagen, cansada de no encontrar en ellos la felicidad ni la paz.

Estas páginas buscan mostrar cuáles son los paradigmas sociales vigentes en torno a los cuales viene pivotando una formación universitaria que ante todo busca preparar para el ejercicio profesional y proponer después, como alternativa, el paradigma de la confianza. Cuando hablamos de los paradigmas sociales instalados nos referimos a las creencias generalmente aceptadas, apenas cuestionadas, que rigen nuestra vida en común. Creencias que permiten comprender y explicar la realidad de una determinada manera.

Las ciencias sociales suelen aceptar como paradigmas algunas importaciones supuestamente solventes de las ciencias experimentales. En primer lugar, hemos vivido unos diseños y mode-

los funcionales fruto del llamado *paradigma newtoniano*: cuando un entorno es estable y predecible, las decisiones se adoptan mediante criterios racionales y análisis técnicos. Tal situación ha generado formas de trabajar muy jerárquicas donde unos deciden y otros hacen, y la contribución de cada uno suele medirse y traducirse en forma de la retribución y el poder que proporcionan; una visión del trabajo que encierra el riesgo de valorar a las personas más por lo que tienen que por lo que son.

Por otra parte, cuando acotamos el ámbito de la verdad a lo que somos capaces de experimentar sensiblemente, estamos llevando a cabo una reducción que suele denominarse *cientificismo*. La verdad se trivializa al quedarse en su superficie cambiante, y hace que la pregunta por la imagen sustituya a la pregunta por la identidad. Ese pragmatismo no solo alcanza a la idea de verdad, sino también a la idea de bien al considerar que lo bueno se reduce a lo útil, a lo que funciona y tiene éxito; en consecuencia, todo vale con tal de conseguir los objetivos.

En tercer lugar, nos hallamos inmersos en una especie de darwinismo social. Si la relación entre los bienes que buscan los individuos resulta inevitablemente conflictiva, entonces solo sobreviven los más fuertes, y hay que competir agresivamente para sobrevivir. Lo natural es, por tanto, el egoísmo, y toda forma de altruismo resulta sospechosa, quedando la búsqueda del bien general en manos del Estado.

Dar el visto bueno a una serie de principios no resulta neutral respecto a las capacidades que intentamos desarrollar. Si juzgamos a las personas por lo que tienen en vez de por lo que son, fomentaremos la búsqueda del estatus, del poder que se relaciona con los demás tratando de dominarlos. Quedará borrada la convicción de que existe más alegría en dar que en recibir. Si la convicción de que la verdad compensa siempre es sustituida por la praxis de que el fin justifica los medios, no podemos quejarnos de que en nuestro entorno haya desaparecido el criterio en la toma de decisiones. Y sin criterio resulta imposible suscitar ningún compromiso. ¿De qué nos quejamos entonces cuando vemos que quienes nos rodean no son fieles? Si la veracidad deja de presidir las relaciones, el compromiso dejará su sitio a la astucia o a la manipulación.

Y, en cuarto lugar, si aceptamos que solo pueden sobrevivir los más fuertes, olvidaremos rápidamente que la violencia siem-

pre empeora lo que trata de arreglar. La competitividad se tornará agresiva, y ya no será posible generar entornos de confianza. ¿Cómo podemos lamentar que a nuestro alrededor nadie se fíe de nadie, y que resulte tan complejo y costoso coordinarse, si lo que hemos fomentado es que quien no sea capaz de destruir a los demás corre el riesgo de ser él la siguiente víctima?

2. La formación proporcionada en el paradigma dominante

La formación en liderazgo que hemos vivido ha sido acorde con la realidad socioeconómica vigente. Al analizar el talento que las empresas encuentran en las universidades, se constata año tras año que hallan sin mucha dificultad conocimientos específicos y especializados, instrumentales, dominio de idiomas, pensamiento cuantitativo y experiencias internacionales (Capelli, 2012). Ciframos el éxito con criterios de reconocimiento individual y de estatus. Fomentamos una meritocracia traducida en redes de contactos y promesas de inversiones formativas rentables y hablamos de maximizar el beneficio primando los criterios de mercado. Estos pilares hacen que se desarrollen capacidades como el logro, enfoque a resultados, exigencia, iniciativa, trabajo bajo presión, autocontrol o autosuficiencia. Son las competencias de quienes dirigen buscando resultados rápidos, a corto plazo, basados en la propia fiabilidad (Goleman, 2000).

Sin embargo, para que puedan darse resultados a largo plazo, cuando el cambio requiere visión y claridad, hacen falta otras cualidades como la empatía, el desarrollo de equipos o la autoconfianza. Sabemos que el logro sin inteligencia emocional produce dureza y soledad, algo bien distinto de la fortaleza. Tratarse y tratar con dureza a los demás puede demostrar autoestima, pero no autoconfianza. No suele servir para sacar lo mejor de cada persona, sino que muchas veces lo que saca es lo peor. En estos momentos en los que la globalización y las tecnologías disruptivas demandan una inevitable diferenciación basada en la innovación, resulta muy difícil la creatividad asociada a la responsabilidad. Sin compromiso es complicado pensar en resultados sostenibles; sin coordinación es muy difícil formar equipos

globales. Un reflejo claro de esta realidad lo constituye el hecho de que, a la hora de contratar, las empresas e instituciones tienen serias dificultades para conseguir personas con un pensamiento divergente desarrollado, con suficientes habilidades de comunicación (indispensables para conseguir resultados a través de otros), y que sepan trabajar en equipo.

La desconfianza y, con ella, los miedos asoman cuando nuestra mirada hacia los verdaderos bienes ha sido fragmentada y nos quedamos con una parte, la más difícil de compartir. Si tener es más importante que ser, y nos centramos en el deseo de bienes difíciles de compartir, el amor se reduce al deseo. El miedo a perder lo que tenemos, o la envidia del que tiene más, son consecuencias del culto al dinero, de la misma manera que el temor a ser sometidos es la consecuencia del culto al poder. Por su parte, el recelo, la sospecha de que podemos ser utilizados, manipulados o engañados, y el miedo a que se sepa la verdad, también son consecuencia del culto a la imagen y del presentimiento de que las decisiones no se toman con criterios de verdad, sino de utilidad. Por último, si en las relaciones con los demás nuestra mirada se fija más en lo que nos separa que en lo que nos une, entonces aparece el miedo al otro: tendemos a verle como un enemigo, lo cual aboca al conflicto o al aislamiento voluntario.

Ciertamente, son muchas las ocasiones en que es bueno sentir miedo, ya que eso nos pone alerta ante algo inseguro, o nos mueve a alejarnos de un peligro; pero su aparición siempre indica la presencia de una imperfección o de una limitación. También podemos preguntarnos si fomentar el miedo puede servir para conseguir resultados de otras personas: la respuesta es que sí. Infundir miedo, o utilizar un estilo de liderazgo muy coercitivo puede proporcionar un extra de esfuerzo o intensidad en el corto plazo. Lo que también está demostrado es que la confianza consigue mejores resultados y más duraderos. Pero en ningún caso debemos asociar la confianza con el apocamiento o la falta de exigencia. Saber encauzar la agresividad propia y de los demás es imprescindible para crecer. Por eso debe estar integrada. Debemos preguntarnos al servicio de qué o quién la ponemos. La confianza no solo permite obtener resultados sostenibles, sino que, además, construye ese ambiente: el tipo de mundo que quisiéramos para nosotros y nuestros hijos, ya que lo natural es confiar.

3. El paradigma de la confianza

La desconfianza no es lo contrario de la confianza, sino su fracaso. Lo natural es la confianza, y lo aprendido, la desconfianza. En ocasiones, confiar quizás sea un riesgo, pero no confiar es un riesgo mucho mayor. Y las grandes crisis vividas por las civilizaciones han sido crisis de confianza y de valores morales (Fukuyama, 1995).

A la vista de numerosos estudios empíricos, tres investigadores de la Universidad de Notre Dame se propusieron aislar los factores que deben darse para generar confianza (Schorman, Mayer y Davis, 2007). Concluyeron que, en primer lugar, confiamos en alguien cuando demuestra tener las capacidades específicas que requiere la función que desempeña (también las que solemos denominar *emocionales*). En esto consiste la profesionalidad: nos fiamos de quienes poseen las capacidades necesarias, porque eso les hace predecibles. Y solo el orgullo de pertenencia propio de un clima de confianza nos lleva a dar lo mejor de nosotros mismos, a poner en juego todas nuestras capacidades.

¿Cuándo damos lo mejor de nosotros mismos? ¿Cómo sacar a relucir la mejor versión? Durante la última década han sido varios los autores que han enfatizado ese foco en la educación. Stephen Covey (2004) hablaba de la necesidad de ver el don de cada persona si queremos ayudarlo a mejorar. La innovación y el esfuerzo sostenido en el tiempo se potencian cuando somos capaces de alinear nuestras capacidades y nuestros intereses. Damos lo mejor de nosotros mismos cuando encontramos un ambiente, un elemento en el que se ponen en juego lo que sabemos hacer mejor y lo que nos interesa. Esta ha sido también una de las mejores aportaciones de Sir Ken Robinson (2009).

En segundo lugar, confiamos en alguien cuando nuestra relación con esa persona está presidida por la integridad y ambos poseemos unos principios mutuamente aceptados y estamos dispuestos a preservar la estabilidad de las condiciones. Confiamos en quienes hacen lo que dicen y dicen lo que hacen, sin cambiar las reglas de juego pactadas. La inteligencia positiva surge al descubrir cómo el conocimiento del propio don (lo más importante que tenemos, y que nos ha sido dado) cambia nuestra mirada sobre los demás, que dejan de ser considerados

un bien útil porque son también un bien en sí mismos. La mirada que suma es positiva. En un amplio análisis de más de doscientos estudios Sonja Lyubomirsky, Laura King y Ed Diener (2005) encontraron que los empleados felices tienen, de media, un 31 % más de productividad, y su creatividad es tres veces mayor. Además, las personas en las que se confía son felices y tienen una conducta prosocial basada en imágenes positivas de los demás.

En tercer lugar, confiamos en quienes se nos muestran con benevolencia: es decir, cuando no se busca solo ni excluyentemente el beneficio personal. Integridad y profesionalidad no bastan para generar confianza, hace falta la benevolencia, la generosidad, la solidaridad, que introduce en la sociedad una lógica diferente. La mayor parte de los bienes que intercambiamos se comportan de modo que cuanto más se da, menos se tiene. La confianza no: cuanto más se da, más se tiene.

Cada vez tenemos más pruebas empíricas de la necesidad de introducir la generosidad en las relaciones profesionales. Un estudio llevado a cabo por HayGroup (2001) revelaba que en todos los equipos de alto rendimiento siempre hay alguien dispuesto a ceder (alguien que no tiene por qué ser el líder del equipo), una persona dispuesta a poner, si hace falta, el bien del equipo por delante de su bien personal. Ahora entendemos un poco mejor por qué a las empresas e instituciones todavía les resulta tan complicado conseguir candidatos con cualidades como el conocimiento y aceptación de sus fortalezas y debilidades; la fiabilidad en el cumplimiento de los compromisos adquiridos; o unos valores éticos sólidos.

4. Experiencias en la vida universitaria para inspirar confianza

Como la primera condición indispensable para generar confianza es la profesionalidad, la universidad debe proporcionar una formación exigente y rigurosa que prepare para ser buenos profesionales; algo que, sin duda, debe llevar a cabo a través de las materias impartidas por todo el claustro de profesores. Pero, como la formación que la sociedad demanda no se reduce a los

conocimientos y habilidades de carácter más técnico o instrumental, sino que abarca también las actitudes necesarias para innovar, conseguir resultados, trabajar con equipos diversos, etc., resulta clave que la universidad sea capaz de desarrollar esas capacidades a la vez que transmite los conocimientos pertinentes. Y es importante que ese desarrollo se haga a la vez, pues de lo contrario resultaría algo postizo.

La clave para conseguirlo reside en las metodologías docentes. Una metodología variada permite observar los comportamientos que deseamos desarrollar. Por ejemplo, si organizamos un debate podremos comprobar en quienes intervienen la capacidad de comunicación, su influencia, la empatía, el criterio propio. Si hacemos trabajar en equipo, observaremos el liderazgo, o la cooperación. Cuando alguien expone un tema se puede observar con facilidad su visión global: si se le entiende bien, si relaciona lo que expone con otros temas ya vistos, o con los de otras materias, etc. Exigiendo puntualidad y acabar bien las cosas (trabajos, exámenes), estamos enseñando a planificarse y organizarse, a tener iniciativa, y una voluntad fuerte.

La universidad debe fomentar también actividades que refuercen las principales competencias que evidencian los líderes: la orientación a resultados (incluyendo afán de logro, iniciativa, comunicación, dirección de equipos), la innovación (creatividad, adaptabilidad, trabajo en red), la visión global (pensamiento estratégico, gestión de la diversidad, trabajo en equipo) o la gestión de uno mismo (automotivación, honestidad).

La formación universitaria puede y debe actuar tanto en la cabeza como en el corazón, y por eso es tan importante la formación humanística. Para que los cambios se orienten hacia un mundo más justo, se requiere ante todo una visión antropológica integradora. Como decía Chester Barnard (1938), uno de los pioneros en el estudio de las organizaciones, que llegó a presidir AT&T y la Fundación Rockefeller: todo líder debería hacer explícito lo que entiende por *persona* antes de ponerse a dirigir.

El eje de una formación humanística transversal no puede ser otro que la misma misión de la institución: la búsqueda de la verdad y el bien. Es misión de la universidad integrar los saberes en torno a esa visión del ser humano, de modo que materias como la antropología, historia, estética o deontología recorran un camino coincidente con los intereses del resto de las asigna-

turas curriculares. Una visión integradora de la persona lanza constantemente preguntas a las demás materias obligándolas a replantearse en profundidad sus postulados, pues todo lo verdaderamente humano aspira a ser significativo y vertebrador.

El criterio entre universitarios se forma cuando somos capaces de elaborar un pensamiento propio a partir de lo que hemos aprendido. Eso exige reconocer en el trabajo intelectual las ideas que no son propias. La honestidad, vivir en la verdad, se aprende también renunciando a los atajos que pueden insinuarse (sobre todo si son ilícitos). Mantenerse con el propio esfuerzo, brillar con luz propia y no con trabajo o fama robada provoca el sentirse bien con uno mismo.

Fomentar la profesionalidad y la integridad. Y en tercer lugar la generosidad, la solidaridad. Nos queda considerar cómo puede formarse en la universidad este tercer componente de la confianza. Cabría pensar que los dos primeros elementos resultan suficientes. Al fin y al cabo, con una completa adquisición de conocimientos, habilidades y competencias los universitarios ya estarían capacitados para un saber técnico (cómo resolver los problemas) e incluso para un saber prudencial (qué problemas resolver). Si a eso añadimos una buena formación humanística les ponemos en condiciones de saber por qué se generan los problemas y con qué sentido deben ser propuestas las soluciones. Sin embargo, hay un tipo de saber que solo se adquiere cuando se vive, y que permite encajar las demás piezas en su sitio. No siempre forma mejor quien más ha estudiado, pues hay cosas que solo pueden transmitir quienes las viven.

El tercer elemento que se necesita para generar confianza, la solidaridad, la generosidad, se puede formar en la universidad a través de experiencias personales y compartidas (en particular en actividades de voluntariado o a través de una metodología de aprendizaje-servicio). Se requiere iluminar las propias vivencias: un proceso de trabajo personal con un mentor (un maestro exterior) para adquirir un profundo conocimiento de las fortalezas y debilidades; un proceso en el que probablemente lo más diferenciador sea la propia generosidad del mentor (ya se sabe que el principal modo de transmitir cualquier valor es el ejemplo). Se necesitan una serie de experiencias de servicio que lleven a descubrir que el propio don solo comparece dándolo y desvelando quienes son sus destinatarios.

Una de las claves para forjar una personalidad equilibrada radica en darse cuenta de que antes que construir hay que aceptar. Aquello que nos hace únicos e irrepetibles no es tanto lo que hemos conseguido darnos a nosotros mismos como lo que se nos han dado. A través de experiencias intensas se han modelado esas personas que llamamos «fuera de serie», capaces de cambiar la sociedad. No es por sus propios esfuerzos por lo que las personas se convierten en fueros de serie; al observar lo que hay a su alrededor, la cultura que tienen, su comunidad, su familia, su generación, comprobamos que lo que las hizo sobresalir fue sobre todo la contribución de muchas otras personas y circunstancias que les rodearon (Gladwell, 2008). ¿Qué experiencias puede proporcionar una universidad para inmunizar y neutralizar los paradigmas dominantes? En primer lugar, la convicción de haber recibido mucho más de lo que hemos dado. En segundo lugar, el acompañamiento de un asesor o un mentor ayuda a recorrer una serie de pasos que nos permiten crecer. El conocimiento de las propias fortalezas y debilidades permite diseñar un proyecto de desarrollo personal donde el propio don se descubre compartiéndolo. Solo quien se deja ayudar y acompañar es capaz de hacerlo con los demás; sabrá que nadie somos completamente autosuficiente, y que dar solo cosas útiles es dar bien poco. Toda persona posee un don interior. Es lo que tiene que decir al mundo, lo que la hace especial. Y cuando el trabajo se enmarca en un equipo o en un grupo, al contemplar las diferencias existentes como complementariedades, el campus se transforma en lugar donde volcar el propio liderazgo. El encuentro se experimenta entonces como intercambio de dones, se restauran las relaciones dañadas y comprobamos que solos quizás podríamos ir más rápido, pero nunca llegaríamos tan lejos.

Podemos olvidar lo que nos han dicho, o lo que nos han hecho, pero nunca olvidamos cómo nos hemos sentido. Ese es el propósito de estas experiencias, experiencias intensas vividas en un corto espacio de tiempo: que, cuando el entorno proponga explicaciones y modelos reduccionistas (materialistas, pragmatistas o individualistas), quienes han vivido claras situaciones contrarias puedan atestiguar que la verdad, el bien y las relaciones que nos constituyen son otra cosa.

5. Conclusión

Más que en formar directivos o líderes en un sentido exclusivo o excluyente debemos pensar en personas que allí donde estén sean agentes del cambio, en torno a las cuales se respire un ambiente de trabajo sano y motivador. En cierto sentido, el líder o dirigente del que estamos hablando se aproxima mucho al ideal universitario que reflejaba García Morente (2012) cuando lo describía como aquella persona que se destaca de las demás por su forma de vida, sus gestos, pensamientos, preferencias y valores. Sobre esas personas capaces de gobernar su propia vida pesa la responsabilidad de ser un imán para otros, su historia es la realización de futuros anhelos para los demás.

Lo más importante es saber a qué preguntas nos enfrentamos y cuáles son los retos que encierran. ¿Es posible contribuir desde la universidad a una sociedad más justa, donde los intereses colectivos y personales se alineen, y podamos desarrollarnos dando lo mejor que tenemos? En nuestros actuales paradigmas la respuesta parece claramente negativa. Porque estamos tristemente convencidos de que todo lo valioso es medible, cuantificable, intercambiable, y desconfiamos de que pueda existir alguien que actúe desinteresadamente.

Necesitamos ampliar urgentemente los horizontes de la razón y la voluntad (Cantos, 2015), abandonar los estrechos horizontes en los que nos ha instalado el anhelo de supervivencia para recuperar el heroísmo (Taylor, 1991). Las civilizaciones, los paradigmas, caen cuando pierden creatividad para encarar los desafíos. La minoría dirigente anterior sucumbe ante su autosuficiencia. Las soluciones del pasado se idolatran y, como ha explicado Arnold Toynbee (1958), el olvido de la pregunta inicial se esconde tanto en la imitación de las soluciones como en el desarrollo de una frenética actividad que impide pensar.

Necesitamos universitarios como una minoría creativa se tome en serio la reconstrucción de la confianza en todos sus niveles, es decir, comenzando por el principio, por ellos mismos. Además, las principales virtudes de la minoría creativa (generosidad, coherencia, y hacer bien el bien) son precisamente generadoras de confianza (Granados, 2011).

Las minorías creativas, a lo largo de la historia, se han apartado de la autosuficiencia haciéndose en cada momento las pre-

guntas esenciales. Y preguntarse para qué se inventó esta institución que llamamos *universidad* es una pregunta esencial, más allá de que el estado actual sea uno u otro. Que algo o alguien sea una minoría y, por tanto, estadísticamente raro no significa que deba ser menospreciado. Si la universidad nació en Europa para generar comunidades de buscadores de la verdad y el bien, más importante que saber cuántas universidades siguen siendo hoy fieles a esas raíces es saber si al menos queda alguna.

Que un bien sea escaso sencillamente lo hace más valioso. La lógica del don tiene esas lecturas paradójicas: todo lo grande comienza siendo pequeño; lo diferente se unifica gracias a su ser dependiente; y quizás la paradoja más relevante para explicar el liderazgo propio de una minoría creativa se encierra en la primacía del aceptar sobre el dar. Un corazón grande, una persona magnánima no es solo la que sabe dar, sino la que sabe recibir y aceptar los dones; si en algo se confundió Aristóteles fue en pensar que el corazón grande debe avergonzarse del bien que otros puedan hacerle. Depender no es sinónimo de imperfección, y el sujeto que recibe los dones no es un yo, sino un nosotros. Por eso, el verdadero líder sabe que él crece cuando los demás crecen; el verdadero ambiente en el que vive una minoría creativa es la comunión (Granados, 2011).

Como expuso el científico David Bohm (2011), la creatividad comienza con la apertura al mundo, dejándonos sorprender; el don que recibimos necesita ser observado, comprobando de inmediato su carácter relacional. La creatividad nace en el encuentro (López Quintás, 2002). Después se necesita madurar, albergando nuevos dones. Y, finalmente, se verifica en la acción. Porque la minoría está llamada a transformar la masa social, enfrentándose a sus desafíos, ofreciendo soluciones que proporcionen nuevos retos (Larrú, 2011). El líder no solo busca resolver problemas (podría, a continuación, pararse a descansar complacientemente), ni se entrega a una actividad frenética sin sentido; el líder orienta y guía a la mayoría porque sus respuestas ofrecen nuevos retos que permiten seguir creciendo.

La distinción entre minoría creativa y masa social no tiene una índole moral o legal, sino que pertenece a la construcción de cualquier sociedad (Sánchez Cámara, 1986), en la que unos pocos influyen en muchos o en todos. Como decía Bergson (1948) una sociedad se convierte en civilización cuando se en-

cuentran actitudes de iniciativa y actitudes de docilidad. Pero lo importante es constatar que, en nuestro caso (el liderazgo de las minorías creativas), la influencia no se lleva a cabo mediante una serie de procesos o planificaciones sumamente eficientes, sino por una profunda mimesis fruto de la propuesta hecha vida de algo enormemente atractivo. La eficiencia no consigue la unidad, no genera comunidad ni menos aún suscita comunión. Esa es prerrogativa del fin. Solo quien sabe que su identidad es dinámica, y que sus capacidades se revelarán paulatinamente, es capaz de efectuar una narración generosa de sí mismo y transmitir una mirada desbordante hacia el futuro.

De modo semejante a como la alegría se erige, ante los demás, en la carta de presentación indeliberada de quien atesora un gran bien, la universidad conforma un ambiente privilegiado para cambiar la sociedad. Porque el auténtico universitario, buscador en comunidad de la verdad y el bien, generador genuino de confianza se convierte sin proponérselo ni pretenderlo en una minoría creativa que transforma la sociedad. La inteligencia busca la verdad, y la voluntad busca el bien. Pero el corazón no busca nada: tan solo acepta lo que recibe y lo da. El destino de una sociedad depende siempre de minorías creativas (Ratzinger, 2004). Y el líder creativo solo tiene que agrandar su corazón, solo tiene que dejar que su corazón se dilate. Nada más.

6. Bibliografía

- Barnard, Ch. (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press.
- Bergson, H. (1948). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Presses Universitaires de France.
- Bohm, D. y Peat, F. D. (2011). *Science, Order and Creativity*. Routledge.
- Cantos, M. (2015). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI*, UFV – BAC.
- Cantos, M. (2016). *Razón abierta. La idea de universidad en J. Ratzinger / Benedicto XVI, Relecciones*. *Revista interdisciplinar de Filosofía y Humanidades*, 3, 133-135.
- Capelli, P. (2012). *Why Good People Can't Get Jobs. The Skill Gap What Companies Can Do About*. Wharton.
- Covey, S. (2004). *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*. Free Press.

- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and The Creation of Prosperity*. Free Press.
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Eunsa.
- Galdwell, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. Allen Line.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, marzo-abril, 78-90.
- Granados, L. (2011). Las virtudes de la minoría creativa. En: *Minorías creativas* (pp. 141-169). Monte Carmelo.
- HayGroup (2001). *Top teams that work. Top teams Why some work and some don't*. HayGroup Working Paper, <https://es.slideshare.net/slide/show/hay-top-teamswhy-some-work-some-donot/13792482>
- Kotter, J. P. (1997). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Larrú, J. D. (2011). Comunión y dinámica de la creatividad. En: *Minorías creativas* (pp. 171-187). Monte Carmelo.
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*. BAC.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Ortiz, J. M. (2016). La confianza, la gasolina para mover la sociedad. *Claves de Razón Práctica*, mayo-junio, 186-192.
- Ratzinger, J. (2004). *Europa. Sus fundamentos espirituales ayer, hoy y mañana*, Biblioteca del Senado de la República Italiana.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Penguin.
- Sánchez Cámara, I. (1986). *La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset*. Tecnos.
- Schoorman, D., Mayer, R. y Davis, J. (2007). *An Integrative Model of Organizational Trust: past, present, and future*. *Academy of Management* 32(2), 344-355.
- Taylor, Ch. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press.
- Toynbee, A. J. (1958). *A Study of Story*. Oxford University Press.

El asesoramiento académico y personal en la universidad

MARÍA LUISA BARCELÓ CERDÁ
Universidad Villanueva
mbarcelo@villanueva.edu

1. Introducción

El proceso de adaptación de la universidad asumido con el proyecto europeo EEES en pleno siglo XXI es ambicioso. Especialmente si tenemos en cuenta los cambios que se han producido en los ámbitos culturales, sociales, tecnológicos y educativos y otros factores asociados a la universidad, como la diversidad del alumnado, las modificaciones curriculares y la incertidumbre ante la transición al mundo laboral. Una de las novedades que introduce el cambio del paradigma educativo es la sustitución de una enseñanza excesivamente centrada en la instrucción, demasiado academicista, por una educación donde el estudiante debe ser el principal actor de su aprendizaje, realzando la importancia de su implicación y participación en la vida universitaria. Sin lugar a duda, este modelo de educación centrado en el alumno es complejo en sí mismo y plantea procesos de reestructuración que afectan a la revisión de la metodología, a la actualización de los contenidos y a la tutoría universitaria como lugar de encuentro para acompañar a los estudiantes. La educación superior tiene que hacer frente a estos cambios, que exigen un compromiso sólido ante lo nuevo y generan diferentes formas de pensar por parte de la comunidad universitaria (Barceló, 2016).

Son numerosas las contribuciones que ponen de relieve la importancia de la acción tutorial, como espacio donde convergen docencia y tutoría en la formación del alumnado. Como re-

cuerda Newman (1858), la universidad es un espacio privilegiado e insustituible para buscar y aprender la verdad. De ahí que dicha institución tenga un papel decisivo en la formación de universitarios. No cabe duda de que estamos ante una nueva forma de entender cómo ayudar y adaptarse a los estudiantes, asesorarlos y acompañarlos en su crecimiento fomentando todas sus potencialidades a lo largo de su aventura universitaria. En este sentido, uno de los modelos tutoriales que más se ajusta a las nuevas necesidades de la universidad es el anglosajón.

De tal manera que la mejora de la calidad de la educación universitaria, capaz de aportar un valor añadido, pasa por redefinir la función tutorial del profesor universitario existente en España, sobre todo en universidades privadas, pero con muchas posibilidades de adaptación en las públicas. Se trata de articular de manera armónica su principal seña de identidad: la búsqueda de la verdad, del bien y la belleza, con la transmisión del conocimiento, la función investigadora y la formación personal del estudiante. Es decir, el profesor no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de los contenidos, sino en saber aprovechar las interacciones que se establecen con el estudiante, donde se pone en juego la forja de su carácter.

Por este motivo, uno de los desafíos más relevantes que tiene actualmente la universidad es no solo preparar académica y profesionalmente a los estudiantes, sino también ayudarles a crecer como personas, tanto de las virtudes intelectuales –la capacidad de aprendizaje, el diálogo y la reflexión, la búsqueda y transmisión de la verdad– como de las virtudes morales –prudencia, templanza, fortaleza y justicia–, que surgen de la realización de acciones virtuosas. Como señala Rumayor (2021), un modelo educativo que no mueve a la realización de acciones morales es incompleto desde un punto de vista formativo.

Este escrito pretende indagar sobre las buenas prácticas tutoriales para fortalecer una formación basada en un servicio de ayuda que alcanza tanto la mejora del rendimiento académico, la orientación profesional, como la formación cultural y humana de los estudiantes. El asesoramiento universitario es clave para personalizar la formación integral del alumnado, ya que facilita ámbitos de encuentro mediante los cuales se pueden acrecentar las capacidades y las actitudes personales forjando el carácter del estudiante en un contexto de respeto y confianza mu-

tua. Por consiguiente, lo fundamental en la relación tutorial es el vínculo personal que se establece entre el profesor y el estudiante, que abre espacios de diálogo: compartir sentimientos, debatir ideas, visibilizar logros y reconocer debilidades, asumiendo que ser universitario implica un modo de entender la vida y de aprender a convivir con personas diferentes que piensan de manera diferente.

2. Aproximación conceptual y finalidades de la tutoría universitaria

Definir el concepto de *tutoría* no es tarea fácil, pues son numerosas las publicaciones que evidencian, con matices distintos, que la acción tutorial forma parte esencial e inseparable de la acción docente, sobre todo en el mundo escolar, y afirman que la finalidad sustancial es la formación integral del estudiante. Para Del Río y Codés Martínez (2007), la tutoría es:

[...] la actividad inherente a la función docente e indisolublemente unida al proceso educativo. Pretende ayudar a los alumnos a optimizar el rendimiento, a que aprendan a dirigir su propia vida, a pensar, convivir y decidir por sí mismos. (p. 31)

Por otra parte, Lázaro y Asensi (1987: 49) señalan que la tutoría es:

[...] una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase, con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje.

Por su parte, González-Simancas pone el foco en la comunicación que se establece entre profesor y el estudiante, con ocasión del enseñar y aprender. Ambos se conocen mejor y pueden dialogar con libertad sobre el proyecto de vida más adecuado para el estudiante en proceso de formación e identifican la acción tutorial con el asesoramiento académico personal. Esto implica lograr una sólida formación universitaria, que integre a la

vez el desarrollo intelectual, moral, afectivo y cívico (2002, 2006). La tutoría puede también ser entendida como:

[...] invitación a hablar, y como forma de exposición y diálogo, es la posibilidad de la apertura de una nueva dimensión del pensamiento y de la acción. Es la invitación a una conversación en educación que sea en sí misma verdaderamente educativa. (Fulford, 2013: 114)

Otros autores consideran la tutoría como un proceso formativo, de orientación integral y acompañamiento, que potencia el aprendizaje y la toma de decisiones, donde de manera conjunta el profesor tutor y el estudiante abordan aspectos personales, académicos y profesionales de manera reflexiva y crítica. La finalidad es diseñar juntos un proyecto formativo para su futuro profesional asesorándoles sobre las oportunidades laborales (Álvarez González, 2017; Gairín *et al.*, 2004; Martín y Villanueva, 2018).

Por último, una aproximación integradora del concepto de *tutoría*, como venimos apuntando, es la propuesta de López-Gómez (2016), entendida como acompañamiento integral del proceso formativo, encaminada a proporcionar información, apoyo, asesoramiento y orientación en los aspectos académicos, personales, sociales y profesionales, teniendo en cuenta lo característico de la formación y las necesidades de los estudiantes universitarios.

A continuación, presentamos, a modo de síntesis (figura 1), los procesos implicados en la formación integral del estudiante y las funciones de la tutoría que se realizan en los ámbitos personal, social, académico y profesional, identificadas como finalidades de la tutoría universitaria.

Si atendemos a los modelos tutoriales universitarios, por una parte, está el modelo de tutoría alemán conocido como *humboldtiano* y centrado en la formación académica y para la investigación. Aquí, el tutor orienta y acompaña en todos los procesos de aprendizaje, poniendo el foco en la actividad científica y en su desarrollo académico. Por otra, el modelo de tutoría francés pone el acento en la formación profesional, orientando a la adquisición de competencias profesionales, es decir, el profesor tutor contribuye a la capacitación profesional que demanda el Estado y la sociedad. Y el modelo de tutoría anglosajón, puesto en práctica por John Henry Newman en Irlanda, en la universidad

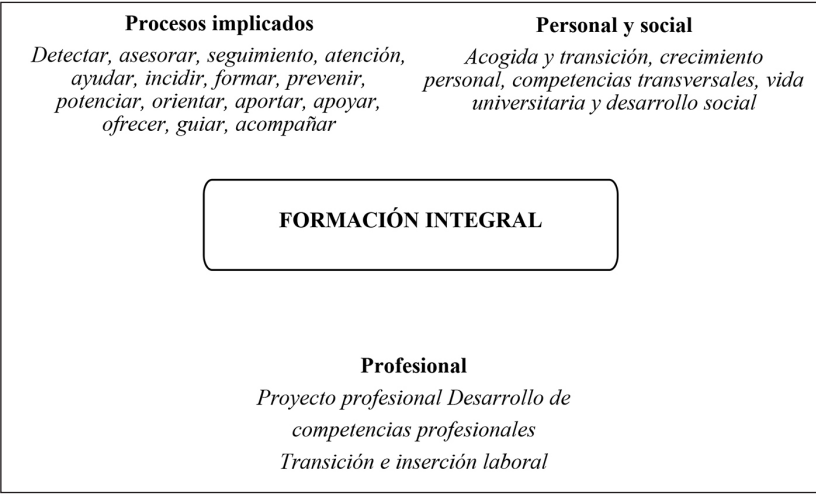


Figura 1. Finalidades de la tutoría universitaria: procesos implicados en la formación integral. Fuente: elaboración propia a partir de López-Gómez (2017).

por él fundada, a mediados del siglo XIX, cuyo objetivo es la formación universitaria que implica a la persona en su crecimiento. Por tanto, el tutor orienta a los estudiantes en su trayectoria personal, académica e intelectual, los acompaña en todos los ámbitos y contribuye a la promoción de su autonomía y autorrealización (Amor, 2016; López-Gómez, 2017). Pensamos que el modelo de formación tutorial universitario debería integrar en una misma acción formativa todos esos ámbitos mencionados. Desde este punto de vista, la universidad en general y la tutoría universitaria en particular tienen como misión la formación del estudiante en todas sus facetas.

Desde una propuesta pedagógica fundada en una antropología humanista, donde el centro de la educación es la persona, la actuación del tutor universitario frente al estudiante tiene que partir del reconocimiento y acogida, es decir, hacerse cargo de sus necesidades. De ahí que otorgar al acto de formar el carácter personal supone comprender que la persona aprende a ser lo que es y quién es en el contexto de las relaciones interpersonales, lo que nos recuerda que el carácter social de la educación depende del acto de ser personal en los distintos encuentros (Orón, 2018).

En el asesoramiento o acción tutorial, la relación académica y la personal se entrelazan de tal manera en el diálogo universita-

rio que son las dos caras de una misma moneda, convirtiéndose en la herramienta imprescindible para ayudar al estudiante en su proceso de maduración en todas sus dimensiones: académica, cultural, personal y profesional, con la mirada puesta en su futuro profesional. Por ello, en este contexto se entiende que el proceso formativo se puede dar bien en la entrevista entre el profesor-asesor y el estudiante o bien en el corazón de la enseñanza: «la hora de clase», que invita a la reflexión crítica, a la escucha activa, provoca inquietudes y debate intelectual, suscitando posturas personales sobre lo que se está cuestionando (González-Simancas, 2002; Recalcati, 2016).

De ahí que la dimensión más importante del asesoramiento académico y personal sea la capacidad de comunicación. Por medio del diálogo bidireccional, interactivo y participativo, lo que se comparte es clave para la madurez del estudiante, como sostiene García Fernández (2006: 209):

Es un hecho incuestionable que el alumno necesita, para alcanzar la plenitud de su desarrollo, establecer relaciones profundas y auténticas, tanto con el profesor como con sus iguales.

En este sentido, cabe señalar que no es una actividad circunstancial para responder a una demanda puntual. Es una relación estable entre el mentor y el aprendiz, en la que se enriquecen ambas partes.

3. El perfil del profesor-asesor

Atendiendo a la etimología de la palabra *tutor* –en latín *tueor*–, significa «el que representa a...», «el que vela por...». Según la Real Academia Española (2001), «persona que ejerce la tutela», «persona encargada de orientar». El tutor es un profesor «que ayuda al alumno a conocerse, a valorar el mundo que le rodea, hacer uso de su libertad [...] y a crecer, dando de sí el máximo que permitan sus capacidades, y abrirse a los demás» (García Hoz, 1997: 259). Contribuir a la configuración del carácter de los estudiantes supone entender que el profesor-asesor, lo quiera o no, es punto de referencia para el estudiante, un ejemplo no solo en su desarrollo académico, sino también en su vida perso-

nal. Con su prestigio profesional inspira los cambios necesarios para ir construyendo el proyecto personal de vida. Por tanto, la figura del tutor es clave para acompañar al estudiante durante toda la travesía por la universidad.

Desde esta perspectiva, pensar en el progreso personal del estudiante universitario es entenderlo como un encuentro personal entre el profesor y el estudiante, donde los vínculos emocionales y las relaciones interpersonales que se establecen por medio de las conversaciones permiten tender puentes, encontrar espacios para compartir conocimientos, inquietudes, planes de futuro, proyectos, perspectivas, puntos de vista distintos, en un contexto de respeto y mutua confianza. En palabras de Rassam, «se educa por lo que se es, más que por lo que se dice. Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe» (1979: 64).

Entender el asesoramiento como una relación así supone huir del pragmatismo o de una visión instrumental y ver las cosas desde la mirada del alumno. Estar disponible, dedicar tiempo, inspirar cambios, acompañando a la transformación que se debería dar tanto en lo académico como en lo personal. El quehacer del docente en la universidad es una tarea apasionante, y requiere de él ser auténtico y coherente, porque dice lo que piensa e intenta vivir lo que enseña. Como dicen Espot y Nubiola (2019), se trata de tener «alma de profesor» y no solo de instructor. El profesor con alma aprende de la frescura del pensamiento de sus estudiantes y se siente interpelado por la responsabilidad y el compromiso que conlleva la formación del carácter del estudiante, sin invadir la vida personal del que lo recibe. Tampoco se puede plantear como una acción fría y distante, de ahí la importancia de poseer las estrategias y recursos necesarios para acompañar al alumnado, respetando los modos de pensar y de sentir. Esto requiere entender los problemas de la juventud y generar un clima de acogida para dejar hablar y escuchar con atención y sin prisas, ajustarse a los ritmos de cada uno y saber esperar, confiando en las posibilidades de la persona a la que se asesora.

De manera que, entre las cualidades personales que se pueden destacar en el perfil humano del profesor-asesor en la universidad, están las siguientes: equilibrio emocional, ser ecuánime, tener capacidad de entablar relaciones empáticas y cordiales, capacidad de comunicación, escucha activa, flexibilidad para acoger puntos de vista distintos, fortaleza, sensibilidad para compren-

der, respeto, confianza, cercanía, la capacidad de hacerse cargo y despertar el interés, invitar a reflexionar, facilitando espacios de diálogo que les ayuden en su crecimiento personal, pero con una mirada puesta en su futuro profesional (Pérez-Cabrera y Llanes-Ordoñez, 2020). Respecto al perfil profesional, conviene subrayar la importancia del saber científico de la materia que imparte, que le otorga autoridad y prestigio; siendo un buen profesor universitario, es decir: preparando bien las clases, estudiando, siendo riguroso, investigando a fondo los temas; tener conocimiento del sistema universitario –itinerarios, salidas profesionales–, sobre los campos científicos en los que puede asesorar.

4. Buenas prácticas de tutoría universitaria

La tutoría universitaria como quehacer docente es un proceso de acompañamiento al estudiante en todos los ámbitos. En esta travesía, es relevante que el profesor sea un referente en el saber, saber hacer y saber ser. Por consiguiente, la acción tutorial, como actividad inherente e inseparable de la acción docente y a su desarrollo vocacional por el profesor, permite acompañar al alumnado tanto en lo académico como en lo personal. De ahí la importancia de indagar sobre buenas prácticas que favorezcan el desarrollo de cualidades, habilidades y actitudes que a lo largo de su paso por la universidad vaya forjando el carácter del estudiante.

A continuación, analizamos brevemente algunas buenas prácticas en el contexto universitario. El profesor y el estudiante disponen de varios espacios donde el encuentro adquiere un significado sustancial por el entramado de relaciones interpersonales que se establecen en los distintos ámbitos –académico, cultural, personal y profesional– y su vinculación con la formación del carácter.

Desde el ámbito académico, la interacción del profesor con los estudiantes en el aula es preferentemente bidireccional. El docente propicia un lugar de encuentro formativo mediante su docencia, porque orienta el rendimiento académico en sus clases, utilizando una metodología didáctica inspirada en los principios de estudio, de actividad, creatividad, aprendizaje cooperativo y reflexivo, invitando a los estudiantes a formular preguntas,

generando discusión y participación, abriendo espacios de diálogo, cuestionando con sus respuestas el querer seguir aprendiendo; enseñándoles a trabajar en equipo, sin olvidar la importancia de atender a la diversidad, ya que no todos aprenden de la misma manera, y por ello es importante personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, empleando distintos recursos para llegar a cada uno de los estudiantes.

El seminario académico es un espacio idóneo de reflexión y diálogo sobre noticias de actualidad, para transmitir la cultura, comentar un texto, analizar una película, estudiar un caso, una obra de teatro, debatir cuestiones de calado, profundizar acerca de un tema. Por tanto, favorece las habilidades de comunicación, como aprender a debatir, o suscitar el diálogo sobre la temática. Igualmente, se potencian habilidades intelectuales como la capacidad crítica, reflexiva y las de carácter profesional, como la de observación, la toma de decisiones, la escucha atenta, argumentar y elaborar un informe o síntesis de lo tratado.

Por otra parte, la tutoría académica, como lugar de encuentro en el proceso formativo del estudiante, se plantea como relación de ayuda (López-Gómez, 2016) donde poder acompañar al alumno. Esto requiere conocer las necesidades de los estudiantes en profundidad y ofrecerles un *feedback* de tipo procesual y formativo, abriendo espacios para la reflexión sobre sus actividades, trabajos y exámenes, lo cual permite no solo la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es una oportunidad para orientar a los estudiantes en su desarrollo académico y personal, porque aprenden a autoevaluar su progreso y mejora. Así pues, la evaluación formativa va más allá de otorgar una calificación: su finalidad es mejorar habilidades intelectuales como la capacidad de aprendizaje, el diálogo y la reflexión, la capacidad de comunicación y la capacidad de tomar decisiones, entre otras. Como subraya Sanmartí (2021: 58):

La función fundamental de la evaluación es [...] centrar su fuerza en un *feedback* que ayude al alumnado a tomar buenas decisiones para identificar qué hace ya suficientemente bien y cómo puede vencer los obstáculos que le surgen.

En definitiva, la evaluación es una de las tareas más complejas del docente y debe fomentar la reflexión, el autoconocimien-

to, el pensamiento crítico y el aprovechar el *feedback* formativo para ayudar al estudiante a visibilizar sus logros, reconocer sus debilidades y autorregular su aprendizaje (Barceló y Poveda, 2023).

Desde el ámbito personal, tal vez la entrevista sea la herramienta por excelencia como lugar de encuentro entre el tutor y el estudiante para lograr su madurez personal durante la formación universitaria. Por medio de conversaciones se abren espacios de diálogo para la reflexión sobre el propio proceso de mejora, se abordan aspectos como el propio desarrollo intelectual, moral, afectivo, se identifican dificultades, miedos, inseguridades... Se aprende a mirar desde otra perspectiva la propia realidad. De acuerdo con Víctor García Hoz, el objetivo es contribuir a formar personas capaces de alcanzar el proyecto personal de vida (1993). Para Artigot, la entrevista es:

[...] una situación de diálogo constructivo en la que se establece una relación personal basada en la confianza y la amistad que proporciona una información mutua, gracias a la cual el tutor ofrece ayuda [...] al estudiante, quien en última instancia decide libremente y se responsabiliza con la decisión adoptada (1973: 45)

Por su parte, Lázaro y Asensi (1987) la definen como:

[...] una comunicación interpersonal a través de una conversación estructurada que configura una relación dinámica y comprensiva desarrollada en un clima de confianza y aceptación, con la finalidad de informar y orientar. (p. 287)

En ambas se aprecian algunos elementos comunes, que matizamos sintéticamente a continuación.

Estas definiciones integran los aspectos del diálogo y la comunicación interpersonal. Se refiere a un encuentro bidireccional donde se produce una comunicación dinámica. Nunca en una sola dirección. Una entrevista no es una situación en la que, por ejemplo, un tutor habla sin más con un estudiante. La entrevista implica escucha activa, comunicación de ida y vuelta, conversación y relación personal, basadas en la confianza mutua. Esto no se refiere a un conjunto de situaciones informales en las que profesores y estudiantes interactúan y desarrollan relaciones

de apoyo mutuo. Su finalidad es ayudar y orientar a los estudiantes en sus inquietudes respecto a su futuro laboral, entendiendo que en última instancia son ellos quienes deben tomar decisiones en su proceso educativo. Permitiendo, con el encuentro, el fin último de la acción tutorial –la formación del carácter–, potenciando el progreso armónico de todas las dimensiones de la persona, para llegar a ser buenos ciudadanos y transformar la sociedad. Como afirman Bennigna *et al.* (2006), la formación del carácter favorece tanto la mejora del rendimiento como el fomento de las virtudes en función de las relaciones interpersonales que se establecen en las buenas prácticas de la tutoría académica y personal.

5. Conclusión

Se podría decir, sin lugar a duda, que uno de los desafíos más importantes que tiene la vida académica en la actualidad es lograr y extender a los que no la tienen un modelo integral de la tutoría universitaria que englobe los aspectos académicos, los profesionales y la formación del carácter de los estudiantes. Dicha formación debe insertarse en un enfoque humanista que va más allá de lo netamente académico –entendido aquí como puros contenidos– o lo pedagógico, contemplando todos los aspectos que configuran la personalidad y madurez del estudiante, como los interpersonales, socioemocionales, éticos, creativos y reflexivos. En este sentido, abordar la educación del carácter del estudiante universitario implica entender que una de las claves del crecimiento personal es considerar la virtud como eje vertebrador de la formación integral de la persona. Por lo tanto, es importante seguir investigando en el papel del docente –piedra angular de cualquier cambio educativo– y la relación con el discente, y en sus implicaciones formativas, que se extienden a lo largo de su paso por la universidad.

A su vez, este modelo requiere promover la formación del profesorado para que pueda acometer adecuadamente sus funciones y tareas para hacer frente a estos retos. Esto conlleva conocer el potencial y las necesidades de cada estudiante y crear una cultura de acompañamiento con las tutorías, que les ayude a definir su proyecto personal, académico y profesional a través de

interacciones reflexivas. Esto, sin duda, requiere un fuerte compromiso por parte de los profesores universitarios, especialmente del tutor académico, para compartir responsabilidades con los estudiantes y permitir que tanto profesores como estudiantes desarrollen y aprendan la capacidad de transformar la sociedad.

Por otro lado, cabe destacar que la universidad es el escenario privilegiado para el desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona, garantizando una formación humanística, intelectual, práctica y ética acorde con las necesidades sociales actuales. Por ello, la formación del estudiante en el marco de la educación superior ha de restaurar la cultura del encuentro y situar el propósito de la educación en la persona y en los vínculos interpersonales que se establecen entre el profesor y el estudiante (Poveda, 2023).

Finalmente, a pesar de la relevancia de la tutoría como propuesta completa e integral de acompañamiento personal al alumnado para atender sus necesidades y resolver sus inquietudes presentes y futuras, son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la poca disponibilidad del profesorado para esta tarea, lo cual puede deberse, por una parte, a la falta de reconocimiento de la importancia de la tutoría universitaria en los procesos de evaluación y acreditación del profesorado y, por otra, a las carencias formativas sobre buenas prácticas de atención tutorial. Esto requiere seguir investigando sobre las claves formativas y diseñar programas de formación del profesorado que cimenten la relación entre el perfil humano y profesional del profesor tutor y que le lleven a comprometerse con la formación del estudiante.

6. Bibliografía

- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112. <https://doi.org/10.6018/j/253231>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298501>
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. CSIC.

- Barceló Cerdá, M. L. (2016). *Las competencias del maestro de Educación Primaria. Un estudio de caso* [tesis de doctorado UNED]. Repositorio Institucional e-spacio.uned.es.
- Barceló, M. y Poveda García-Noblejas, B. (2023). Percepciones del estudiante respecto al feedback: lugar de encuentro y aprendizaje en la universidad. En: *Educación a través del acompañamiento y la relación*. Octaedro.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W, Kuehn, P. y Smith, K. (2006). Character and academics. *Educational Psychology*, 9(10), 1-6. <https://doi.org/10.1177/003172170608700610>
- Del Río Sadornil, D. y Martínez Codés, M. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Sanz y Torres.
- Espot, M. R. y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor*. Desclee De Brouwer.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, settlement, and exposition: conversation and the university tutorial. *Ethics and Education*, 8(2), 114-122. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.842752>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 61-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211. <http://hdl.handle.net/11162/68842>
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada*. Rialp.
- González-Simancas, J. L. (2002). La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal. *Estudios sobre Educación*, 2, 193-205. <https://doi.org/10.15581/004.2.25667>
- González Simancas, J. L. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*, 11, 111-125. <https://doi.org/10.15581/004.11.24334>
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación y Tutoría*. Narcea.
- López-Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482057.pdf>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista española de orientación y psicopedagogía. REOP*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Martín, I. L. y Villanueva, P. G. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de*

investigación educativa, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>

Newman, J. H. (1858). *The idea of a university*. University of Notre Dame Press (ed.). (1986).

Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241-262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>

Pérez-Cabrera, M. J. y Llanes-Ordoñez, J. (2020). Contribuciones del asesoramiento a la función del docente en la universidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.cafd>

Poveda, B. (2023). La potencia formativa del encuentro y la relación personal en el contexto universitario. *Estudios sobre Educación*, 45, 145-163. <https://doi.org/10.15581/004.45.007>

Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Reveu Thomiste*, 76, 59-76. <https://philpapers.org/rec/RASLPE>

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Rumayor, M. (2021). *Vida académica y formación personal: la universidad a la luz del pensamiento de John Henry Newman*. Eunsa.

Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender. Un único proceso*. Octaedro.

El prácticum en la universidad y su dimensión formativa del carácter

INMACULADA RODRÍGUEZ GÓMEZ
Universidad Villanueva
irodriguez@villanueva.edu

1. Introducción

La investigación sobre las prácticas de los que se preparan para maestros es prolífica en las últimas décadas. Se puede constatar en la diversidad de estudios centrados en la revisión de la literatura publicada (Lawson *et al.*, 2015; Mok y Staub, 2021; Nesje y Lejonberg, 2022; Ongersqu y Jwan, 2009). Así, el prácticum ha venido posicionándose cada vez más en la centralidad de la formación inicial del profesorado. En efecto, las prácticas en la universidad tienen una especial consideración en el entramado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Tejada, 2020). Si las competencias son pretensiones formativas de los títulos universitarios, y así ocurre también con los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, la alternancia de periodos de prácticas con la formación académica es fundamental para avanzar en dicha formación (Poveda *et al.*, 2023). Las facultades de Educación tienen la responsabilidad de dar una formación de calidad a los futuros docentes, ya que esta revierte en la calidad de la educación de un país. Para ello, es preciso identificar los aspectos y las dimensiones esenciales de la calidad de tal formación.

El docente tiene que prepararse para una profesión que en sí misma es compleja, ya que requiere no solo un saber académico y un saber hacer, sino también determinadas cualidades personales que hacen referencia al ser y al saber estar. Este conjunto de actitudes, valores, disposiciones, capacidades personales for-

man parte del carácter personal. Por eso hay preguntarse qué aspectos de la formación del carácter son cruciales para ser un buen docente y comenzar a trazar una hoja de ruta en la formación inicial de los candidatos a maestros (Esteban, 2016). Disponer de un buen plan de formación es clave para transformar el sistema educativo, pues permite tender puentes y fusionar teoría y práctica. Es decir, se trata de reflexionar sobre todo lo que acontece en la vida universitaria dentro de las aulas a la hora de cursar las diferentes materias, tanto teóricas como prácticas, que componen el plan de estudios, así como sobre las vivencias en contextos reales de aprendizaje, como son los centros educativos a través de la asignatura troncal del prácticum.

Preparar a los futuros maestros para ejercer la profesión implica que los estudios tanto teóricos como prácticos deben ir encaminados al desarrollo de un amplio abanico de competencias profesionales que conecten el plan de estudios con el desempeño profesional.

En la actualidad esto conlleva unas implicaciones que afectan al diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza como parte sustancial de la formación y nexo de unión entre la universidad y los centros educativos. (Barceló, 2016: 85)

2. El prácticum y su dimensión formativa del carácter

El prácticum como asignatura troncal dentro del plan de estudios de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria tiene como objetivo adquirir los conocimientos y la práctica de aquellas capacidades y habilidades que propicien el desarrollo de las competencias, tanto personales como profesionales, necesarias para su futuro ejercicio profesional. Por consiguiente, las prácticas se convierten en el espacio idóneo para reflexionar sobre lo que han aprendido en la universidad. Según Álvarez *et al.* (2008), en este escenario, el estudiante ha de saber conjugar los aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con la inmersión en un escenario profesional real. Para ello, es de obligado cumplimiento que haya un equilibrio en el plan de estudios, donde

se constate una necesaria vinculación, una conexión que favorezca una formación que es más rica en tanto más interacciones se produzcan entre la teoría y la práctica, y viceversa (Montero, 2018; Zeichner, 2010, Poveda *et al.*, 2021). Como anota Zabalza (2016), en la universidad también se pueden adquirir aprendizajes prácticos, al igual que, en los centros educativos, se puede confirmar o generar teoría desde la práctica. Es aprender observando y, a la vez, practicar y aplicar lo aprendido en la universidad, para dar sentido al aprender a ser y al hacer del maestro (Zabalza, 2016; Lawson *et al.*, 2015). Los estudiantes tienen la necesidad de que sus aprendizajes en las diferentes materias estén basados en la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y en el mundo laboral. El prácticum constituye un eslabón importante en la integración de las acciones que ayudan a la formación de personas capaces de hacer frente con éxito a los requerimientos de la sociedad cambiante en la que viven. Es un espacio formativo de indudable riqueza por su potencial transformador, al proporcionar oportunidades para experimentar la enseñanza en acción (El Kadri y Roth, 2015).

El carácter innovador de una asignatura, y en concreto del prácticum, se determina por su efectividad, por su capacidad de lograr el efecto que se espera conseguir. Consiste en diseñar un proyecto formativo global que proyecte a los estudiantes universitarios en el interés por formarse como personas e ir en busca de su identidad como maestros (Cámara, 2016). Como expresa Ibáñez-Martín (2013: 17), el profesor «debe sentirse llamado a ser maestro de humanidad, teniendo un verdadero cuidado de sus alumnos y del cultivo de la vida moral de la escuela», y su labor consiste en «despertar deseos de saber, en contagiar el pensamiento, en promover entusiasmo, cosas, todas ellas, que no se encuentran en los libros» (Ibáñez-Martín, 1990: 247).

Los planes de estudios universitarios no deben quedarse en lo meramente académico, sino crear ambientes y escenarios, como es el caso del prácticum, donde debe haber un plan formativo del carácter, ya que, como bien señalan Esteban *et al.* (2016: 5), «la formación universitaria y la formación del carácter forman un binomio inseparable». Se trata de ayudar a modelar la forma de ser de los estudiantes, la configuración del carácter singular de cada individuo, es decir, los retos a los que se deben enfrentar para no formar solo a personas técnicamente competentes.

El proceso de enseñanza de las capacidades del estudiante requiere de la configuración de entornos de aprendizaje que le permitan adquirir una formación integral. Y, en este sentido, la materia del Prácticum debe encaminarse al cultivo de la persona, a la formación de su carácter, entendido este como la formación de hábitos intelectuales (el pensamiento crítico, el razonamiento, entre otros), y morales (tenacidad, responsabilidad, razonamiento moral, resistir el esfuerzo y aplazar la recompensa, la conciencia moral. (Cámara, 2016: 209)

Como manifiesta Ibáñez-Martín:

La formación del docente no puede limitarse a saber lo que es bueno y lo que es malo, sino que debe conocer el significado de la educación para el crecimiento humano y los modos mejores de transformar ese significado en las mejores metodologías pedagógicas. (2013: 27)

Un estudiante universitario debe indagar sobre el tipo de profesional que quiere llegar a ser (Habermas, 1984). Así, los que ya tienen una cierta experiencia en la práctica educativa consideran que un buen maestro es, principalmente, una persona con una especial manera de ser (Kukla-Acevedo, 2009; Timmerman, 2009); los docentes más valorados en el futuro serán los que más hayan contribuido al desarrollo personal del estudiante, y no tanto aquellos que sepan enseñar muy bien.

Los maestros deben recibir una formación específica para que conozcan cómo es la repercusión de su formación en el desarrollo del carácter de sus estudiantes (Bullough, 2011). Un docente comprometido con la formación integral de estos no solo transmite conocimientos, sino que también tiene la capacidad de modelar, motivar y orientarles para ser mejores personas. En este sentido, la integridad del profesor es tan importante como el dominio de una disciplina y de la metodología adecuada para enseñarla. Solo con cierta integridad se puede entender de fondo esta responsabilidad moral inserta en la tarea educativa y asumirla. Los profesores deben poner su carácter en acción para llegar a ser buenos docentes desde su preparación inicial (Esteban *et al.*, 2016).

Se trata de formar maestros comprometidos con la educación (Day, 2018), que sean capaces, a través de la práctica reflexiva, de desarrollar desde la formación inicial su propia identidad (Harford y MacRuairc, 2008; Jarauta y Pérez, 2017; Vassilaki, 2017).

3. Propuesta de formación del carácter a través del prácticum

Para poder desarrollar un plan de formación del carácter en la universidad, a través de la asignatura del prácticum, es necesario formularse la pregunta: ¿qué tipo de personas/estudiantes estamos educando y formando? ¿Es lo que queremos? ¿Qué se entiende por *carácter*? El diccionario de la Real Academia define el término *carácter* en su acepción sexta como:

Conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás.

Por lo tanto, podemos apreciar que el carácter es el conjunto de características y comportamientos estables que configuran la identidad de la persona, la hacen ser quien es, diferenciándola de las demás personas y la predisponen en su forma de actuar a responder ante una situación. De ahí que la educación del carácter debe ser un aspecto central de la misión de la universidad.

Es imprescindible tener una acción coordinada de los agentes que intervienen en la actividad educativa, como son los estudiantes, tutores de los centros de prácticas y profesores del prácticum de las universidades. Hay una necesidad de elaborar planes de actuación que potencien estrategias como la observación, el análisis situacional y la práctica reflexiva (Poveda *et al.*, 2021).

En la asignatura del prácticum, para que pueda cumplir con su carácter formativo, tiene que existir un compromiso con el cumplimiento de las funciones de cada uno de los agentes implicados que permita materializar la fórmula que, de manera coordinada, ha dado pie a elaborar las acciones que permiten construir un prácticum de calidad. Educar el carácter tiene una estrechísima relación con la dimensión educativa de la formación, que consiste en ayudar a adquirir hábitos positivos, actitudes en la vida cotidiana que van modulando el carácter.

De ahí la importancia de que, a lo largo de cada uno de los cursos académicos, se imparta una formación académica y personal que provoque en el estudiante una actitud constante de

aprendizaje que le vaya ayudando a autoconocerse, aceptarse, a interiorizar los valores morales y a construir su propia identidad y, por ende, encontrar la felicidad. Desde el primer curso, las materias, según Cámara (2016), hay que ofrecerlas en su globalidad, pues forman un todo donde la teoría y la práctica se deben complementar y fundamentar de manera recíproca.

Para poder llevar a cabo una propuesta o un plan de formación desde el prácticum, lo primero es definir la premisa en la que se ancla ese plan de formación, que es ayudar al estudiante a que consiga la transferencia recíproca de los contenidos teóricos recibidos en la universidad con los recibidos en el contexto real de aprendizaje durante el periodo de prácticas, en el aula del centro educativo. Por ello, las prácticas son el escenario natural de aprendizaje experiencial para integrar los conocimientos teóricos y el desarrollo de las competencias (Barceló, 2016).

Hemos de tener en cuenta que la práctica pedagógica comprende momentos esenciales para la formación de los futuros docentes, tales como la observación, planificación, intervención y reflexión. A partir de ellos, hay que diseñar los objetivos que tiene cada uno de los Prácticum I, II y III en los planes de estudio de Educación. Más abajo, en la tabla 1, presentamos a modo de síntesis, dichos objetivos:

Para poder desarrollar objetivos y preparar a personas moralmente aptas, se requiere de un plan de formación del carácter que alcance todos los aspectos del desarrollo de la persona de manera integral. Esto implica planificar una serie de estrategias y actividades capaces de originar cambios en cada uno de los aspectos que se quiere potenciar. Se deben concretar de manera cronológica antes, durante y después teniendo como punto de referencia el periodo de prácticas. Todas ellas son escenarios idóneos para la formación del carácter de los estudiantes. A continuación, se detallan algunas de ellas.

Antes del periodo de prácticas

Escenario: Universidad

- Seminarios grupales: tienen como objetivo ser un espacio flexible y planificado, donde el profesor del prácticum invita al alumnado a que establezca conexiones entre los planteamientos teóricos y prácticos (Sepúlveda, 2005) que le ayuden

Tabla 1. Objetivos del Plan de estudios del Prácticum I, II, III.

Prácticum I
<i>Observación del contexto educativo</i>
1. Descubrir la vocación docente.
2. Identificar cada uno de los agentes que participan en la realidad de un centro educativo: el centro, el profesor, el grupo/estudiante y el aula como espacio físico.
Prácticum II
<i>Reflexionar sobre la planificación y la innovación metodológica</i>
1. Conocer y reflexionar sobre diferentes metodologías innovadoras que se llevan a cabo en las aulas.
2. Promover el uso de pedagogías activas, llevando a cabo cambios metodológicos en la práctica docente diaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
Prácticum III
<i>La identidad vocacional del maestro</i>
1. Participar en la actividad docente y aprender a saber, saber hacer y saber ser, actuando y reflexionando desde la práctica.
2. Conseguir las competencias básicas personales y profesionales para poder definir su identidad como persona y como maestro que le permita incorporarse de manera óptima al mundo laboral.

Fuente: elaboración propia.

a reconstruir el conocimiento en la acción. A través de charlas y/o clases se le informa, orienta, dialoga y reflexiona sobre aspectos de la realidad educativa que le ayude en el desarrollo de sus capacidades y habilidades y en el uso de recursos. Estas pueden ser: lecturas y comentarios de textos, estudios de caso, charlas que le ayuden a adaptarse al centro, aplicar nuevas metodologías, poner en práctica habilidades comunicativas, sesiones dirigidas por personal de los centros educativos como directores y tutores de prácticas, las tutorías y el papel de las familias en los colegios, etc.

Durante las prácticas

Escenario: centro educativo y Universidad

El tutor y el profesor del prácticum universitario son dos profesionales que, según Gairín-Sallán *et al.* (2019), se deben coordinar para elaborar un plan de acción que posibilite un adecuado acompañamiento y orientación al alumnado, desarrollando su capacidad reflexiva y enseñándole a focalizar en aquellos ele-

mentos que le ayuden a teorizar sobre la práctica, descubrir su estilo de enseñanza y consiguientemente su identidad como docente.

Entre las funciones del tutor del centro educativo destacamos: acoger a los estudiantes en prácticas; asesorarles en cuestiones pedagógicas y didácticas; guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar el proceso formativo de las prácticas.

Durante este periodo, se invita al estudiante a participar junto con el profesor del prácticum a entrevistas en pequeños grupos con sus compañeros, ya que, como apuntan Cochran-Smith y Lyttle (2002), en las comunidades de aprendizaje la reflexión dialógica permite hacer visibles y accesibles los fenómenos del día a día, las normas, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las formas de trabajo bajo las cuales distintos profesores, estudiantes, administradores y familias se comprender mutuamente.

La tutoría académica como actividad formativa es una oportunidad para evidenciar el punto de unión entre la realidad escolar y lo aprendido en las aulas universitarias.

Después de las prácticas

Escenario: Universidad

- Tutorías *feedback*: el EEES pone de relieve la importancia de la tutoría, entendida como lugar de encuentro formativo, y el *feedback* entre el docente y el estudiante contribuye no solo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a su madurez (Barceló y Poveda, 2023). Entre sus funciones están la de acompañar y facilitar el proceso de adquisición de competencias personales y profesionales, coordinarse con el tutor del centro educativo y orientar a los estudiantes para que establezcan la conexión entre ambas realidades. Desde esta perspectiva, el seguimiento, la evaluación y el *feedback* proporcionado por el tutor académico constituyen las herramientas clave en el proceso de análisis, investigación y reelaboración de los saberes profesionales por parte del alumnado en prácticas. Y esto hace que el acompañamiento por parte del tutor sea fundamental (Sepúlveda *et al.*, 2017). La evaluación se produce valorando el proceso de trabajo del estudiante, realizando un seguimiento individualizado de las

tareas que este ha desarrollado antes de las prácticas, durante todo el periodo de prácticas y, finalmente, en la evaluación de la memoria o trabajo final del prácticum, donde el estudiante refleja, en muchas ocasiones, el impacto que supone el contacto con la realidad educativa, despertando en ellos las ganas de seguir aprendiendo.

Con este plan, que pone el foco en la formación del carácter a través del prácticum, lo que se pretende es que el estudiante posea conocimientos, capacidades, estrategias y habilidades que le permitan afrontar los retos propios de su ámbito profesional (Carrillo *et al.*, 2016). Si tuviéramos que realizar un listado de las estrategias que le enseñarían tanto el tutor del centro educativo como el profesor del prácticum, estas serían las que hacen referencia a conseguir:

- *Competencias personales*, tales como tener iniciativa, favorecer el trabajo autónomo del estudiante, respeto y guardar la confidencialidad, ser puntual y mostrar interés hacia todo lo que acontece en el aula, tener resistencia ante las adversidades, compromiso ético y capacidad para adaptarse a los cambios.
- *Competencias pedagógicas*, como ser capaz de plantear propuestas creativas, capacidad para tomar decisiones, perseverante, autoridad para dominar el grupo, capacidad para atender a la diversidad, conocimiento de estrategias de aprendizaje, planificación y organización.
- *Competencias de liderazgo*, como mantener el equilibrio emocional, reconocer las necesidades de los estudiantes en el aula, potenciar el desarrollo integral de cada estudiante, espíritu emprendedor.
- *Competencias de habilidades sociales*, como afrontar las incidencias, resolver problemas de disciplina, saber enfrentarse con madurez y disposición para trabajar en equipo, capacidad para negociar y buscar soluciones, empatía.

En este sentido, como afirma Zabalza (2012), el modelo de enseñanza sobre el que se construye el prácticum debe reflejar el diseño que marque un itinerario que lleve al estudiante a poner en juego no solo las competencias, sino también diversas virtu-

des a la hora de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes. De ahí la importancia de la formación del carácter como la mejor manera de preparar al maestro para atender a las peculiaridades de sus estudiantes.

4. Conclusión

En la actualidad, el papel del profesorado universitario en la formación del carácter de los estudiantes es clave. Los profesores dejan su impronta en las clases que imparten, en los seminarios, a través de las tutorías académicas y en las prácticas que supervisan, tanto en la universidad como en el prácticum (Esteban, 2016). De ahí la necesidad imperiosa de formar a los docentes universitarios y a los maestros de los centros educativos en todos los aspectos que hacen referencia a la formación del carácter, ya que uno de los retos a los que se ha de hacer frente el profesorado es ayudar a modelar la forma de ser de sus estudiantes, para no formar solo personas técnicamente competentes.

A su vez, la enseñanza eficaz del carácter moral va de la mano de una buena práctica docente. Si el profesor es consciente de su influencia sobre el carácter moral de los estudiantes, probablemente conseguirá su objetivo, puesto que una enseñanza eficaz promueve tanto la excelencia moral como la académica (Solomon *et al.*, 2001).

En esa búsqueda de la excelencia y de la verdad como objetivo fundamental de la universidad –y más en concreto del prácticum– se deben diseñar acciones formativas dirigidas al desarrollo y consolidación de las competencias personales del maestro, necesarias en un contexto donde la celeridad de los cambios y la diversidad son las notas características del entorno profesional en el que van a trabajar (Barceló y Ruiz Corbella, 2017). El estudiante debe alcanzar aquellas competencias personales y profesionales que le permitan conseguir un buen trabajo al finalizar sus estudios y, por tanto, desarrollarse como persona en todos los ámbitos. Para ello, la universidad debe crear espacios de diálogo y reflexión conjunta e individual que le ayude a desplegar sus habilidades para razonar éticamente, resolver problemas complejos, mostrar valentía, autocontrol, respeto, autodisciplina, compasión, gratitud, honestidad, justicia y afecto.

En este sentido, desde los primeros días en la universidad, se debe invitar al estudiante a reflexionar sobre su identidad vocacional y descubrir la importancia de la formación del carácter para poder cumplir su misión docente.

En definitiva, se debe preparar a todos y a cada uno de los estudiantes para que se sientan realizados y comprometidos con su misión en un campo profesional tan complejo e incierto como es el educativo y hacerles conscientes del valor que tiene el estar formados y preparados para los cambios continuos y constantes que sufre el mundo educativo. Esto nos lleva a afirmar que la formación inicial es un viaje vital para cada uno de los estudiantes, siendo un periodo donde la persona descubre la pasión por la educación y todo lo que implica, como es el compromiso y la lealtad hacia sus estudiantes, sus familias, la comunidad educativa y la sociedad.

5. Bibliografía

- Álvarez, E., Iglesias, M. T. y García, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta* 36(1,2), 65-78. <http://hdl.handle.net/10651/26925>
- Barceló Cerdá, M. L. (2016). *Las competencias del maestro de Educación Primaria. Un estudio de caso* [tesis de doctorado UNED]. Repositorio Institucional e-spacio.uned.es
- Barceló Cerdá, M. L. y Poveda, B. (2023). *Percepciones del estudiante respecto al feedback: lugar de encuentro y aprendizaje en la universidad* (pp. 99-118, vol. 1). Octaedro.
- Barceló Cerdá, M. L. y Ruiz-Corbellà, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2015.117.01>
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 21-28. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>
- Cámara, A. (2016). La educación del carácter en alumnos universitarios. En: I. Carrillo. *Democracia y Educación en la formación docente*. Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Carrillo, I., Burguet, M. y Puigbarraca, M. (2016). Clases, seminarios, prácticas y vida universitaria en la formación del carácter de maes-

- tras y maestros. En: F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 99-118). Universitat de Barcelona.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Esteban, F. (2016). *La Formación del carácter de los maestros*. Universitat de Barcelona.
- Esteban, F., Bernal, A. Gil, F. y Prieto, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. En: *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 169-193). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- El Kadri, M. S. y Roth, W. M. (2015). The teaching practicum as a locus of multi-leveled, school-based transformation. *Teaching Education*, 26(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.997700>
- Fernández, J. T. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Harford, J. y MacRuaric, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186. <https://www.jstor.org/stable/23764106>
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 43, 17-31. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/213>
- Jarauta, B. y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>

- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teachers characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation. *Economics of Education Review*, 28(1), 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.007>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. y Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.007>
- Mok, S. Y. y Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Nesje, K. y Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, art. 103609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>
- Ongersquo, C. O. y Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Reviews*, 4(11), 515-524. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-textpdf/AEF42364159>
- Poveda, B., Barceló-Cerdá, M. L., Rodríguez- Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/iced.67953>
- Poveda, B., Barceló-Cerdá, M. L., Rodríguez-Gómez, I. y López-Gómez, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching Practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Sepúlveda, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educación*, 36, 71-93. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.197>
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del prácticum: Un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos: Revista de la Facul-*

tad de Educación de Albacete, 32(1), 93-110. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1368>

- Solomon, D., Watson, M. y Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. En: V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603). American Educational Research Association.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/02619760902756020>
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education*, 42, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

La formación del corazón de los universitarios

JOSÉ FERNÁNDEZ CASTIELLA
Universidad Villanueva
jfernandezc@villanueva.edu

1. Introducción

La universidad nació en los claustros de algunas catedrales, cuando los eclesiásticos que compilaban el saber comenzaron a compartirlo con quienes lo deseaban, para bien de la humanidad. Nacida *ex corde Ecclesiae*,¹ la institución universitaria se concibió desde su inicio como un espacio de formación intelectual, moral y religiosa mediante el estudio y el diálogo culto entre profesores y estudiantes.

El desarrollo histórico y, en particular, la difusión de los principios del utilitarismo aplicados a la educación ha generado, desde hace tiempo, una situación de crisis en el seno de la universidad, cuya misión parece reducida a la mera preparación de los alumnos para una vida profesional especializada. El gobierno de lo académico ha quedado supeditado a la gestión de medios para rentabilizar la institución según criterios de eficiencia y productividad, tanto económicos como de producción académica: número de publicaciones, *rankings*, empleabilidad, etc.

Fue John Henry Newman quien, en su lucha contra el liberalismo inglés de corte racionalista y en su esfuerzo por poner la universidad a salvo de la mentalidad clerical de quienes le encargaron fundar la Universidad Católica de Irlanda (1854), ofreció

1. *Ex corde Ecclesiae* es el nombre de la Constitución Apostólica emanada por Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990, sobre las universidades católicas.

una reflexión sobre el ser y misión de la universidad, que no perdía de vista ni su constitución originaria, ni la situación sociohistórica de la Inglaterra del siglo XIX. Su aportación permite extraer conclusiones sobre la misión formativa de la universidad respecto a sus estudiantes que, *mutatis mutandis*, son válidas todavía hoy.

La clave para comprender la idea formativa de Newman está sintetizada en su lema cardenalicio: *Cor ad cor loquitur*. Estas cuatro palabras condensan su concepto de *influencia personal* como clave biográfica, de educación universitaria e incluso evangelizadora (Fernández-Castiella *et al.*, 2022). De la mano del santo cardenal inglés y desde la perspectiva cultural occidental de inicios del siglo XXI, ofrecemos una reflexión de la formación del carácter de los universitarios como una formación del corazón.

2. Una aproximación al concepto de *corazón*

La comprensión del *Cor ad cor loquitur* como síntesis de la existencia requiere una reflexión sobre el concepto de *corazón* suficientemente rica y profunda. A pesar de que el significado de la palabra *corazón* se entiende coloquialmente, no parece posible dar una definición que no deje fuera aspectos esenciales. Esto se explica porque, antropológicamente, el corazón no es un concepto biológico, sino moral, cuya urdimbre consta de una múltiple y compleja relación de hábitos que configuran el modo de pensar, de sentir y la propia personalidad del sujeto. Newman no dio una definición de *corazón*, pero sus referencias a él permiten un marco comprensivo suficiente.

En primer lugar, el corazón incluye la dimensión afectiva: lo que afecta al hombre le afecta en el corazón, y este responde emitiendo un juicio espontáneo, previo a la reflexión racional, a través de las emociones. Estas respuestas afectivas ponderan la realidad desde la perspectiva desde la que el sujeto se relaciona con el mundo. Los hábitos del corazón² –que son las actitudes, principios, y valores de la persona– proceden de la constitución genética, biológica, del apego y del contexto cultural del sujeto.

2. La expresión «hábitos del corazón» es de Tocqueville. Marín la emplea en su *Teoría de la cordura y de los hábitos del corazón* (2010), donde identifica los hábitos que constituyen el punto de partida y la perspectiva desde la que el sujeto se relaciona con la realidad.

Además de ser el punto de partida, proporcionan al sujeto el sentido en su contacto con la realidad. Los hábitos del corazón constituyen el punto de partida y la perspectiva desde donde el sujeto conoce, valora, se relaciona, juzga y transforma el mundo. En este sentido, Newman aporta una excelente argumentación sobre las emociones y sentimientos religiosos y espirituales en relación con los principios de un cuerpo doctrinal dogmático previo. Esta característica del corazón es crucial para la formación de la conciencia, en la que la reacción subjetiva busca la armonía con el dogma recibido. Así se comprende la importancia de la subjetividad en el juicio de conciencia, ya que surge del corazón del hombre y tiene una dimensión emocional sobre la cual interviene posteriormente el juicio racional, según el orden del bien último de la persona en relación con la Verdad revelada.

Asimismo, Newman rechaza firmemente cualquier visión puramente emotivista, que base el comportamiento en sensaciones y afectos que no superen la crítica racional. Así llegó a tomar distancia de su formación evangélica primigenia cuando, al someterla a la crítica de la razón, concluyó su falta de fundamento doctrinal (Ker, 2011: 45-46). Por otra parte, respecto al protestantismo racionalista liberal, hizo una clara distinción entre el corazón y la mente cuando, al distinguir los ámbitos intelectual y moral, concluyó que el conocimiento podía dar lugar a formas arrogantes de vida en las que la persona no se perfeccionase. De modo explícito, siendo *fellow* del Oriel College, decidió abandonar la influencia de sus maestros llamados *noéticos*, porque empezaba a «preferir la excelencia intelectual a la moral» (Newman, 1908: 14). De acuerdo con Newman, el intelecto es responsable de la aprehensión y el asentimiento nocional, y el corazón atiende a lo real y concreto.

En tercer lugar, el corazón tiene una dimensión cognitiva. Su naturaleza no es estrictamente racional, pero tampoco se puede decir que sus afectos sean del todo irracionales, porque obedecen a la perspectiva y proyección del sujeto. Del corazón nace la visión del mundo que contextualiza el ejercicio de la libertad, donde se constituye la sede de la conciencia moral (Catecismo, 1777) que mantiene al corazón en una relación directa y comprometida con la verdad. Newman atribuye aquí una importancia especial a la imaginación, como «puente» entre la realidad y la conciencia (Huddleston, 2021). La imaginación tiene la fun-

ción de percibir la imagen de la realidad y asociarla con las conservadas en la memoria. Forma parte de lo que Newman llama *sentido ilativo*, para hacer razonamientos implícitos (comparados con otras experiencias y conocimientos) y permite a la conciencia alcanzar la certeza. Es el corazón el que responde con el asentimiento real (Crosby, 2017: 43). A diferencia del asentimiento nocional, que el intelecto da a las proposiciones abstractas, el juicio de la conciencia se alcanza por la asociación de imágenes percibidas y conservadas en la memoria, que se presentan como «probables» para la certeza y el asentimiento.

En cuarto lugar, y como síntesis conclusiva, el corazón es un lugar de encuentro y diálogo íntimo (*Cor ad cor loquitur*). Aquí se justifica en toda su profundidad el papel que Newman atribuye a la influencia personal en la formación personal y en la transmisión de la verdad, de corazón a corazón. La mera relación con familiares, maestros y amigos es fuente originaria de conocimiento y biográfica.

A partir de esta cuádruple caracterización del corazón como sede de la personalidad humana, recurrimos a la metáfora del movimiento de diástole y sístole de la víscera cardiaca en nuestra propuesta sobre la formación del corazón de los estudiantes.

La diástole se refiere médicamente a la fase del ciclo cardíaco en la que el corazón se relaja. Los dos ventrículos se dilatan por la sangre que fluye hacia ellos. La sístole es el movimiento complementario, que consiste en la contracción de los ventrículos para bombear la sangre hacia la aorta y la arteria pulmonar. Aplicando estos conceptos al corazón en sentido moral, podemos atribuir este doble principio de llenado y bombeo al recordar (diástole) y mirar (sístole), respectivamente.

La relación entre el corazón y la mirada está sintetizada en dos frases del Evangelio: «Bienaventurados los limpios de corazón, porque ellos verán a Dios» (Mt 5, 8). Todo el que mira a una mujer con lujuria ya ha cometido adulterio con ella en su corazón» (Mt 5, 28). Efectivamente, la relación entre el corazón y la mirada es tan estrecha que cualquier adjetivo que se atribuya a la mirada –*tensa, fría, inquisitiva, compasiva*, etc.– califica, en realidad, al corazón. La formación del corazón proporciona la perspectiva desde la que se comprende y se vive en el mundo.

3. El movimiento de diástole: recordar

Recordar es, según su etimología latina, *re cor-cordis*, reponer o hacer presente en el corazón. El movimiento de diástole llena el corazón de los *recuerdos* que la persona guarda y que son componentes esenciales de su propia personalidad: relaciones, experiencias, tradiciones, valores, principios, etc. Son la perspectiva personal desde la que el sujeto interactúa con el mundo. Estos recuerdos proporcionan la proyección concreta y contextualizada de la propia existencia: la mirada al mundo. En el corazón convergen las dimensiones relacionales: religiosa, familiar y social; y desde ahí tiene lugar el crecimiento personal mediante el ejercicio de la libertad. Por este motivo, cada corazón es único, y podemos afirmar que cada persona tiene su propio *ethos* de acceso a la verdad. En otras palabras, si bien la conciencia tiene un origen y referencia objetiva trascendente, su dinámica y actualización es histórica y subjetiva. La vida y los escritos de Newman son un argumento que ratifican esta idea. La *Apologia pro vita sua* es un escrito autobiográfico que bien se puede leer en esta clave: el recuerdo de la presencia de Dios en su intimidad, y la promesa de salvación (diástole) dio lugar a una autocomprensión proyectada en la mirada a los demás y al mundo (sístole).

La primera formación religiosa que Newman recibió en su infancia, especialmente de su tía y de su abuela, fue de tipo evangélico. Con ellas iba a la iglesia a leer la Sagrada Escritura, que consideraba la única fuente teológica y espiritual de la vida. La leían en familia o en privado, sin credos ni ritos. Newman adquirió el hábito de leerla atentamente y con gusto, hasta el punto de que aprendía los pasajes de memoria. Su corazón se abría, así, a la escucha de Dios que le hablaba. En el recuerdo de estos pasajes reconocía la voz de Dios y también se reconocía a sí mismo, porque encontraba argumentos para su sí. Su vida espiritual se alimentaba de esa escucha atenta, que resonaba en su intimidad y le interpelaba a un diálogo existencial. Desde muy joven percibió que su conciencia era el lugar privilegiado de este encuentro. Aprovechó su carácter tímido e introvertido para habitar su interioridad, en diálogo con su Creador, a quien consideraba absoluta y luminosamente autoevidente en su interior. De hecho, quedó grabado en su memoria el día en que Coplestone le interpeló con la frase de Cicerón, al verle caminar solo y con aire taciturno:

«Numquam minus solus quam cum solus» (Newman, 1908: 16). Era consciente de la inhabitación del Espíritu Santo en su alma y de la necesidad de dialogar con Él para encontrar respuestas a las preguntas sobre el sentido de su vida. Ian Ker da cuenta de cómo este estilo de lectura vivencial del texto sagrado se refleja en la estructura de sus sermones parroquiales, predicados muchos años después. En ellos presentaba con fino realismo la vida de los hombres ante la persona de Cristo, cuyos gestos, palabras y hechos nos muestran las Escrituras (Ker, 2011: 118).

La convicción de la presencia de Dios en su alma capacitó a Newman para un cristianismo que no reduce la fe a un acto intelectual, ni a una moral. Era una experiencia dialógica y transformadora, que le permitía tomar conciencia de su verdadera identidad personal proyectada en una santidad alcanzable. Tras leer de niño a Thomas Scott, reconoció como lema de su existencia dos principios que asumió como irrenunciables: «La santidad antes que la paz», y «el crecimiento como única prueba de vida» (Newman, 1908: 5).

Esta aspiración a la santidad le llevó a invertir su libertad en los compromisos necesarios para alcanzarla, de modo que ningún momento de su vida quedara al margen del diálogo interior que le proyectaba al crecimiento constante hacia la santidad. Eso exigía tomar decisiones capaces de comprometer su vida para siempre.

4. El movimiento de sístole

En el principio newmaniano que identifica la vida con el crecimiento subyace un concepto narrativo de la propia identidad. Entiende a la persona como un relato biográfico en su construcción de sí mismo como sí mismo. La persona no es el fruto de un mero devenir histórico impulsado por circunstancias cambiantes, ya que la existencia humana tiene carácter teleológico, es decir, ordenado a una vida plena. Vivir es crecer y ser libre es la capacidad de sostener la propia identidad personal y orientarse hacia esa plenitud. Ese fin sirve de referencia y criterio para el sentido moral.

Para Newman, el recuerdo de la santidad, a la que hemos llamado *movimiento de diástole*, es esa plenitud en la que la persona

cifra su aspiración personal. Desear alcanzarla es condición necesaria pero no suficiente. Hace falta transitar el camino que da cumplimiento al deseo y mantener su actualización comprometida y diariamente, en cada decisión. Newman empleaba el término *earnestness* –«ir en serio» (García Ruiz, 2020: 42)– para expresar ese compromiso adquirido ante Dios. La búsqueda de la mirada en sintonía con la de Dios le impulsó a juzgar de nuevo sus propias costumbres y, por tanto, a cambiar el rumbo de su vida, en muchas ocasiones. Aspiraba a la máxima perfección en el cumplimiento de todos sus deberes, que trataba de realizar con la máxima intensidad. Así, desde su ordenación diaconal en junio de 1824, asumió todo su trabajo como un servicio pastoral. Prueba de ello es que, en su primer destino, la parroquia de San Clemente, visitó a los dos mil fieles a su cargo. Su crisis en Sicilia –precisamente en el momento crítico en el que tiene la paz de no haber pecado nunca contra la luz– se tradujo en el sentido de misión con el que se inició el Movimiento de Oxford, para afrontar la reforma de la Iglesia anglicana y volver a las raíces genuinas de la Iglesia cristiana. El proceso de su paulatina y dolorosa conversión al catolicismo romano requirió de una honestidad ante la verdad que le obligaba a asentir a verdades que siempre había rechazado.

El paso de Newman a la Iglesia católica no fue un punto de llegada ni sucedió como una ruptura biográfica. Su aspiración a la santidad se traducía en estar dispuesto a dar lo mejor de sí mismo en cada tarea que emprendía, costara lo que costase. De hecho, entendía que la acción del Espíritu Santo acontece en y mediante la actuación del hombre que inexcusablemente ha de procurar la perfección en todo cuanto hace. La acción de la gracia no es extrínseca ni inmediata, sino que se hace presente en los esfuerzos personales por alcanzar la perfección. Así entendido, llegaba a afirmar que la salvación depende de nosotros (Ker, 2011: 112-113).

Este «ir en serio» manifiesta que el vínculo de la persona con sus ideales es un compromiso que incluye la disposición a renunciar a cualquier convicción, actividad o relación que no condujera directamente a la santidad a la que aspiraba. Ir en serio supuso perder su puesto como tutor por no poder mantener la condición de ejercerlo como un servicio ministerial a sus alumnos; el alejamiento de los noéticos; con motivo de su conversión al catolicis-

mo, perdió la amistad con John Keble y Edward Pusey; por el mismo motivo, padeció la ruptura de la relación con su hermana. Como católico, aceptó con humildad prepararse para el sacerdocio con estudiantes de mucha menor formación y los muchos contratiempos que le supuso el recelo de los católicos. También se sometió humildemente a la visión clerical de los obispos, cuando recibió el encargo de la Universidad Católica de Dublín.

La fidelidad de Newman tiene como profunda e inamovible raíz la seguridad en Dios. Pero su realización es dinámica, libre, personal, en diálogo con las vicisitudes históricas y las variadas circunstancias en las que se encuentra. Sus aparentes cambios biográficos de trayectoria son decisiones coherentes con sus principios vitales. Su fidelidad no se reduce a modos inflexibles de actuar o de pensar ni según criterios impuestos por terceros o ajenos a su conciencia. Aunque tiene en gran estima la obediencia, no la entiende como la ejecución de un dictado, sino como la interpretación de un diálogo. Es una cuestión de fe, que exige una gran libertad interior originada en lo que hemos denominado «movimiento de diástole», para interpretar los acontecimientos y actuar con coherencia, sin aferrarse a formas o criterios rígidos. Como él mismo explica conceptualmente, la persistencia de la certeza es lo que mueve a cambiar los asentimientos reales (Newman, 1903: 220).

Lejos del subjetivismo o del relativismo moral, el testimonio de vida de Newman afirma el protagonismo de la subjetividad personal y la importancia relativa de los acontecimientos en referencia al fin último, que es la santidad. Sin embargo, especialmente desde su conversión al catolicismo, comprende y explica la armonía entre la conciencia como autoridad moral subjetiva y primaria –primer vicario de Cristo– y la Iglesia como voz moral objetiva y autorizada. Esta doctrina la ha hecho propia el Catecismo de la Iglesia Católica en el número 1778.

En consecuencia, tener formación es ser capaz de una existencia dialógica. El movimiento de diástole consiste en el recuerdo de los principios que configuran la personalidad proyectada en plenitud –en el caso de Newman, la presencia de Dios en su intimidad–. Esa memoria proporciona la dirección de las decisiones personales –en el caso de Newman, de acuerdo con la voluntad de Dios–, que se toman con seriedad y libremente en todos los quehaceres cotidianos (sístole).

5. El principio de influencia personal

Newman recoge la esencia de su visión sobre la formación del corazón en el quinto sermón universitario, que trata de la propagación histórica de la verdad evangélica. Allí afirma que no es la razonabilidad de la verdad evangélica, ni los milagros, ni la calidad de los argumentos, ni la solidez de las instituciones, ni siquiera la firmeza de las enseñanzas del magisterio de la Iglesia los que han hecho posible que sobreviva la verdad evangélica a las doctrinas herejes. La doctrina cristiana ortodoxa ha sobrevivido encarnada en la vida y testimonio de cristianos corrientes, que han sido maestros y modelos para otros. La belleza natural de la virtud y su motivación religiosa ha suscitado en otros la decisión de dejarse transformar y seguir el mismo camino. La verdad del Evangelio sobrevive encarnada y vivificada a lo largo de la historia por esta influencia personal ejercida como un corazón que habla al corazón (Fernández-Castiella *et al.*, 2022: 482). La aspiración a la santidad y el deseo de contribuir a la difusión de la verdad evangélica comunicándola a los demás son otra manera de entender el movimiento diástole y sístole del corazón.

En los artículos escritos en 1954 y publicados bajo el título *The Rise and Progress of Universities* (1872), incluidos en el volumen III de *Historical Sketches*, Newman identifica el ser mismo de la universidad con la aplicación del principio de influencia personal a la formación de los estudiantes. La esencia universitaria no consiste en la mera transmisión de conocimientos, sino la encarnación de la sabiduría por parte del maestro, que se transmite en la relación personal (Newman, 1909: 14-15).

Por tanto, el principio de influencia requiere de la sabiduría del profesor, pero remite directamente a la esfera moral de la persona. Además, la presencia del profesor como testimonio vivo del saber no es suficiente para la efectiva formación del alumno. Es necesaria su acogida por parte del estudiante. Así que la influencia personal se fundamenta en la autoridad que el alumno reconoce, al menos implícitamente, en su maestro. La formación no se basa, pues, en la potestad del docente, que pertenece al ámbito legal y se fundamenta en el poder otorgado a quien la ostenta, ni en el sistema normativo que rige en la universidad. Si bien influencia y norma son fuerzas opuestas, resultan complementarias. La esencia de la universidad es el conoci-

miento y su difusión por influencia. Una universidad no son las reglas por las que se rige, como tampoco son los edificios que la componen, ni los títulos que otorga. La universidad existe cuando los estudiosos colaboran y comparten su afán por conocer la verdad. La normativa por la que se rige garantiza la supervivencia de la institución en el tiempo y evita abusos de influencia, pero no pertenece a su esencia.

La misión de la universidad es formar el hábito filosófico, que consiste en comparar y relacionar los diferentes campos del conocimiento y expandir su intelecto. Newman sostiene que las relaciones personales contribuyen a esa formación más que la difusión del conocimiento a través de los libros. Con ese fin, explica el *college* como la sede para esa relación estrecha entre estudiantes de distintas edades y maestros. Estas residencias contaban con la figura de los tutores que, por la relación cercana y amistosa con los estudiantes, completaban la formación intelectual con la formación moral.

El concepto newmaniano de *influencia personal* no es fruto de formas coercitivas o moralizantes, sino de la autocomunicación en la relación afectiva. La formación religiosa parte de la belleza de Dios y solo después exhorta al cumplimiento del deber moral. Lo más grande que tiene para transmitir es la presencia de Dios en él. El propio Newman se comparaba con Juan Bautista, cuya misión era preparar los caminos del Señor, en alusión a que su predicación tenía como objetivo crear un escenario que facilitara el encuentro personal de sus oyentes con el Creador. Estaba seguro de que solo en la intimidad de la conciencia emergen las convicciones y que cada persona tiene su propio acceso a la verdad que transforma el comportamiento. Por eso se puso al servicio de la creatividad de cada uno en su encuentro con Dios, sin pretender sustituir con sus palabras el juicio de conciencia que cada uno debe hacer. En este sentido, Sánchez-Migallón tiene razón cuando afirma que Newman es un precursor del personalismo (2018: 89).

La universidad es lugar de influencia y, por tanto, de formación del corazón. Cuando el estudiante se abre al testimonio existencial del profesor y su compromiso con la verdad mediante el estudio, tiene lugar la formación del corazón mediante esa influencia. No hay formas impositivas ni dictados de normas para su cumplimiento. Es la dinámica del testimonio y la acogida

da por el reconocimiento de la autoridad moral que radica en la honestidad del profesor y la búsqueda de plenitud del estudiante, respectivamente.

6. Conclusión

La vida y enseñanzas de Newman sobre la formación del corazón puede suscitar una reflexión y diálogo sosegado sobre la formación de los estudiantes en la universidad actual. Aunque el sistema universitario padece la crisis de identidad que señalábamos en la introducción, el verdadero profesor no tiene que renunciar a su aspiración de maestro en el compartir sus hallazgos intelectuales y existenciales con sus alumnos.

El paso del tiempo y el cambio en las instituciones desde la Inglaterra victoriana de Newman hasta nuestros días hacen que no se pueda aplicar el planteamiento formativo del cardenal inglés tal y como él lo planteaba. La institución del *college* ya no existe como tal y son pocas las residencias universitarias que asumen como misión la formación complementaria a la que los estudiantes reciben en las aulas. Sin embargo, existen otras posibilidades de convivencia culta y comunicación fluida entre maestros y estudiantes, facilitadas por la mejora en las comunicaciones, la facilidad y rapidez para viajar, etc. Lo realmente importante es que el profesor universitario no pierda la conciencia de maestro y cuente con la relación personal como sede de la influencia para la formación del corazón de los alumnos. Desde el aula y, sobre todo, fuera de ella es posible generar ámbitos de convivencia culta para compartir las inquietudes intelectuales y humanas al estilo de John Henry Newman. Por lo demás, corresponde a los alumnos suscitar la disposición de acogida y el esfuerzo por incorporar a su vida cuanto el maestro les ofrece, desde sus propias creencias y valores (movimiento de diástole).

Es necesario un ámbito de libertad que haga al estudiante desear y orientar su libertad a la acogida de cuanto el maestro le ofrece, que es, en realidad, su vida. En este sentido, el trato personal directo es insustituible y, aunque las plataformas y medios de comunicación digital favorezcan la fluidez, en ningún caso pueden sustituir al trato presencial. Además, la excesiva normativización y control de la relación entre profesores y alumnos va

en detrimento de la efectiva influencia personal, porque tiende a sustituir la autoridad por la potestad.

Desde esta concepción de la educación, los movimientos del corazón –diástole y sístole– del maestro, si son auténticos, tendrán la capacidad de inspirar en los estudiantes vidas comprometidas con la verdad y con el bien, que incorporen críticamente como su propio movimiento de sístole. La relación se ha de basar en el estudio y en la ciencia, pero lo que el profesor transmite al estudiante es mucho más, porque implica también toda la dimensión moral de su existencia. En este intercambio, pese a que puede ser de alguna ayuda incentivar esos encuentros mediante la asignación de créditos u otros beneficios, su esencia ha de ser la gratuidad con la que se realiza, porque es la actitud lo que predispone a la gratitud y, por consiguiente, al máximo aprovechamiento de esa relación por parte del estudiante.

La normativa universitaria y los estilos culturales dejan siempre espacio a la relación personal, en la cual reside la clave para la formación del corazón. Hoy, como hace doscientos años, sigue vigente que la clave para la formación de los estudiantes en la universidad está sintetizada en el lema cardenalicio de Newman: *Cor ad cor loquitur*.

7. Bibliografía

- Crosby, J. F. y Gómez Álvarez, N. (2017). *El personalismo de John Henry Newman*. Palabra.
- Fernández-Castiella, J. A., Rumayor, M. y Rodríguez, J. G. (2022). La influencia personal como principio biográfico, educativo y evangelizador en John Henry Newman. *Teología y Vida*, 63(4), 463-492. <https://doi.org/10.7764/TyV634.E1>
- García Ruiz, V. (2020). *San John Henry Newman. Ensayo biográfico*. San Pablo.
- Huddleston, E. A. (2021). To Witness the Unseen. Sanctity in the Thought of John Henry Newman and Wilfid Ward. En: *Heart Speaks to Heart: Saint John Henry Newman and the Call to Holiness* (pp. 76-92). Gracewing.
- Ker, I. (2011). *John Henry Newman. Una biografía* (3.ª ed.). Palabra.
- Marín, H. (2010). *Teoría de la cordura y de los hábitos del corazón*. Pre-Textos.

- Newman, J. H. (1903). *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*. Longmans, Green and Co.
- Newman, J. H. (1908). *Apologia pro Vita Sua*. Longmans, Green and Co.
- Newman, J. H. (1909). The Rise and Progress of Universities. En: *Historical Sketches*, vol. III (pp. 1-254). Longmans, Green and Co.
- Newman, J. H. (1955). *John Henry Newman. Autobiographical Writings* (H. Tristram, ed.). Sheed & Ward.
- Sánchez-Migallón, S. (2018). El carácter existencial y personal del conocimiento en John Henry Newman. *Quién*, 8, 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6904376>

La identidad del docente universitario y la formación del carácter

BELÉN POVEDA GARCÍA-NOBLEJAS
Universidad Villanueva
Bpoveda@villanueva.edu

1. Introducción

La cuestión de la identidad docente es, sin duda, una temática de actualidad. Algunas investigaciones han focalizado el estudio en revisiones de la literatura sobre este estado de la cuestión (Gajardo-Asbún, 2019), constatando la relevancia y necesidad de acometerla de forma profunda. Observamos que algunas de las investigaciones tratan de conocer qué es y por qué es relevante la identidad docente desde una visión general (Aguayo *et al.*, 2012; Badía *et al.*, 2014; Calderón *et al.*, 2022; Meschman *et al.*, 2014; Miranda *et al.*, 2019; Salcedo., 2016; Villalobos *et al.*, 2010; Walker., 2015, Zanatta *et al.*, 2017). Otros estudios se centran en la identidad del profesor en formación –en los grados de educación y pedagogía– (Figuerola-Cespedes, 2022; Gajardo-Asbún, 2019; Lara, 2020; Madueño: 2020). Por otro lado, observamos que algunas investigaciones analizan los factores que pueden estar incidiendo en la pérdida de identidad con el objetivo de fortalecerlos para una mejora de la calidad educativa (Herrera *et al.*, 2021; Rivero y Ferrando, 2022; Vidiella y Larrain, 2015). En gran medida, algunas investigaciones sugieren que la identidad docente se va forjando a través de la propia experiencia profesional (Bukor, 2014; Edwards y Edwards, 2017; Izadinia, 2016; Pennington y Richards, 2015). Otros estudios ponen el énfasis de la construcción de la propia identidad profesional en el contexto mismo de desempeño (Gu y Benson, 2014; Smilgiene, 2016).

Asimismo, algunos autores sitúan el punto clave en la vivencia de experiencias emocionales significativas durante los primeros años de profesión (Avraamidon, 2016; Nichols *et al.*, 2017; Uitto *et al.*, 2015). Encontramos también que en ciertos trabajos se afirma que:

[...] la identidad docente es una reconstrucción constante que varía en función de las circunstancias personales y sociales, además de otros condicionantes como la política educativa. (Parejo y Pinto, 2019: 81)

En este sentido, parece que la propuesta respecto a la noción de identidad docente gira en torno al recorrido profesional, tanto desde la construcción individual como desde las influencias del contexto donde se desarrolla la profesión.

Tal y como se ha puesto de manifiesto, si bien es cierto que son numerosas las investigaciones sobre esta cuestión, parece que existe una gran dispersión en las conclusiones encontradas. Sin duda, algunas de ellas señalan la pertinencia de tornar como emergente esta temática para la investigación científica, pues señalan que es muy relevante en la trayectoria personal y profesional de las personas, ya que «la identidad docente es dinámica y constituye una entidad propiciadora de reflexión durante el trayecto de formación universitaria» (Sayago *et al.*, 2008: 551).

Por tanto, el camino de la indagación rigurosa sobre la identidad está en crecimiento, como lo está la persona a lo largo de la vida. Así, parece necesario que el proceso no sea algo simple, sino que requiere de un abordaje complejo, completo y profundo. Por un lado, existe cierta conciencia de crisis de identidad en los docentes en la actualidad (Herrera *et al.*, 2021), y esta se achaca principalmente a un tema relacionado con la ausencia de habilidades profesionales, de recursos personales y de reconocimiento social (Carrasco *et al.*, 2019), y, por otra parte, parece que emergen algunas cuestiones relevantes como la construcción de la identidad docente a través de los modelos que los estudiantes tienen durante su proceso formativo en las aulas universitarias y en las prácticas curriculares (Diamant *et al.*, 2011; Madrueño, 2020; Poveda, 2021; Rivero y Ferrando, 2022; Villalobos *et al.*, 2010).

Así las cosas, vemos que el tema de la identidad docente es una cuestión que despierta el interés de los investigadores. Con-

viene, por todo ello, dedicarle atención. Además, en una situación actual en la que, especialmente en lugares como en Europa, se están poniendo en tela de juicio (Ahedo, 2016; Ibáñez-Martín, 2017; Rumayor, 2019) las premisas tomadas como punto de partida hacia el cambio desde la Declaración de Bolonia (1999).

2. El sentido primigenio de la identidad en la universidad

Tras el proceso de convergencia al EEES en la Unión Europea y, tal y como hemos podido constatar, se han trastocado algunos referentes clásicos respecto a lo que se entiende por *docencia universitaria*. Esto ha llevado también a un cambio en cuanto a la construcción de la identidad del docente en esta etapa formativa. No es sencillo ser profesor universitario en la actualidad, ya que el día a día de la docencia universitaria se ha cargado de presiones y dinámicas que resultan contrapuestas. Algunas de estas sobrepasan a la formación institucional académica, como son el masivo uso de las redes sociales entre profesores y alumnos.

Quizá conviene en este punto recordar que «la universidad desde su origen ha sido una escuela cuya misión era la transmisión de un saber superior porque los que asistían a ella valoraban la conveniencia de aprender las verdades que conformaban ese saber» (Ahedo, 2016: 518). La tecnificación que sufre la universidad en la actualidad ha llevado a una fragmentación de los saberes y su consiguiente dificultad para reconocer y alcanzar el fin último de la educación en esta etapa de la vida. Que la universidad retorne a sus señas identitarias será la clave para que la identidad docente recupere su esencia.

Preservar la identidad de cualquier institución educativa y, en concreto, la universitaria, no es cosa fácil. En un momento de constantes y rápidos cambios que podríamos interpretar más como un cambio de época, el ejercicio de preservar la identidad de la universidad se torna casi una tarea titánica. Requiere tener constantemente presente que la universidad «nació como lugar de encuentro de profesores y alumnos, con el fin de transmitir y profundizar en el saber» (Ahedo, 2016: 526). Profundizar supone ser siempre plenamente consciente de que la misión de la

universidad es la búsqueda de la verdad. Sin embargo, hoy parece que también estas cuestiones, *búsqueda y verdad*, se hallan en tela de juicio.

Probablemente, una de las cuestiones que ha propiciado la pérdida del significado profundo de la palabra *verdad* viene de la mano de que en la actualidad lo que *vende* se convierte en verdad. Así vemos cómo emergen cuestiones como la *producción*, la *transferencia*, las *competencias*, entre otras, poniendo de manifiesto que la universidad es la etapa final del proceso educativo y su única misión es preparar para la empleabilidad. En este sentido, los planes de estudio se realizan en función de competencias exigidas, resultados de aprendizaje y evidencias a merced del mercado laboral (Barrio, 2022). Con este panorama, es evidente que la identidad universitaria ha perdido su seña primigenia. Por ello, no es de extrañar que exista una proliferación de estudios en la actualidad que se planteen cuál es o debería ser la identidad docente del profesor universitario.

Para dar respuesta a las cuestiones suscitadas, quizá conviene retornar al sentido primero que, como señala Newman (2016), alude a que la función de la universidad es la de enseñar un saber universal, de ahí su denominación originaria. Se trata de un lugar donde debe propiciarse el encuentro con la verdad, y esto debe acontecer en todos los lugares de la misma y en todos los quehaceres de sus implicados (Poveda, 2023). La universidad es la cumbre del saber heredado y en cuanto tal nunca está terminado; necesita incrementarse y extenderse» (Vélez-Ramírez, 2008: 169). Quizá esto daría verdadero sentido a la real necesidad de armonizar *tradición e innovación* (término muy empleado también en esta nueva era). Mantener el sentido primigenio, las raíces, sirve de base para el crecimiento y la novedad. En la medida en que esto se mantenga de sustrato en el sentido y fin de la universidad, el docente universitario recuperará su identidad primigenia también, en esa misma armonía entre tradición e innovación, transmitiendo lo heredado, investigando hacia el futuro y dejando una huella con su propia novedad personal (Polo, 1992).

Así, parece que:

[...] la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veraci-

dad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas. (Ortega y Gasset, 1982: 1)

Muchas décadas han transcurrido desde esta cita, y seguimos a vueltas con la necesidad de cambio y reformar el sistema universitario. A pesar de los intentos a principios de este siglo de dar con la clave del cambio, observamos falta de claridad y consenso. Esto se refleja, a su vez, en la emergente proliferación de estudios sobre la identidad docente. Mientras efectivamente no hagamos una honda reflexión acerca de la universidad y su misión, difícilmente habrá claridad sobre lo que se enseña, cómo se debe enseñar y la misión concreta del docente que forma parte de ella. Quizá es pertinente en este punto ser consciente de que, para volver a la razón primigenia, hemos de diferenciar entre «cultura, ciencia y profesión» (Ortega y Gasset, 1982: 12).

Siguiendo al autor anteriormente citado, es urgente partir de lo que la universidad debe ser en primera instancia y, en este sentido, señala que:

1. Se ha de ser consciente de que la universidad es *enseñanza superior*: no es una continuación de las otras etapas educativas ni el final de estas, sino otra etapa diferente cualitativamente hablando.
2. Es un lugar que debe sumergir a la persona en la *cultura*. Eso significa que no pueden faltar entre sus enseñanzas los saberes de las principales disciplinas (física, biología, historia, sociología, filosofía, etc.).
3. Es un lugar de preparación de buenos profesionales. La universidad debe ocuparse de ello, pero no como única meta, sino como una más entre ellas.
4. En la universidad debe encontrarse la ciencia, la investigación. Si bien la universidad no es solo investigación, sino lo anterior también, «la universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser *también y además* investigación científica» (Ortega y Gasset, 1982: 12).

Así, es necesario que la enseñanza universitaria se vea impregnada de un modo de hacer que lleve a maestro y estudiantes a plantearse problemas, trabajar para resolverlos y llegar a una solución. Enseñar a investigar es diferente de aprender una ciencia

o enseñar una ciencia. Ahí radica la diferencia entre investigar una ciencia y saber una ciencia. Investigar supone descubrir algo que es verdad o lo que no es verdad. Saber, conocer, sin embargo, supone enterarse bien de esa verdad, aprehenderla a través de otros (Ortega y Gasset, 1982). Esto ha de acontecer en la universidad y, por eso, es preciso que en su misión originaria no olvide que es enseñanza superior, que sumerge a la persona en la cultura, que debe enseñar una ciencia y aprender a investigar en esa ciencia para, al final, preparar buenos profesionales.

3. Identidad, tarea docente y formación del carácter

Llegados a este punto parece necesario conocer qué se espera de un docente y, para ello, es preciso saber qué es ser docente, retornar al sentido original de su identidad. Trataremos de aproximarnos al constructo en las próximas líneas. Como señalaba Schopenhauer (1938: 333), se entiende por *identidad* aquello «que uno es, lo que uno tiene y lo que uno representa», y teniendo en cuenta que la persona tiene un crecimiento irrestricto (Polo, 1992), la identidad personal y la identidad profesional (docente en este caso) está en constante construcción. Podríamos entonces hablar de identidad en desarrollo, ya que la «esencia del hombre es una esencia capaz de crecimiento irrestricto. El hombre es una esencia, pero una esencia abierta, y abierta en una línea que es el crecimiento» (Polo, 2011: 293). Como señala este autor, este crecimiento, además, opera en dos sentidos: hacia fuera, ya que, cuando actúa, su *hacer* revierte en los demás y en el mundo; y hacia dentro: esa actividad se queda en sí misma, revirtiendo en su perfeccionamiento o en su destrucción (de igual manera que cuando lo hace hacia fuera). Asimismo, el hombre construye desde su libertad su propia biografía y, por tanto, su propia identidad, abiertas al futuro de manera permanente. En este sentido, McIntyre (1981) señaló que cada cual es desde su pasado incluyendo lo recibido antes de nacer, la herencia y su presente. Por ello, la identidad de cada cual es un engranaje entre la tradición heredada y lo que aporta con su novedad personal.

Ocorre que el contexto tiene unas señas identitarias claras, en este caso el ámbito universitario, donde la persona recibe en la tradición una identidad universitaria vivida por personas forjadas como mentores. Entonces será posible que se forje una identidad docente sólida, auténtica, nueva y en continuo crecimiento:

Una visión igualitaria que entienda la identidad personal como identificación del acto de ser personal y de la esencia humana perdería la consideración trascendental de la persona. (Rodríguez-Sedano y Altarejos-Masota, 2009: 92)

Queda claro, o así parece, que urge, siguiendo esta última idea personalizada en los docentes, recuperar su identidad originaria, que es la búsqueda de la verdad, pues de lo contrario la universidad como tal estará cerca de su desaparición. El rechazo a «la búsqueda de la verdad [...] conlleva la pérdida de la auténtica identidad universitaria» (Ahedo, 2016: 519). Por eso, recuperar el amor a la verdad, el deseo de saber y la pasión por aprender es la gran misión de los docentes universitarios hoy. Romper la tendencia del utilitarismo formativo que impregna nuestras aulas es misión indispensable en la actualidad. Luchar por cambiar la atmósfera imperante por una que favorezca el estudio, propiciando encuentros que susciten preguntas profundas y muevan a los estudiantes y a los docentes a la búsqueda de la verdad, colmando las ansias que están inscritas dentro de cada uno, es crucial.

Es necesario que el profesor universitario tenga un sincero amor a la verdad, ya que ahí «radica el prestigio personal y profesional de un profesor sobre sus alumnos, de ahí que sea una herramienta insustituible para la formación de universitarios» (Rumayor, 2019: 321). Así, parece crucial restituir el prestigio de la verdad como principal misión, y de urgencia, en la universidad, pues esto llevaría a que pudiera recuperar su sentido primigenio y así se podría «rehabilitar la función teórica de la razón como capacidad de conocer y reconocer lo que las cosas son, que no siempre coinciden con lo que pensamos, decimos o sentimos que son; reconstruir la base de la convivencia» (Barrio, 2022: 83). La confrontación con la verdad y el contraste dialéctico se constituyen como esencia vocacional de la misión de la universidad. No es posible al hombre vivir sin verdad. Durante un tiempo podría

sobrevivir penosamente, pero, llegado un momento, se encontrará frente a una pregunta vital seria a la que tendrá que dar una respuesta suficientemente seria (Ahedo, 2016; Rumayor, 2019). Y ese encuentro con la verdad acontece habitualmente en un entorno donde permanece preservada, donde los maestros son sus centinelas.

Cabe en este punto detallar que ser un estudioso de su disciplina no se mide en el volumen de su producción científica. El devenir de la universidad ha impregnado no solo los planes de estudio de *empleabilidad* y *producción*, sino que es la vara de medir la calidad del profesor. Sin embargo, es solo maquillaje. El estudio constante y la investigación rigurosa revierten en todo su quehacer: en su docencia, en el acompañamiento a los estudiantes, en las conversaciones con los colegas de profesión y, por supuesto, en la publicación de sus hallazgos, reflexiones y avances de investigación. Pero todos estos como consecuencia de la búsqueda apasionada de la verdad, manteniendo esta como el fin último de su misión docente.

Hasta ahora hemos hablado de cómo la identidad docente nace o tiene sus raíces en la identidad de la universidad, podríamos llamar a esto una *identidad por impregnación*. Mientras la universidad recupere y mantenga su misión originaria es, en cierta medida, más sencillo que quede reorientada esta identidad docente. Esta identidad primera tiene sus raíces en la herencia recibida y en la esencia de la universidad. Podríamos decir que partiendo de esa identidad por impregnación ha de procurar una *identidad de misión*. Manteniendo sus raíces, cada docente ha de realizar un ejercicio libre, personal y constante de nutrir su identidad en el transcurso del ejercicio de la profesión a lo largo de los años.

Por la identidad por *impregnación* recibe el testigo de preservar la triada *ciencia, cultura y profesión*; preservarlo supone: 1) mantener su esencia adaptándolo a las necesidades de la sociedad actual, y 2) cultivarlo en su crecimiento profesional a lo largo de su carrera docente. Partiendo de ella podría crecer la identidad de *misión*, por la que recibe el testigo de transmitir esa triada a través de sus relaciones personales en el contexto profesional: desde sus colegas hasta sus estudiantes. Así, ha de procurar ser un gran conocedor de su *ciencia*, ha de preocuparse y ocuparse por crecer en ella, apasionar a otros para adentrarse en ella a través

de la investigación, haciendo preguntas y buscando soluciones. En segundo lugar, debe estar abierto a la *cultura*; la universidad, como su propio nombre indica, tiene que aspirar al saber universal y, por tanto, a la cultura que nos precede y la cultura en la que vivimos. Asimismo, ha de procurar despertar en sus estudiantes el amor hacia la cultura. Finalmente, ha de procurar preparar a los estudiantes para su *profesión*, con las competencias y habilidades que se requieren para un buen desempeño. Ciencia, cultura y profesión, de la mano y orientadas hacia la búsqueda de la verdad.

4. Conclusión

Para concluir este texto, es bueno resaltar la idea de que tanto la *identidad por impregnación* como la *identidad de misión* requieren no solo de claridad y enfoque hacia la verdad, sino que han de ser aprehendidas, es decir, es necesario que quien las pretenda comprenda que debe vivirlas. La mejor forma de enseñar algo no es predicándolo con palabras, sino viviéndolo. Por consiguiente, la esencia de la identidad docente está en el ser personal del propio docente universitario. Una universidad puede tener lemas en su web, colgar pancartas en sus muros, paneles con mensajes sobre quién o qué quiere ser. Puede predicarlo a los cuatro vientos, pero si entre sus muros, en las relaciones entre quienes la conforman, no se viven fehacientemente sus señas de identidad, difícilmente se sostiene ni su identidad ni la de sus docentes.

La proliferación de universidades y el descenso de la natalidad en las últimas décadas en Occidente hace que muchas de ellas traten de encontrar principalmente lo que en su identidad hay de diferencial respecto a otras instituciones similares. Se corre el riesgo de que lo que más vende sustituya a la verdad y esto repercuta negativamente en la formación de nuestros estudiantes y, por tanto, de los futuros profesionales. Siguiendo la propuesta de Ortega y Gasset (1982) acerca de la identidad de la universidad y del docente universitario, podríamos entender que, en los planes de estudio y la formación de los estudiantes, la triada cultura, ciencia y profesión ha de estar necesariamente presente.

En la medida en que el docente universitario se compromete con el estudio constante, busca la verdad y une su seña identita-

ria a la del sentido identitario primigenio de la universidad, en mayor medida comprende la relevancia de su misión como maestro en la formación de sus estudiantes. Tiene en sus manos la posibilidad de formar los hábitos intelectuales en ellos y, por tanto, también de forma indirecta repercute en la formación del carácter (Rumayor, 2019). En este sentido, cada paso del estudiante por la universidad, cursando cada una de las asignaturas, se puede convertir en un lugar de fortalecimiento de hábitos virtuosos que adquiere «a través del propio ejercicio práctico y que constituyen los rasgos definitorios fundamentales» (Naval, 1995: 38) de su personalidad. Así, en el devenir de su andadura por esta etapa, en la medida que se forja, crece y se perfecciona su carácter, se va forjando su propia identidad personal y profesional. En tanto en cuanto todo esto esté en sintonía con la verdad, mayor será su posible perfeccionamiento como ser humano.

Si la universidad busca la verdad y su sistema se organiza para tal cometido; si el docente universitario la busca generando en sus aulas espacios de formación de hábitos intelectuales, el estudiante podrá salir tras sus estudios con un mayor perfeccionamiento personal y profesional que, como consecuencia, le hará competente para su desempeño laboral. De los hábitos a las competencias y habilidades, pero no al revés.

Entendemos que educar alumnos, también en la universidad, supone dotar a la persona de una visión más consciente y madura de lo que piensa. Un acceso a la verdad que le ayude a desarrollar sus opiniones, el lenguaje y la capacidad para discutirlos y exponerlos, y pasión para defender sus ideas. Unos hábitos intelectuales formados permiten a la persona comprender la realidad por cambiante que sea, adaptarse a ella, anticiparse a las dificultades, resolver problemas, distinguir entre lo que es relevante y lo que no; lo capacita para la toma de decisiones con la previa toma de conciencia de sus compromisos. Por consiguiente, «le prepara para desempeñar cualquier trabajo con altura, y dominar cualquier tema con facilidad» (Newman, 1996: 186).

Finalmente, cabe señalar que la *identidad por impregnación* y la *identidad de misión* ha de pasarse como testigo de docentes a estudiantes, creando, así, las academias. Esto acontece de forma prioritaria cuando se dan momentos de encuentro personal en-

tre ambos durante los años de formación universitaria, y a veces puede darse esa con-vivencia identitaria en los tres ejes de encuentro en el contexto universitario: 1) cuando se confronta al estudiante con la verdad en la misión y cultura universitaria; 2) cuando se produce ese encuentro en el estudio de cada ciencia y en el acercamiento a la profesión; 3) cuando se dan espacios de acompañamiento donde ambas identidades se encuentran o desencuentran, y tienen oportunidad de crecer (Poveda, 2023). Así, la identidad profesional se cimenta en la identidad personal que se encuentra desde sus inicios unida por una relación de reconocimiento mutuo. Esto conlleva una vulnerabilidad que es recíproca y que «reclamaría una garantía de consideración mutua para preservar tanto la integridad de los individuos como la red de relaciones interpersonales que forman y mantienen sus identidades» (Naval, 1997: 778).

Esa seña de identidad que queda marcada en el estudiante se conforma como una huella que redunda en su modo de trabajar y su modo de estar en el mundo. Actúa como una brújula que le permite, una vez acabados sus estudios universitarios, seguir acrecentando y cultivando su identidad de misión, aunque físicamente se aleje del «hogar» o la «cuna» donde se gestó su identidad primigenia. Muchas veces, cuando el vínculo identitario es fuerte, la relación y el encuentro con quienes la acompañaron en sus inicios se mantienen, y se convierte ese acompañamiento en una relación de mentoría, donde el docente es referente y amigo. Así podríamos acabar señalando que:

Nuestra identidad personal se ve fraguada en el seno del amor, de manera que, ya desde su mismo origen, se convierte toda ella en una 'vocación de amor'. Entraña y encarna, en efecto, esa personal e intransferible vocación o llamada a amar y a ser amados que advertimos en el rostro definido y concreto de todas aquellas personas a las que encontremos, a lo largo de nuestro itinerario vital. Identidad, amor y vocación aparecen, por lo tanto, en nuestro caso, en el caso del ser humano, como realidades íntima e inseparablemente vinculadas. (Barraca, 2017, 68)

5. Bibliografía

- Aguayo, M. y Monereo, C. (2012). The nurse teacher. Construction of a new professional identity. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 398-405. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4085349>
- Ahedo, J. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604
- Avraamidou, L. (2016). Stories of self and science: preservice elementary teachers' identity work through time and across context. *Pedagogies: An International Journal*, 11(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1047837>
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Barraca, J. (2017). *Originalidad e identidad personal. Claves antropológicas frente a la masificación*. San Pablo.
- Barrio, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad. *Teoría de la educación*, 34(2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bukor, E. (2014). Exploring Teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953819>
- Calderón, M. y Balmaceda, C. S. (2022). Construyendo identidad(es) académica(s) en tiempos flexibles: Profesores universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(2), 104-117. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2449>.
- Carrasco, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201900200121>
- Diamant, A., Feld, J., Duhalde, M. y Cazas, F. (2011). La conformación de la identidad docente de los primeros graduados de la carrera de psicología de la UBA. *Anuario de investigaciones*, 18, 173-181. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v18/v18a72.pdf>
- Edwards, F. C. E. y Edwards, R. J. (2016). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *Curriculum Journal*, 28(2), 190-211. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.12322200>

- Figuerola-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gu, M. y Benson, P. (2014). The information of English teacher identities: A cross-cultural investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187-206. <https://doi.org/10.1117/1362168814541725>
- Herrera, A., Rifo, M., Alarcón, N. y Suárez, W. (2021). Identidad docente y reconocimiento: ¿un problema de recursos personales y profesionales? *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2863>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 43, 17-31. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores*. Dykinson.
- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V. y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>
- Madueño, M. L. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Martín-Sánchez, M. Á. y Cáceres-Muñoz, J. (2015). La idea de universidad del cardenal John Henry Newman. *Cauriensia. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 10, 335-358. <http://dx.medra.org/10.17398/1886-4945.10.335>
- Meschman, C., Erausquin, C. y García, L. (2014). Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad profesional del Profesor en Psicología. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 105-116. <http://www.scieo.org.ar/pdf/anuinv/v21n1/v21n1a09.pdf>
- Miranda, G. y Vargas, M. C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 196-215. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>

- Naval, C. (1995). Identidad, persona y hábito. *Tópicos*, 9, 31-50. <https://doi.org/10.21555/top.v9i1.462>
- Naval, C. (1997). *La identidad personal en A. Macintyre y Ch. Taylor*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Eunsa.
- Newman, J. H. (2016). *La idea de una Universidad*. Uc.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K. y Biliba, K. (2017). Early career teachers's emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teachong: Theory and Practice*, 23(4), 406-421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Ortega y Gasset, J. (1982). Misión de la Universidad. *Revista de Occidente en Alianza*.
- Parejo, J. L. y Pinto, J. M. (2019). La contribución de los movimientos de renovación pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón*, 71(1), 79-95. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.63756>
- Pennington, M. C. y Richards, J. C. (2015). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Polo, L. (1992). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Rialp.
- Poveda-García-Noblejas, B. (2023). La potencia formativa del encuentro y la relación personal en el contexto universitario. *Estudios sobre Educación*, 45, 145-163. <https://doi.org/10.15581/004.45.00>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista complutense de educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Rivero, L. y Ferrando, F. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>
- Rodríguez-Sedano, A. y Altarejos, F. M. (2009). La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo. *Anuario Filosófico*, 29, 985-991. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/35540>
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20088>

- Salcedo, A. (2016). A identidade docente de professores de pós-graduações médicas e cirúrgicos em um hospital universitário: uma olhada desde as histórias de vida. *Revista ciencias de la salud*, 14(1), 75-92. <https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.07>
- Sayago, Z. B., Chacón, M. A. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf>
- Schopenhauer, A. (1938). *Sämtliche Werke 5: Parerga und Paralipomena*. FA Brockhaus.
- Smilgienė, S. (2016). The sociocultural perspective on Non-native teacher identity formation process. *Studies about languages*, 28, 67-79. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.28.15129>
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Syrjälä, L. y Estola, E. (2015). Silence truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162-176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>
- Villalobos, A., Melo, Y. y Pérez, C. (2010). Ser profesor universitario en una universidad regional de Chile: perspectivas de docentes no pedagogos. *Paradigma*, 31(2), 37-51. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512010000200004&script=sci_arttext
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 564-584. <https://doi.org/dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.16964>
- Zanatta, E., Ponce, T., García, S. L., Sánchez, C. A. y Gama, J. L. (2017). Diseño del cuestionario: Estrategias identitarias de académicos universitarios ante las reformas educativas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 703-724. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.011>

La creatividad como fortaleza del carácter en la universidad

DANIELA SALGADO
Universidad Panamericana
dsalgado@up.edu.mx

1. Introducción

Nunca se ha visto que una universidad publique en su apartado de *alumni* destacados a un hombre o una mujer con una vida personal y familiar estable y gozosa, con una trayectoria profesional sin tanta condecoración, pero estable, respetada, honrada, honesta que le haya permitido crecer, aportar, disfrutarla y realizar un proyecto de vida pleno, como un ciudadano o ciudadana que contribuye al bien común. Cualquiera diría que esto es muy poco original, novedoso o impactante como para concederle un titular y despertar aspiración. Sin embargo, parece que las encuestas indican otra cosa, pues lograr una vida familiar estable a lo largo de los años, criar y educar personas maduras y desarrollar una lealtad institucional hacia una empresa u organización no es precisamente el pan nuestro de cada día. Lograr una vida así, ¿no supone creatividad y mucha virtud?

Con todo, se entiende que el *marketing* tiene otra lógica y, por ello, es más común ver a los galardonados en alguna competencia internacional o a los creadores de una *start-up*, o a los que se han convertido en *influencers* todos ellos presumiblemente creativos. En este contexto y bajo la óptica de las fortalezas del carácter, de la creatividad, de la educación y de la universidad, uno se pregunta si los clientes de nuestra propia campaña de venta no hemos sido nosotros mismos y en ese río, un tanto revuelto, hemos dejado de considerar en nuestras prioridades la formación

del carácter personal y universitario. Si esa creatividad tan aplaudida, homenajeadada y enarbolada, la hemos reducido a simples manifestaciones o, verdaderamente, la consideramos como una ruta de acceso a una vida virtuosa, floreciente y feliz; ruta a la que es posible acceder a través de la universidad. Para partir este pastel, comenzaremos apagando las velas del mito.

2. Desmitificar la creatividad

Hoy, gracias a la velocidad y versatilidad del internet, es muy fácil encontrar contraejemplos de creatividad, o quizá es que para la gente resulta más accesible hacer gala de ellos sin ningún pudor. Nos referimos a atuendos extraños, modas de refrito o que pretenden ser una novedad y terminan uniformando y masificando; chistes que pretenden ser pícaros y solo son vulgares y faltos de auténtico sentido del humor. Desde que hemos creído que la creatividad es ser originales, extraños, descoordinados o llevar el mal gusto al absurdo, la hemos matado.

La acepción más común que encontramos para calificar a algo o a alguien de creativo es la de ser ocurrente o gracioso. Pareciera, hasta cierto punto, que es este un don con el que algunos han nacido y otros no. Esto es un franco error. Sería muy injusto pensar que alguien está destinado a no llevar a cabo una vida profesional o personal creativa, por el simple hecho de no haber sido bendecido en la concepción con ese gen, como quienes tendrían que teñirse el cabello de rubio toda su vida porque nunca brotará la anhelada melena con el tono de Rapunzel.

Ser creativos no significa mantener entretenidos a los alumnos ni sorprenderlos con dinámicas que solo buscan divertir, nuevas plataformas para evaluar de manera lúdica o aplicaciones para animar contenidos. Por el contrario, ser creativos y promover la creatividad es mucho más y, al mismo tiempo, mucho menos que toda esa ideación. Lo que es verdad es que hay entornos o ambientes que resultan más o menos beneficiosos para la creatividad y no me refiero a cambiar las butacas por sillones o alfombras con cojines donde los alumnos se sientan cómodos y lugares de trabajo donde se permita ir en pijama o eliminar los horarios para facilitar la flexibilidad creativa. Me parece que son otros los elementos que integran un clima educativo propicio

para desarrollar la creatividad en la universidad y en breve hablaremos de ello.

No agotaremos todos los mitos que rondan a la creatividad porque no es la intención, pero dados los tiempos que vivimos en la educación, me parece importante aprovechar el espacio para expresar, una vez más, que promover la creatividad no es sinónimo de la evaluación o el aprendizaje basado en proyectos.

No entraré a la cocina de este método, ni siquiera pisaré el tapete, lo dejaremos para otra ocasión, pero hay que decir que mantener a los alumnos «haciendo cosas» o «inventando por inventar» (que, dicho sea de paso, tampoco trata de ello esta metodología) no significa desarrollar ni impulsar la creatividad. Hay que buscar rutas alternas para promover el aprendizaje porque un solo camino no es siempre el camino para todos, pero también hay que recordar que las metodologías en sí mismas no funcionan *per se*. Al igual que un tratamiento médico, la didáctica requiere de un previo diagnóstico para ser administrada y tiene una eficacia de uso que, en gran medida, depende de la sustancia activa que, en nuestro caso, se llama el profesor y su honestidad, conocimiento y finalidad; de su sabiduría práctica para juzgar cuando algo realmente vale la pena aplicarlo y de su valentía y honestidad para, en primer lugar, mirarse a sí mismo y reconocer en qué medida puede ofrecer el acompañamiento necesario a sus alumnos y, en segundo lugar, para juzgar si los alumnos tienen las condiciones personales, académicas y universitarias para llevar aquella embarcación a buen puerto.

No obstante, la creatividad es una cualidad que se valora en el ámbito laboral, social, personal y profesional y que se manifiesta en la música, en la literatura, en la ciencia, en los desarrollos tecnológicos, en las relaciones humanas, en la política, prácticamente en cualquier ámbito de la vida que resulte humano y humanizante. Sin embargo, ahora explicaremos por qué es más justo considerarla una fortaleza del carácter que un aspecto del temperamento o una simple habilidad.

3. La creatividad como una fortaleza del carácter

Cada ser humano es en sí mismo una novedad. En virtud de su dimensión personal, es un *quién*, del que podemos esperar un

aporte personal, un *además* (Polo, 2010). Debido a su libertad, está abierto al futuro y a la posibilidad de configurarlo de un modo único. El futuro es entonces, para el ser humano, su proyección y su creación; no es solo una dimensión temporal, «futuro se abre exclusivamente en la libertad [...], por lo tanto, es inseparable de la creación de la libertad» (Polo, 2010: 223-224).

A partir de su libertad, el ser humano tiene la posibilidad de disponer de su entorno y de sí mismo para crear ese futuro, para abrirse a él de un modo activo. Ese disponer de la realidad supone poseerla no en un sentido material, sino intelectual, que se logra en la medida en que la conoce. Ese conocimiento es ya un acto de aceptación, de disposición y de apertura, indispensable para el acto creativo y el desarrollo de la creatividad en cuanto que fortalece personal; «somos creativos cuando recibimos activamente unas posibilidades que nos vienen dadas y con ellas damos lugar a algo nuevo dotado de valor» (López Quintás, 2006: 189). Por lo tanto, no se puede ser creativo ni por accidente ni por automatización. Es indispensable que la acción creativa sea intencional, se dirija a un fin, para el cual aproveche las posibilidades del entorno. Las cuales no se eliminan, sino que, al descubrirlas, se respetan y, en cierto sentido, el ser humano se hace con ellas, se *encuentra* con ellas, entran en relación y las asume y eleva, para dar lugar a algo más, algo nuevo que aporta valor, que suma, que genera un bien (López Quintás, 2003). De ahí que la creatividad se considere una llamada y una aspiración intrínseca del ser humano para que sea este un modo de vivir, creando formas altas, valiosas y buenas de unirnos con la realidad material, intelectual, humana, social y espiritual (López Quintás, 2006).

En este mismo sentido, la primera obra y la más importante que se le plantea al ser humano es la de su propia vida. Una vida que es todo apertura y posibilidad; sin embargo, es una apertura situada, relativa (en el sentido relacional del término) y delimitada, donde es él quien tiene el pincel por el mango y su vida es el lienzo que se configurará a partir de cada trazo. Esa configuración que hace de sí mismo, a partir de sus acciones, supone en gran medida la configuración de su carácter. Se explica como el conjunto de características personales que incluyen los aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales de la vida moral (Lickona *et al.*, 2007). El carácter resulta ser no un simple aspec-

to más de la vida, de una etapa de ella, o de una clase y nos distingue de un modo personal y estable. Por ello, vale la pena que no desarrollemos cualquier tipo carácter, sino un buen carácter. Para esto, el elemento clave radica en la adquisición de virtudes, las cuales, como hábitos operativos buenos que nos hacen tender al bien, se convierten en una segunda naturaleza, en un modo bueno de ser, valga la redundancia, habitual. Estas, a su vez, se apoyan en fortalezas del carácter como rutas que conducen al desarrollo de virtudes intelectuales, morales, cívicas y performativas; tal es el caso de la *creatividad* entendida como desarrollo de la libertad, en la búsqueda del bien, la verdad y la belleza para la vida personal.

La creatividad, junto con la innovación, parecieran ser las dos habilidades (habitualmente consideradas así) más buscadas y mejor valoradas en el entorno actual (Boden, 2004); son condición casi indispensable del éxito profesional y escolar. Por ello, la creatividad ha sido estudiada desde diferentes enfoques, bien como una integración del pensamiento convergente y divergente (Guilford, 1967) e incluso como un rasgo de la personalidad; pero esta no es una herencia, sino una fortaleza personal susceptible de desarrollarse y crecer (Cachia, Ferarri, Ala-Mukta y Punie, 2010). En ella es posible integrar las diferentes dimensiones humanas, como son el conocimiento, los afectos, las motivaciones, las relaciones, las habilidades y otros hábitos y virtudes.

Gaut define la *creatividad* como «modo de hacer que implica un cierto estilo o talento, para producir algo que es original y que, a su vez, tiene un considerable valor» (2003: 150). Es decir, no basta con que algo sea original para que se considere creativo, es preciso que aquello contribuya a la mejora de su vida o de la de los otros (Peterson, Selligman, 2004). Lo cual no está peleado con lo habitual y adaptativo. La creatividad es mucho más que la creación de ideas o artefactos disruptivos o que un cúmulo de procesos neuropsicológicos. Es un modo de vivir, de realizar la propia existencia, de asumir, personalizar y enriquecer la realidad de un modo integrativo.

La vida nos exige ser creativos en muchas más ocasiones de las que parece. La vida familiar, los vaivenes de la salud, el trabajo, la amistad, las pérdidas de seres queridos, los reveses económicos, la vida espiritual, la sociabilidad, la convivencia filial y vecinal... nos presentan no uno, sino infinitud de escenarios en

los que hemos de actuar y resolver de forma creativa, con mucha mayor exigencia y constancia que cuando se trata de desarrollar una empresa, resolver un caso en una competencia interuniversitaria o merecer el premio al mejor disfraz. Lo cual no significa que estas últimas ocasiones no requieran de un ejercicio y pensamiento creativo, pero la creatividad es un modo de ser que se manifiesta en casi todos los ámbitos de nuestra vida y que no se reduce ni se detona por la búsqueda de reconocimiento, riqueza o poder. Por ello, no es solo una habilidad profesional, sino un modo de asumir, de actuar, de recibir, de resolver y de aportar desde el ser de cada uno.

El instituto VIA (VIA Institute for Character) define la *creatividad* como el pensar en nuevos modos de hacer las cosas. Lo cual supone producir ideas y comportamientos que son originales, pero no solo son originales, sino también útiles y adaptables (Niemiec y McGrath, 2023). La creatividad es incluso considerada como un signo de salud mental y de bienestar emocional. Como cualquier otra fortaleza del carácter, esta puede encontrarse en grados no precisamente en función del índice de coeficiente intelectual de la persona, sino de su tendencia habitual a abordar y aproximarse a nuevos dilemas y a su compromiso con el descubrimiento de nuevas soluciones.

Hemos partido la rebanada y es momento de ponerla en el plato de la educación, resolviendo el siguiente cuestionamiento. Si la creatividad no es innata, al revés, es susceptible de desarrollo y crecimiento, ¿cuál es el camino para conseguirlo dentro de la universidad?

4. La educación universitaria desde y para la creatividad

El crecimiento es en cierta manera el destino del ser humano, dado que no se satisface nunca por completo. Su vida es su tiempo y biografía que insta a vivir creciendo, para llegar a ser el que está llamado a ser. Renunciar a tal crecimiento supone renunciar a un modo personal de vivir, a la propia humanización y a la de su entorno social. El constante cambio en que vive, le reclama encontrar y aprender nuevas formas de acometer, de vivir, de re-

lacionarse, de resolver para seguir floreciendo de un modo humano.

La educación, por su parte, es esa ayuda al crecimiento personal, por la cual el ser humano se configura perfectamente a sí mismo (Altarejos y Naval, 2011) a través de sus acciones, a fin de disponer mejor de sí (Polo, 2011) para alcanzar bienes mayores. Ese crecimiento es posible en la medida en que el ser humano actualiza y perfecciona sus capacidades humanas (cabeza para conocer y reconocer la verdad, corazón para amar y entusiasmarse por lo bueno y manos para actuar con los otros y para los otros) de un modo armónico, integrado, que le confiera unidad a su ser y hacer y que le disponga para ser y actuar de un modo bueno, moralmente bueno. Es decir, que le ayude a ir formando un buen carácter personal.

El carácter es un aspecto eminentemente humano; es, en palabras llanas, el modo de ser personal. Es esa configuración interna, que cada uno hace de sí mismo a lo largo de su vida, en la que se unen todas sus dimensiones y se manifiesta en sus acciones y resuena como un búmeran en ella. Es decir, es una puerta de salida y a la vez de entrada en el ser personal. Podríamos también en ese sentido, definirla como el conjunto de virtudes que configuran a cada uno y que le hacen ser y actuar de un modo constante y consistente.

En ese proceso de formación del carácter hay una serie de fortalezas que se desarrollan a partir del modelaje, de su práctica e internalización. Una de ellas es la creatividad. Esta no puede ser tan solo una habilidad o un mero estilo de pensamiento. Es un modo de educar, de formar el carácter para asumir un modo de vivir y de ser en plenitud. Como refiere Sellés:

La educación personal puede describirse como aceptar a cada quien como quien es y como está llamado a ser, y correlativamente en dar a cada quien lo pertinente para que siga su propio camino personal. (2007: 349)

Lograrlo supone creatividad y virtud. Por un lado, humildad para aceptar lo recibido (la realidad misma) y generosidad, optimismo y disposición para conocerla, sabiendo que no será lo que queramos que sea, sino lo que es; un vínculo creativo de aceptación e intercambio de posibilidades para crear algo nuevo,

un nuevo ámbito de relación (López Quintás, 2003; 2006). Por ello, el amor es siempre un acto creativo. Cuando un yo y un tú se encuentran, se abren el uno al otro en un acto de aceptación y donación total que hace posible el surgimiento del *nosotros*, un ámbito de relación que no existiría sin ese yo y ese tú personales y que, a su vez, es una novedad, algo que no se reduce ni a uno ni a otro, ni a la suma de ambos (López Quintás, 2003).

Por su parte, la educación universitaria no supone el último peldaño de la vida escolarizada. No consiste en un espacio físico y temporal para la adquisición de competencias profesionales o en el desarrollo de un perfil de persona empleable o, mejor aún, de un emprendedor. Sin desdeñar las habilidades asociadas a esas competencias, pero sin reducirlas a ellas, la formación universitaria es a un tiempo fruto de la madurez personal y condición de humanidad. Es la respuesta a la necesidad de conocer, de descubrir las causas de la realidad, de comprender los principios que guían el ser de la realidad. Es abrir nuevos rumbos y soluciones. Desarrollar los hábitos intelectuales, morales, cívicos y performativos que nos permitan aportar a la realidad, mejorarla, como ciudadanos capaces de trabajar por el bien común. Es un proceso de humanización guiado por el conocimiento de la verdad y la apreciación y conducción hacia el bien. La educación universitaria es la educación superior porque se vincula a lo mejor, a lo excelente, a lo sobresaliente de la persona y de su humanidad (Bara, 2019). La creatividad, el sentido amplio que venimos proponiendo en este apartado, encuentra su lugar en este tipo de formación.

Los profesores universitarios tienen en sus manos la posibilidad de ayudar a sus alumnos a ser personas maduras y creativas para afrontar los retos y asumir las oportunidades que la vida les presente. Para ello, y sin afán de establecer ningún tipo de receta, de lo que personalmente nunca he sido partidaria en materia de educación, propongo algunas ideas que pueden dar pistas para lograrlo.

Si la educación es relación, si es, en gran medida, una conversación, los profesores hemos de *establecer relaciones creativas con nuestros alumnos*. En primer lugar, queriéndolos, por lo que son y por lo que pueden llegar a ser. Libres de prejuicios para conocerlos; aceptándolos respetuosamente, como el quién que cada uno es y con la disposición de crear ámbitos propicios para la liber-

tad, el diálogo y el aprendizaje a partir de visualizar expectativas altas en ellos, realistas pero esperanzadas. *Hemos de ser capaces de transformar el aula en un ámbito de encuentro*, de participación, de escucha, de respeto, de aceptación, de trabajo; una comunidad de aprendizaje donde se articulen creativamente los métodos y las estrategias que, más allá de cualquier moda, estructura o «receta», resulten apropiados para potenciar el crecimiento de sus alumnos para poder disfrutar creciendo con el otro (en ocasiones, puede ser que lo más creativo resulte volver y recuperar aquello que se ha tildado de tradicional y anticuado por inmadurez, o quizá por falta de conocimiento y que durante décadas formó grandes perfiles universitarios), donde las virtudes intelectuales, morales y performativas puedan desarrollarse e integrarse.

En segundo lugar, *promoviendo el desarrollo de aquellos hábitos intelectuales para pensar con rigor*, para ser críticos con la realidad (Gaut, 2010) y, a su vez, justos y respetuosos; valientes para asirse con ella, guardando la debida distancia. Aun cuando en la actualidad las redes sociales dieran la impresión de que lo más importante es la opinión y su expresión masiva, el ser humano, en su calidad de ser racional (dotado de inteligencia) y libre (capaz de autodeterminarse), tiene la profunda necesidad de descubrir la verdad, ya que no puede vivir sin inteligencia y el objeto de esta es precisamente la verdad (Sellés, 2007). Por ello, debe perfeccionar dicha potencia. Si el acto propio del conocimiento es el pensamiento, debe entonces aprender a pensar adecuadamente si quiere no solo conocer el significado de la realidad, sino, sobre todo, su sentido y posibilidad, e inspirarse a través de ella (Sellés, 2007). Pensar no significa simplemente ver, sino centrar la atención en la realidad para penetrar en ella, en su núcleo y actuar en consecuencia, haciéndole justicia, sin violentarla, respetándola, distinguiéndola, relacionándola y juzgándola con objetividad y realismo (López Quintás, 2003). este es el primer paso para desarrollar una vida creativa.

En tercer lugar, han de empeñarse en ser modelos positivos, *que inspiren a sus alumnos a alcanzar ideales altos y valiosos*; con un profundo deseo por humanizar la sociedad y generar posibilidades para que todos puedan florecer. Se ha dicho ya que la verdad impele al ser humano y le insta a actuar en consecuencia. No todas las realidades lo hacen del mismo modo, pues no todas tie-

nen el mismo valor. Como afirma López Quintás, «la cultura auténtica empieza por la atención a cuanto nos ofrece posibilidades para crear algo nuevo lleno de sentido» (2006: 191). Las acciones creativas serán más o menos valiosas, más o menos constantes y consistentes, en virtud de lo valioso que resulten sus motivos. Los cuales, a su vez, lo serán a partir de las razones de las que provengan (Duckworth, 2016; Jiménez-Hijes, 2020). Para lograrlo, el profesor y los contenidos universitarios están llamados a ser su gran motor.

En cuarto lugar, y para romper con un típico esquema de tres o cinco puntos, pienso que *hemos de perder el miedo y hacer que nuestros alumnos lo pierdan también, a la falta de certeza*. Esto puede parecer contradictorio con lo que se ha propuesto antes sobre el pensamiento riguroso, incluso con la ciencia (propia de la universidad), pero pienso que no es así. Me refiero a que en la racha que atraviesa la universidad, la educación en general e incluso la vida ordinaria, se percibe un cierto aroma a búsqueda nerviosa de certezas, lo cual, impide arriesgarse en muchos sentidos y ámbitos de la vida. Hoy son los alumnos los que exigen rúbricas minuciosamente planteadas, *syllabus* que se asumen como piezas inquebrantables, programas curriculares que no admiten el mínimo cambio por parte del profesor, amén de los tan anhelados y supervisados resultados de aprendizaje, los prometedos *learning outcomes*. Y qué decir de la vida profesional y personal, ¿quién se plantea hoy casarse con alguien que no se sabe si seguirá viéndose igual dentro de unos años, si conservará su misma posición económica, si podrá o no tener hijos? Hoy ya nadie se lanza a un proyecto amoroso sin paracaídas. ¿Quién quiere tener un hijo, si no sabe si saldrá (como si fuera el juguete de un huevo de chocolate sorpresa) inteligente, si no vendrá con alguna enfermedad o si no dará problemas en la adolescencia? ¿Quién quiere comprometerse con una firma o con una empresa en donde no sé si mis compañeros me resultarán personas agradables, si no me garantizan por escrito cómo se manejarán el sinfín de eventualidades que pueden ocurrirles ambas partes? De hecho, hay egresados que no se presentan a una entrevista de trabajo porque «quién sabe si me vayan a escoger» y, ante la duda, la certeza, aunque eso suponga cerrar yo mismo la puerta, en fin... Ejemplos abundan y confirman que hemos perdido mucho de contemplación, de sentido del humor, de resiliencia, de

humildad, de valentía, de flexibilidad y de creatividad por ese afán de controlarlo todo. No seamos ingenuos ni ciegos, las grandes decisiones de la vida no siempre van acompañadas de certeza, pero sí de compromiso y de creatividad.

5. Conclusión

La vida creativa es una vida auténtica, auténticamente humana y humanizadora, libre. Es aquella donde el ser humano actúa y decide por encima de sus circunstancias, orientado hacia lo bueno, gozando en ello, procurando, así, una vida buena para sí mismo y para los otros, una vida que es capaz de florecer, de dar frutos, de aportar, de enriquecer. ¿No es acaso esa la vida para la cual la universidad existe? Sería un reduccionismo y un despropósito pensar la creatividad en la educación como una cualidad de moda, una pose, una habilidad, un gen, una mera competencia profesional o incluso, un puesto de trabajo de creativo de la empresa. Si la creatividad es un modo de vivir y, por ello, también de ser, se inscribe en el ser humano como algo mucho más hondo y, por tanto, más como una fortaleza del carácter, capaz de encauzar el desarrollo de virtudes intelectuales, sociales y personales, que como un simple rasgo de personalidad.

No somos ajenos a los retos a los que hoy se enfrenta la universidad como institución de educación superior, a las exigencias del mercado y al alto sentido de competitividad que tiene a muchos ocupados y preocupados en amueblar un perfil de LinkedIn impecable, presumible y envidiable. Sin embargo, somos también testigos de las grandes insatisfacciones y frustraciones que experimentan muchos jóvenes que han crecido desprovistos de ideales altos, incapaces de contemplar, de vivir con un sentido del humor inteligente, de gozar con piezas musicales que enaltecen el lenguaje poético y retórico, asustados de sentir una pizca de aburrimiento, inmovibles a las necesidades del vecino de enfrente que les resulta ajeno y distante, apabullados de entablar una relación interpersonal de manera real, física y no virtual, inseguros frente a la posibilidad de no estar a la altura de los estándares que les marcan las redes sociales; con más posibilidades y medios que nunca, pero con muy escasos recursos personales para ser capaces de aprovecharlos. No, la universidad no

puede ser un peldaño más en su vida, un lugar más por el que haya que pasar, la universidad puede y debe el ámbito de crecimiento y maduración que necesitan para seguir dando vida a esa narración biográfica que les hará merecer no un premio por sus méritos, sino la felicidad. Quizá es que nosotros los profesores somos los primeros convocados a repensar la educación universitaria de un modo creativo, a asumirla como una vocación personal y no como un simple y ordinario trabajo que, dicho sea de paso, no tiene nada ni de simple ni de ordinario.

Quizá valga la pena darnos la oportunidad de dejarnos sorprender por lo que la creatividad, como fortaleza del carácter, puede pintar en la vida del alma universitaria.

6. Bibliografía

- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la Educación*. Eunsa.
- Bara, F. E. (2021). *La Universidad Light*. Paidós.
- Boden, M. A (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Cachia, R., Ferarri, A., Ala-Mukta, K. Y Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states (JRC-IPTS Publication No. EUR 24675 EN)*. Publications Office of the European. <https://doi.org/10.2791/52913>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner. [Trad. cast.: *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*. Urano, 2016.]
- Gaut, B. (2003). Creativity and imagination. En: B. Gaut y P. Livingston (eds.). *The Creation of Art* (pp. 148-173). Cambridge university Press.
- Gaut, B. (2010). Philosophy of Creativity. *Philosophy Compass*, 5(12), 1034-1046.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Jiménez-Hijes, E. (2020). The Ethical Value of Motivation as an Operative Desire. En: Bosch, M. (ed.). *Desire and Human Flourishing* (pp. 73-87). Springer.
- Lickona, T., Schaps, E. y Lewis, C. (2007). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. *Character Education Partnership*. <http://www.character.org>

- López Quintás, A. (2003). *Inteligencia Creativa*. BAC.
- López Quintás, A. (2006). La Creatividad en la Vida Cotidiana. En: *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 189-204). Ministerio de Justicia.
- Niemiec, R. y McGrath, R. (2023). *The Power of Character Strengths*. VIA Institute for Character.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press
- Polo, L. (2010). *Antropología Trascendental*. Eunsá.
- Polo, L. (2011). *La Esencia del Hombre*. Eunsá.
- Sellés, J. F. (2007). *Antropología para Inconformes*. Rialp.

Formar universitarios en la virtud de la prudencia

JOSU AHEDO RUÍZ

Universidad Internacional de la Rioja

Josu.ahedo@unir.net

1. La propuesta aristotélica de las virtudes intelectuales

En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles (1985) señala que las virtudes por las que el alma posee la verdad son cinco, distinguiendo las intelectuales de las morales. Las primeras se ubican en la inteligencia y son hábitos operativos buenos que perfeccionan a esta potencia espiritual, mientras que las morales se sitúan en la voluntad, perfeccionándola. ¿Cómo se pueden caracterizar las virtudes intelectuales? En este punto cabe precisar que estas virtudes son iluminativas de la razón, lo que significa que la verdad es el bien de ellas. Por eso, toda virtud intelectual está ordenada infaliblemente a lo verdadero (Deman, 2012).

Respecto a los objetivos, nos vamos a centrar, en primer lugar, en la distinción de las cinco virtudes intelectuales contenidas en la obra moral de Aristóteles, que son la *intuición*, la *ciencia*, la *sabiduría*, el *arte* y la *prudencia* (Aristóteles, 1985). En segundo lugar, en este análisis se va a presentar a la prudencia como una virtud esencial, si se quiere aprender a obrar el bien. Por ello, se reiterará la necesidad de educar en la prudencia, si se busca mejorar personalmente, ya que no es posible ser bueno sin prudencia, esto es, para adquirir las virtudes es necesario la prudencia (Martí, 2017). En tercer lugar, se van a describir los actos de la prudencia –deliberación, decisión e imperio– para comprender cómo se puede educar en la prudencia atendiendo

al desarrollo de estos tres actos. Por último, se señalarán algunas pautas formativas para tener en cuenta si se quiere educar en la prudencia.

En cuanto a la clasificación de estas virtudes, se pueden distinguir en relación con la razón teórica o la práctica, las primeras son las virtudes intelectuales especulativas y las segundas, las intelectuales prácticas. ¿Cuál es la diferencia entre estos dos tipos de razón intelectual? En concreto, que la razón especulativa tiene como objeto el conocimiento de la verdad, pero no tiende a ella, mientras que la razón práctica sí que lo hace. Además, otra diferencia clave radica en que las virtudes que se ubican o tienen su sede en la razón especulativa, como la sabiduría, la ciencia y el intelecto, tienen como objeto aquello que es necesario, es decir, lo que no puede ser de otra manera. Mientras que las dos virtudes que se ubican en la razón práctica –prudencia y arte– tienen como objeto lo contingente, porque versan sobre un objeto que puede ser de varias maneras.

Esta clasificación de las virtudes intelectuales implica una cuestión sumamente relevante, ya que cabe preguntarse en qué medida la razón especulativa nos hace mejores personas si su objeto es conocer la verdad, ya que no queda clara cuál es la relación de este conocimiento con el comportamiento humano. Sin duda, ayudan estas a conocer mejor la verdad y alcanzarla. Sin embargo, a pesar de este punto, los hábitos intelectuales especulativos son realmente virtudes, aunque no afectan directamente a la voluntad, y por eso es tentador cuestionarse en qué medida nos hacen mejores personas.

Vamos a iniciar una caracterización de las cinco virtudes intelectuales, según la propuesta aristotélica:

- Primero, el intelecto, o el hábito de los primeros principios, es la virtud que perfecciona el entendimiento en el conocimiento de las verdades que son evidentes, es decir, los principios que son indemostrables (Aristóteles, 1985). Según Sellés (2006), es la apertura de la persona humana a lo exterior que puede ser inferior o superior a ella; es una apertura a los seres reales que no son personales. Sirve para conocer a Dios como origen. Este hábito innato es una virtud porque puede perfeccionarse con la experiencia y el magisterio (Gómez-Robledo, 1957). Es, pues, un hábito que puede crecer entre universitarios.

- Segundo, la ciencia es un hábito que, partiendo de unos principios válidos, a través de la demostración puede llegar a verdades (Aristóteles, 1985). Es un modo de ser demostrativo porque, si se conoce que las premisas son verdaderas, la conclusión que se deduzca también será verdadera, aunque sea por accidente. En la *Retórica*, Aristóteles (2016) sitúa a la ciencia como una virtud intelectual colocada entre los grandes bienes de la vida, junto a la amistad, el honor y otras excelencias propias del espíritu. La ciencia estudia lo que es necesario y eterno.
- Tercero, la sabiduría es el hábito que perfecciona el entendimiento en el conocimiento de las causas últimas del ser de las cosas. Este hábito es el acto de la contemplación para Aristóteles (1985), la más exacta de las ciencias, si bien se puede ser sabio y no prudente. Esta virtud no investiga nada sobre lo que puede ayudar a ser feliz al ser humano. Por eso Aristóteles (1985) se plantea su utilidad práctica.
- Cuarto, el arte es un hábito intelectual, porque se trata de plasmar en la obra de arte la posesión inmaterial de la forma que se posee en la inteligencia. De modo que cuanto mejor se posea la forma en la inteligencia, mejor se puede trasladar de forma práctica en la obra de arte. Por eso, el arte no es una pura actividad intelectual. Asimismo, el grado de posesión de esa forma cambia, ya que la pintura infantil no es arte en sí misma, porque el grado de posesión de la forma es mínimo a esas edades. No obstante, no se trata de emitir un juicio sobre la belleza de la obra de arte, de modo que se pueda concluir que, si es bello, es arte, pero, si no lo es, entonces no sería arte. En resumen, el arte no puede confundirse con el aprendizaje de una técnica para realizar algo bello o artístico.

El arte como virtud es la *recta ratio fabilium*, la recta razón de lo factible o también la recta razón de la producción de las cosas externas al ser humano que son producidas por él mismo (Martí, 2017). Por eso, el arte versa sobre lo contingente en una materia exterior (Conderana, 2012). En este sentido, practicar el arte es pensar cómo puede ser producido algo contingente, puesto que su principio está en quién lo produce y no en lo producido. Por tanto, no hay arte en las cosas que solo pueden ser de un modo ni en las que son de acuerdo con la naturaleza. A modo de aclaración, el arte no es un hábito moral, lo que importa es que la obra en sí misma sea bella.

Además, la virtud intelectual del arte no se pierde aunque se obre mal moralmente, porque aquella no depende de la moralidad de los actos humanos. Por eso, el fin del arte no es mejorar la persona de quien realiza la obra de arte, ni tan siquiera al espectador que la contempla, sino que el fin es el placer desinteresado de quien contempla la obra de arte.

- Quinto, la prudencia es el hábito intelectual que lleva la acción desde la intención a la ejecución y realización de esa acción. La prudencia es la virtud principal de los hábitos intelectuales por su conexión con el bien y por su intención de actuar según el bien. No se trata de conocer el bien y tender a él, sino de poseerlo, de conseguirlo y hacerlo propio con la realización del obrar. Por consiguiente, este carácter de posesión está presente en la prudencia, pero no es tan expresivo en otras virtudes intelectuales. La prudencia es un modo de ser racional verdadero y práctico respecto de lo que es bueno y malo para el ser humano. La prudencia pertenece al intelecto práctico porque una de sus acciones es la deliberación sobre lo que es contingente, es decir, lo que puede ser de otro modo, ya que sobre lo necesario no cabe deliberación, lo que no puede ser de otra manera no precisa la necesidad de deliberar cómo llegar a ello. Por eso no cabe deliberación sobre el fin.

Al respecto, es pertinente señalar algunas diferencias entre la prudencia y las otras virtudes intelectuales. En este sentido, se pueden establecer, de acuerdo con Conderana (2012), dos diferencias: primera, la prudencia tiene como objeto lo contingente, mientras que las demás versan sobre lo necesario, salvo el arte que también trata sobre lo que puede ser hecho de varias maneras. Segunda, la prudencia requiere la rectitud del apetito para actuar rectamente, ya que, si la intención del fin no es recta, la elección de los medios –función propia de la prudencia– sería errónea. También se podría añadir una tercera diferencia referida a la conexión que existe entre la prudencia y el resto de las virtudes; por eso se la llama la «madre de todas las virtudes».

Martí (2017) afirma que la prudencia como la buena disposición en orden a los medios requiere de la buena disposición en orden a los fines, que se consigue con las virtudes morales. En esta medida, cuanto más virtuosa sea una persona su tendencia al bien es mayor. Por eso adquirir virtudes

morales ayuda a ser más prudente porque la tendencia al bien querido es mayor, es decir, su rectitud de intención es más clara. A este respecto, el fin que presupone la rectitud de intención no es un fin de una acción exterior de un agente, como pudiera ser el fin de la acción que supone ayudar a una persona necesitada o estudiar para aprobar un examen.

En conclusión, de las cinco virtudes intelectuales, hay dos prácticas, que son el arte y la prudencia, por lo que ambas tratan sobre lo que es contingente y requieren una decisión que puede ser acertada o no. Ambas, muestran la relación entre la inteligencia y la voluntad porque requieren de la acción cognoscitiva de la inteligencia para deliberar sobre cuál es el mejor modo de realizar una acción. En el caso del arte, la inteligencia posee la forma y la persona, mediante los actos voluntarios, tiene que plasmarla en la obra de arte del mejor modo posible. En la prudencia, la inteligencia presenta los medios a elegir para alcanzar el fin al que se tiende y la prudencia ayuda en la elección de los más correctos.

2. Los tres actos de la prudencia: deliberación, decisión e imperio

Aristóteles (1985) señala que no es posible ser bueno sin prudencia, pero tampoco se puede ser prudente sin la virtud moral. Afirma que, cuando está la prudencia, todas las otras virtudes están presentes. En este sentido, Martí (2017) afirma que, para que las demás virtudes se desarrollen, se requiere primero de la acción de la prudencia. Asimismo, Aristóteles (1985) ratifica que hay extremos para actuar y la acción buena consiste en obrar el bien y en elegir el término medio de esos extremos, ya que no está garantizado, y por eso es necesaria la prudencia. Sin duda, a la prudencia le corresponde encontrar el término medio, es decir, elegir el justo medio del objeto de cada virtud, lo que confirma la necesidad de educar la prudencia para cualquier propuesta de educación del carácter (Martí, 2017).

Según lo apuntado, la prudencia es necesaria porque este tender al fin es propio de la razón práctica a nivel universal,

pero elegir la correcta acción –el medio– para alcanzar ese fin es una decisión contingente, ya que es posible elegir entre varias alternativas, lo que requiere un conocimiento práctico que elija adecuadamente: este saber práctico es la prudencia. Por consiguiente, la prudencia es necesaria para la elección concreta y particular de las acciones individuales para alcanzar un fin.

En este punto de la relevancia de educar en la prudencia, es pertinente preguntarse cómo obrar bien y cómo saber que se ha obrado bien. A este respecto, para obrar bien es necesario saber qué se hace (el fin que se debe alcanzar), pero también cómo se hace, es decir, cómo alcanzar el fin que se quiere. En el cómo actuar bien es dónde está presente la prudencia como la virtud de la razón práctica referida a cómo debe ser realizado el bien en general de modo práctico en cada situación concreta. Por tanto, las preguntas relacionadas con la prudencia y el obrar bien son cómo se debe actuar correctamente en cada momento y, en concreto, qué medios deben ponerse en marcha para actuar correctamente.

¿Cómo definir la prudencia? Sería un error pensar que la prudencia es una habilidad o una estrategia para aprender a tomar decisiones. Este sería un modo de viciarla, si se convierte en astucia, entendiéndola como un simple aprendizaje experiencial de lo que hay que hacer. La prudencia es más que astucia, porque el control técnico de lo que hay que hacer no nos hace buenos (Ahedo, 2021). No es prudente el que realiza una acción, y no es la acción final la que determina si la acción es prudente, ya que se puede llegar a realizarla de modo falso, por ejemplo, por astucia. Sin embargo, esta acción no es virtuosa porque no mejora a quien la realiza.

En sentido positivo, la prudencia es la voluntad bien ordenada a su fin, por lo que no determina el fin, sino solamente los medios para lograrlo. Por eso la prudencia, la correcta elección de los medios, precisa la recta orientación al fin. La prudencia es faro y luz de la conducta (Gómez-Robledo, 1957). Es la *madre* de las virtudes morales (Pieper, 2007), permite que la persona sea capaz de entender la verdad de las cosas y que su querer y su obrar estén de acuerdo con ella (Martí, 2017). Además, la prudencia es una virtud intelectual, pero también moral, porque tiene como objeto lo *agibilia*, lo que puede ser hecho de otro modo,

esto es, el objeto material de las virtudes morales, de los actos humanos (Conderana, 2012). Lo propio de la prudencia es elegir lo que puede ser de otro modo, lo *agible*, como dice Aristóteles (1985).

En cuanto a cómo mejorar la intención del fin, es decir, querer el bien y no equivocarse en ese querer, depende de la adquisición de dos virtudes fundamentales: la templanza, que atempera el apetito concupiscible y la fortaleza que resiste para lograr el bien querido. La adquisición de estas dos virtudes conlleva que, cuanto más templada y fuerte sea una persona, su tendencia al bien, entendido como fin, será más recta y, por ello, la prudencia podrá elegir mejor los medios para adquirir ese fin.

En la elección de los medios es precisa la distinción entre lo bueno y lo conveniente. Lo que conviene es lo que determina un juicio sensible, en este caso de la cogitativa humana. Esa tendencia hacia lo conveniente se puede corregir con la virtud, principalmente con la fortaleza y la templanza, que atemperan el apetito irascible y el apetito concupiscible. Al respecto, es pertinente señalar que la prudencia –el recto juicio y deliberación sobre los medios– requiere el dominio sobre los apetitos del ser humano. Los apetitos son tendencias de carácter sensible, por eso no tienden al bien que perfecciona a la voluntad, sino a lo que el juicio sensible de la cogitativa humana presenta como conveniente.

La acción realizada puede ser recta o no. Para que lo sea, es necesario que la tendencia al fin sea correcta, es decir, que el fin sea realmente un bien cuya posesión va a perfeccionar a quien lo posea, pero también debe ser correcta la elección de los medios. A este respecto, Polo (2018) señala que la prudencia es la virtud correctora de los actos voluntarios que versan sobre los medios. El fin que se quiere conseguir es consecuencia de la tendencia de la voluntad al bien, pero, para este tender al bien, es necesario que el apetito sensible no impida ese querer bueno de la voluntad, ni confunda al ser humano, presentando otros bienes sensibles, aunque no buenos. Sin embargo, el bien solamente puede ser querido por la voluntad, aunque el apetito está inclinado hacia lo que es conveniente. ¿Por qué quiere la voluntad el bien o por qué está el ser humano inclinado a querer el bien? Según los clásicos y Tomás de Aquino, porque esta inclinación está impre-

sa por Dios en la naturaleza humana: es lo que han denominado *voluntas ut natura*. Esto es lo que fundamenta y garantiza que dicha inclinación al bien es real, es adecuada y es correcta. Se puede corregir la tendencia del apetito al fin deseado, que puede no ser correcta. ¿Cómo? Con las virtudes. ¿Se puede corregir la tendencia natural de la voluntad al bien? No se puede corregir, porque no es algo que requiera ser corregido, pero se puede perfeccionar, en el sentido de que puede conocerse mejor ese fin que la voluntad quiere.

Por eso, se dice de la prudencia que es una virtud especial, ya que ayuda a actuar bien, a elegir la acción correcta para ser ejecutada y, en la medida, en que se obra el bien se actúa moralmente bien y, por tanto, se mejora como persona. Esta elección prudente indica la relación existente entre la inteligencia y la voluntad. Para que la razón elija correctamente el bien, es necesaria la rectitud de la voluntad, es decir, que esta quiera el bien y no se equivoque en ese querer. Este querer volitivo es una tendencia y, por ello, está sujeto a error. ¿Qué tipo de error? Sencillamente, las pasiones pueden llegar a alterar la rectitud del querer de la voluntad. Por eso es necesario que la voluntad con sus virtudes morales atenúe y atempere a las pasiones para no tender al placer que propone el apetito sensible o al bien del apetito concupiscible. Esto nos subraya la necesidad de entender que educar en la prudencia no consiste solo en mejorar la deliberación, es decir, la decisión sobre los medios a poner para alcanzar el fin querido por la voluntad.

En cuanto a los tres actos de la prudencia, es pertinente señalar que la deliberación y la decisión se realizan con la razón especulativa, mientras que el imperio se lleva a cabo con la razón práctica. Los dos primeros actos de la prudencia son netamente cognoscitivos. La *deliberación* es la información sobre lo que tiene que realizar, y esto implica conocer bien la realidad que le rodea en su justa medida, tener claro con qué medios cuenta. Deman (2012) dice que es una búsqueda, porque se trata de encontrar información sobre cómo conseguir el fin que se desea alcanzar. Se trata de proponer medios adecuados, correctos. En este punto es pertinente preguntarse cómo la persona prudente elige correctamente. Es decir, cómo sabe cuál es el medio más adecuado de los que le propone la inteligencia al deliberar. Respecto a la *decisión*, se puede definir como «el juicio que concluye

el consejo mediante una sentencia en la cual se adopta una determinada conducta, de modo que la buena intención se realice lo mejor posible» (Deman, 2012: 93). En el fondo, consiste en decidir la verdad sobre la acción mejor a realizar, cuál es la conducta que se debe ejecutar. Mientras que el imperio es la acción que debe ser hecha y que el sujeto es capaz de realizar. Durante la ejecución de la acción también está presente la razón. El acto más importante de la prudencia es el imperio, ya que lo que nos hace virtuosos es actuar. La prudencia da también la fuerza para actuar lo que se ha decidido.

La prudencia domina las demás virtudes (Pieper, 2007), porque realizar el bien exige un conocimiento de la verdad. Por eso, la prudencia es la madre y fundamento del resto de las virtudes cardinales. Toda virtud es por necesidad prudente, ya que un acto egoísta implica una imprudencia, una injusticia tiene su origen también en una imprudencia y así sucesivamente con el resto de las virtudes. Según Pieper (2007), esto se justifica porque en orden al bien y a la propia felicidad humana, lo prudente y lo bueno son una misma cosa, ya que bueno es lo que antes ha sido prudente.

En conclusión, la educación en la prudencia es fundamental, debido a la necesidad de ser prudente para elegir correctamente el fin de las demás virtudes. Si la prudencia es condición para adquirir otras virtudes, sin duda, es primordial centrar la educación del carácter de cualquier programa educativo en educar en la prudencia. Además, se ha señalado que este propósito educativo debe tener presente los tres actos de la prudencia.

3. La necesidad de la educación del carácter por la prudencia

Esta cuestión acerca de por qué y cómo educar en la prudencia está estrechamente relacionada con el deseo de vivir una vida buena. Si se pretende ayudar a alguien a ser bueno, se precisa, principalmente, educar en la prudencia. La realización de una acción buena requiere que la voluntad quiera el bien, elegir bien, decidir y ejecutar la acción decidida. La prudencia es libre, no está determinada por el bien querido por la voluntad. Asimismo, los actos virtuosos que facilitan adquirir las diversas virtu-

des implican necesariamente la elección del justo medio en la acción, es decir, se requiere una elección sobre los medios. A este respecto, Martí (2017) señala que las virtudes se conectan con la prudencia y, cuando estas virtudes se conectan entre sí, lo hacen también a través de la prudencia. Esto significa que en toda elección virtuosa está presente la prudencia. De esta manera no se puede desligar la educación para vivir una vida buena de educar la prudencia. Esta relación de las virtudes con la prudencia implica que deba proporcionarse una eficaz educación moral que suponga una ayuda para adquirir las diferentes virtudes. Por eso la educación moral requiere de la prudencia (Pieper, 2007).

¿Es necesaria una planificación cronológica de cuáles son las virtudes principales por las que sea conveniente una educación del carácter? La conveniencia de adquirir una virtud antes que otra está mediada por la inteligencia y por el conocimiento que se tiene de la verdad relacionada con el fin de las acciones propias de cada virtud. El conocimiento del bien propio al que tiene un acto de una virtud y la identificación de cuáles son los actos que nos permiten adquirir una virtud determinada depende del grado del conocimiento adquirido por la inteligencia. Esto sugiere que hay virtudes que es más adecuado adquirir en diferentes momentos de la vida.

La prudencia es clave para el resto de las virtudes morales, ya que la recta elección de los medios concretos, es decir, el segundo acto de la prudencia –la decisión– es fundamental para obrar el bien y para elegir los medios correctos para alcanzar ese fin. Tal decisión es un acto prudente. Ahedo (2021: 48) afirma que:

La virtud de la prudencia, en relación con las virtudes morales, es la primera, porque gracias a ella es posible elegir los medios más adecuados en atención a conseguir el mejor fin al que cada virtud tiende.

Por consiguiente, de algún modo la prudencia está presente en cualquier acto virtuoso de las virtudes morales.

Si se quiere llevar una vida buena es necesaria una educación moral y no simplemente una instrucción (Conderana, 2012), ya que se trata de mejorar la rectitud de intención en querer el bien y en la elección de los medios. No basta con saber qué hacer, sino que es preciso aprender cómo debe ser hecho y ejecutarlo, esto es, realizar la acción buena como garantía de una vida buena.

Es necesario que la educación moral sea activa, que se ayude en la ejecución de los actos. No es una simple repetición de actos mecánicos, como si se tratara de una rutina, en la que quizá no actúe la inteligencia porque no sea necesario. La virtud es una repetición de actos exteriores concretada en la materialización del acto y actos interiores con la intervención de la inteligencia y la voluntad. De este modo, para que sea virtuoso, cada acto voluntario requiere de la participación de esas dos potencias espirituales y plenamente humanas, que son la inteligencia y la voluntad.

Si se ha entendido la relevancia de la rectitud de intención para obrar bien se comprenderá que ese querer el bien y no equivocarse queriendo algo que no es bueno es el primer paso para ser prudentes. Por eso, ser virtuoso implica querer el bien, de modo que cuanto más virtuosa es una persona más va a afinar en querer el bien y, por tanto, la rectitud de su intención será más verdadera. De algún modo, vivir bien implica educar en las virtudes, para ser más virtuoso y mejorar la intención, y también educar en la prudencia.

¿Quiénes son los principales agentes para educar en la virtud? En principio, la virtud se aprende de modo más natural en la familia, ya que es donde uno aprende quién es, donde las relaciones con los demás miembros de la familia están gobernadas por el vínculo del amor. Por ello, es más fácil hacer el bien a quien amamos como hermano que a alguien a quien no conocemos. Esto implica cuidar las relaciones interpersonales en el seno de la familia. Del mismo modo parece que quien más amigos tiene puede ser más bueno, porque puede hacer más bien a más personas. Tener amigos facilita obrar el bien porque se multiplican las oportunidades de obrar el bien, dándoselo a ellos o realizando actos virtuosos para ellos.

¿En qué consiste el trabajo del educador para ayudar a crecer en la virtud de la prudencia? Conderana (2012) afirma que el educador deberá ayudar en la *recta intentio*, es decir, en la rectitud de intención para querer realizar el bien y la *recta electio*, en la recta elección de los medios para lograr ese bien. La tarea educativa es doble. En primer lugar, hay que atemperar los apetitos con el crecimiento de la virtud de la templanza y la fortaleza, para lograr una percepción emotiva de la realidad acorde con la verdad de ella, o sea, en su justa medida. Sin duda, ambas virtudes cardinales son necesarias para el correcto desarrollo de la ra-

zón práctica. Asimismo, en segundo lugar, es clave el desarrollo de la cogitativa humana para emitir juicios sensibles correctos sobre la conveniencia o no de desear un objeto.

Es preciso afirmar que educar en la prudencia no finaliza nunca y siempre se puede ser más prudente y se puede querer mejor el bien o se puede deliberar mejor, también se puede decidir mejor y ser más responsable para ejecutar lo decidido.

4. Pautas para educar la prudencia en la universidad

La prudencia es una virtud esencial para obrar el bien, tal y como se ha señalado, lo que significa que es clave para el desarrollo moral en cada estudiante. Esto también implica la pertinencia de educar en la prudencia, tanto a nivel familiar como en la escuela y en la universidad, sin confundir esta necesidad educativa con la de enseñar a tomar decisiones para que el alumno no se equivoque, puesto que la prudencia es más que decidir bien y consiste en aprender a vivir.

En este punto vamos a señalar algunas pautas que pueden aportar sugerencias sobre cómo educar la prudencia entre universitarios. Lo primero es cómo mejorar la tendencia al bien; esto conlleva que crecer en las virtudes ayuda a tender más al bien, lo que supone tener más claridad para saber el bien que se quiere lograr. Esto es lo mismo que mejorar la sensibilidad moral para querer obrar el bien. De algún modo, también se pueden educar los deseos de acertar con la decisión, es decir, tomarse el tiempo para acertar con las elecciones de los medios para conseguir el fin.

Respecto a las pautas para educar en la prudencia entre los universitarios, sugerimos varias en función de los tres actos principales de la prudencia.

En cuanto a la *deliberación*:

- Pensar antes de actuar, reflexionar para decidir adecuadamente.
- Evitar la precipitación para tener en cuenta todos los elementos que deben ser sopesados para decidir correctamente, sin dejarse algún elemento importante.

- La circunspección, o sea, estudiar las circunstancias, analizar con qué elementos se cuenta, examinar la realidad teniendo en cuenta todo lo que es necesario apreciar.
- Sopesar bien antes de tomar la decisión, es decir, dedicar el tiempo necesario para decidir correctamente.
- No olvidarse ningún medio que deba ser tenido en cuenta.
- Dejarse aconsejar cuando no se tiene claro qué elegir.
- Evitar la ignorancia culpable de no haber sido capaz de conocer todos los medios, lo que también está relacionado con tener interés por conocer bien los medios.
- Aprender a mirar lejos, prever bien.
- Comparar con otros actos sucedidos en el pasado, es decir, tener presentes decisiones anteriores y riesgos pasados.
- Ser dócil ante los consejos recibidos de otra persona.
- Dilucidar bien, controlando los sentimientos sensibles o las pasiones y entendiendo que no es bueno tenerlos en cuenta para la deliberación.
- Evaluar los riesgos de elegir un determinado medio.
- Discernir para distinguir algo de otra cosa, señalando la diferencia que hay entre ambas.

En cuanto a la *decisión*:

- Aprender a descartar los medios no adecuados.
- Conocer bien las consecuencias de las decisiones tomadas.
- Tomarse el tiempo necesario para decidir, pero sin quedarse parado.
- Vencer el miedo a equivocarse, que puede provocar no decidir, cuando se espera que es necesario tomar una decisión.
- Aprender de los errores pasados.
- Contar con la experiencia de las decisiones pasadas.
- Aprender a retrasar una decisión, si fuera necesario esperar.
- Docilidad para aceptar bien lo decidido.
- Conocer cómo superar la indecisión.

En cuanto al *imperio*:

- Saber cómo contar con las emociones que pueden ayudar a ejecutar la decisión tomada.
- Aprender a comprometerse para ejecutar lo decidido.

- Ayudar a no postergar una acción porque no se ha tomado una decisión.
- Educar en la responsabilidad para ejecutar la decisión tomada.
- La disposición a rectificar en caso de equivocarse.

Todas estas acciones pueden ser provocadas o corregidas mediante el diálogo académico entre docentes y estudiantes, en las clases o fuera de ellas, también entre el resto del personal universitario, personal de servicio y trabajadores, lo cual puede contribuir a crear un ambiente propicio para la formación en esta importante virtud de la prudencia que revertirá en toda la vida universitaria.

5. Bibliografía

- Ahedo, J. (2021). Educar en la prudencia y la justicia según la propuesta de Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 23, 43-64. <https://doi.org/10.15581/013.23.43-64>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Aristóteles (2016). *Retórica*. Gredos.
- Conderana, J. M. (2012). *Virtudes, prudencia y vida buena en la Summa Theologiae de Santo Tomás de Aquino*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Demian, T. (2012). *La prudencia. Notas doctrinales tomistas*. Gaudete.
- Garcés, L. F. y Giraldo, C. (2014). Virtudes intelectuales en Aristóteles para el perfeccionamiento de los actos verdaderos. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 221-241. <https://revistasoj.s.ualdas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/762>
- Gómez-Robledo, A. (1957). *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Martí-Andrés, G. (2017). El crecimiento en la virtud a la luz del pensamiento aristotélico-tomista (II: Las virtudes morales). *Metafísica y Persona*, 8. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2012.v0i8.2762>
- Pieper, J. (2007). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Polo, L. (2018). La amistad en Aristóteles. *Anuario Filosófico*, 32(2), 477-485. <https://doi.org/10.15581/009.32.29582>
- Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes*. Rialp.

Tecnologías educativas, redes sociales y formación de universitarios

ELDA MILLÁN-GHISLERI
Universidad Villanueva
emillan@villanueva.edu

1. Introducción

En los últimos años han proliferado las universidades en línea y los espacios de formación permanente, siendo en este sentido la vida académica una de las instituciones de mayor inversión económica. La universidad puede concebirse bajo diferentes prismas y la reflexión sobre cuál es su *ethos* o misión puede tener múltiples interpretaciones y es un tema de intenso debate. Se trata de una realidad peculiar, pues, más allá de aportar conocimiento, es un sitio donde se produce el crecimiento personal, tal y como señalan, entre otros, los profesores Esteban-Bara (2022) y Torralba (2022).

Por ello, contra la idea de que la universidad hoy está abocada al fracaso, existen numerosos retos que reclaman su permanencia. Uno de estos desafíos tiene que ver con el uso de la tecnología y la digitalización, hecho que también afecta a toda la sociedad actual en todas sus dimensiones. En efecto, la alfabetización digital y la ruptura de la brecha digital (Fernández-Río *et al.*, 2022) se han convertido en un objetivo primordial de estudio de la sociedad actual y también de la educación (Sillat *et al.*, 2021). Hoy en día, los Estados y las comunidades –como ha sucedido recientemente en la Asamblea de Madrid– se plantean el grave impacto social y educativo que está teniendo el uso de las pantallas sobre la infancia y la juventud. Esta necesidad se ha visto incrementada tras la COVID-19, tal y como señalan Gioia *et al.* (2021) y Triviño-Cabrera *et al.* (2021), entre otros.

Parece que el uso de la tecnología, Internet y, concretamente, las redes sociales, no está exento de ciertos riesgos para los niños y jóvenes. Noticia de ello son los distintos fenómenos de violencia en la red, como puede ser el *ciberbullying*, donde se pone de manifiesto la injusticia y la desigualdad y donde se ven constreñidos o violados los derechos fundamentales de las personas, hecho ya denunciado por Castro en el año 2013. Esta realidad muestra la necesidad de que exista un cierto soporte ético que vele por la seguridad de las personas, como indican Torres-Hernández y Gallego-Arrufat (2022), sin que por ello se dificulte su crecimiento personal, advierten Reyes de Cózar *et al.* (2022). No debemos obviar que el manejo de la tecnología es a día de hoy, y lo será con más fuerza en un futuro, una vía de trabajo social y de desarrollo económico insustituible en cualquier sociedad. Pero no es suficiente para nuestros jóvenes saber manejarse técnicamente en los contextos en línea, también es esencial que ese uso sea adecuado (Millán-Ghisleri y Caro, 2021), siendo especialmente relevante en la adolescencia (Ortega Ruiz, 2020) y, por consiguiente, en la etapa universitaria.

Por otro lado, el uso de la tecnología y de Internet en la universidad y el advenimiento enérgico del uso de la inteligencia artificial permiten y exigen una reflexión renovada y actual de las nociones de sabiduría, verdad y de cultura; aspectos esenciales de la vida universitaria. Por eso, nos interesa ahondar sobre el sentido de permanencia de la esencia de la universidad, como es la búsqueda de la verdad y el desarrollo cultural, y su relación con la alfabetización digital de los estudiantes universitarios. Aquí se van a abordar las notas fundamentales de la universidad del siglo XXI y, tras ello, se hará una breve reflexión sobre la misión de la universidad bajo la perspectiva de los rasgos de la educación liberal en relación con el uso de Internet y la tecnología. Terminaremos explicando cómo se pueden trabajar algunas virtudes intelectuales en el contexto digital en la universidad de hoy.

2. El espíritu universitario: la universidad como lugar de encuentro para buscar la verdad

Esteban-Bara y Román (2016) proponen en *¿Quo vadis, universidad?* una serie de rasgos que caracterizan la idea de *universidad*.

Estos rasgos de los que hablan nacieron con ella y siguen manteniendo su permanencia en el siglo XXI. En primer lugar, se plantea la necesidad de la *formación humana* como uno de los elementos fundamentales de la universidad. Los autores comprenden esta formación bajo un prisma mixto donde se debería tener en cuenta tanto la preparación profesional mediante los contenidos, competencias y destrezas como esa formación de aspectos relacionados con la excelencia personal. Explican estos autores que no es suficiente con ser un buen profesional a nivel técnico, sino que también es esencial ser un buen profesional desde un punto de vista ético y personal. De este modo, la formación universitaria cobra todo su sentido como preparación para la vida social y la formación de ciudadanos. Esto es posible si se entiende la formación como algo que acerca a las personas al bien común, pues aporta elementos donde es posible convivir y encontrarse con otros para construir el fundamento de la vida social.

El segundo rasgo propio universitario que hay que acentuar es la llamada *universalidad de las aulas*. La formación universitaria debe incluir una serie de elementos humanamente comunes que aporten cultura y humanismo a los estudiantes. Trabajar por el bien común exige conocer y fomentar aquellos elementos que unen a las personas. Y quizás, el elemento común por excelencia en el contexto universitario es la búsqueda de la verdad. Ello incumbe tanto a los profesores como a los alumnos. La búsqueda de la verdad debe ser el principio vertebrador de la vida académica y el lugar de encuentro con otros. La búsqueda de la verdad es lo que mueve a un verdadero universitario, ya sea profesor o alumno, y lo que conecta a los universitarios de las diferentes latitudes.

En tercer lugar, se puede hablar de la *gremialidad*, aspecto esencial de la vida académica. Esta tiene que ser comprendida bajo un prisma mixto. La gremialidad permite en la universidad del siglo XXI que los universitarios, tanto maestros como alumnos, puedan buscar la verdad en grupo y aportar sus hallazgos desde un profundo respeto a la libertad. Esta libertad, que debe estar asegurada, permite que la universidad tenga y necesite su lugar en la sociedad actual.

Por último, el cuarto rasgo de la universidad es la *vitalidad académica*, es decir, todo aquello que no es académico propiamente, pero que da valor y contribuye al crecimiento del univer-

sitario. La vida universitaria puede incluir actividades y espacios que fomentan el desarrollo del carácter y el crecimiento personal. Por ejemplo, actividades culturales y artísticas, seminarios, clubes de lectura, ajedrez, deporte, conferencias, etc. Hablamos aquí de todo lo que fomenta una cierta camaradería, un sentimiento de pertenencia a un grupo. Estas actividades suelen darse en un contexto de cierta familiaridad, donde se aprecia el disfrute estando juntos. Se trata, pues, de ideas espacios que conectan personas entre sí y aparecen como un lugar idóneo para el desarrollo personal.

Podríamos plantearnos hoy si estos cuatro rasgos descritos son capaces de dar respuesta a los retos actuales del contexto universitario, en especial la búsqueda de la verdad en el contexto de las nuevas tecnologías, tan puesta en tela de juicio, como ha explicado Barrio (2022). A continuación, vamos a tratar de analizar algunos de los retos de la universidad actual en relación con la búsqueda de la verdad en ese contexto en donde a veces abundan las noticias falsas, el engaño o la promoción de relaciones insustanciales en algunos casos y, en otros, tan negativas para las personas.

3. Internet, cultura y educación liberal en la universidad

Llano ya explicaba en 2009 la ambivalencia respecto al valor que tiene el *saber*. En primer lugar, señala que el saber se ha convertido en un elemento cuantificable y en un producto que se comercializa. Podríamos decir que hay mucha información sobre todo y que el acceso es prácticamente universal para todos los seres humanos. Señala Roosevelt Montás ante esta realidad, en el prólogo que le dedica a *Una educación liberal* de Torralba (2022), que la misión de la universidad actual es la investigación: el descubrimiento, la acumulación y la difusión de conocimientos. Sin embargo, este hecho convive con un verdadero rechazo a profundizar en la esencia de las cosas, consecuencia de un uso muchas veces inadecuado de Internet. El desbocado acceso a la información y las facilidades que se tienen hoy día gracias a Internet pueden dificultar el saber distinguir qué información es

relevante y cuál no. Tener mucha información y conocer no es lo mismo: *non multa sed multum*, decían los escolásticos. Es decir, se trata de conocer lo más adecuado para vivir y no de saber sobre cualquier cosa. La búsqueda de la verdad exige de un contexto especial por parte de quien se lanza a buscarla. Requiere hablar de contexto, objetivos, metas, finalidades y aparcar la superficialidad, aquello que no interesa en absoluto.

Al respecto, Llano (2009) señala que «la cultura tiene primordialmente que ver con la perfección humana de la persona» (p. 14). Esta idea parte de la premisa de que la persona es perfeccionable, puede mejorar, puede crecer. Y, además, ese crecimiento no *le ocurre*, sino que se da únicamente si la persona quiere, exige libertad personal. Puede entenderse el crecimiento, así, como una especie de tarea en la que cada uno juega un importante papel protagonista. La etapa universitaria es un momento especialmente interesante para trabajar esto, pues los jóvenes pueden decidir quiénes quieren ser. Son ellos los que empiezan a tomar las decisiones que irán forjando su carácter. Aquí, los modelos que existen en las redes sociales son un aspecto importante para tener en cuenta en la configuración de la identidad del universitario. De esta forma es importante propiciar el ejemplo de modelos reales, no virtuales, así como una reflexión profunda sobre los valores que transmiten los modelos virtuales o *influencers*. Esta es, bajo nuestro punto de vista, uno de los retos a considerar en la formación universitaria de los jóvenes de hoy. Para dar respuesta a tal necesidad, podemos preguntarnos qué elementos pueden propiciarse en orden al crecimiento de los universitarios durante la etapa universitaria.

Algunos autores hablan de la *educación liberal* como aquella que promueve estas capacidades. Esta pedagogía considera a los estudiantes no como futuros profesionales, sino como personas en proceso de desarrollo y maduración. Sí, la universidad es un lugar donde la persona puede desarrollarse y crecer, además, de dotar de todos los conocimientos, habilidades y destrezas, todos ellos necesarios para el ejercicio profesional.

El aspecto liberal de la educación universitaria se ocupa de que nuestros alumnos no solo sepan calcular correctamente, sino que también desarrollen el interés por la verdad, la rectitud de juicio y la integridad intelectual. (Montás, en Torralba, 2022: 15)

Al respecto, Torralba (2022) expone una serie de rasgos de la educación liberal que pueden servir de hoja de ruta: cultivar la perspectiva sapiencial, desarrollar la capacidad de juzgar y suscitar el interés de por la verdad. Vamos a profundizar en cada uno de ellos con relación al uso de la tecnología, las redes sociales y el manejo de Internet

El primer rasgo de la educación liberal tiene que ver con *cultivar la perspectiva sapiencial*, es decir, la sabiduría. La sabiduría incluye tanto la adquisición de conocimientos específicos como el desarrollo de hábitos intelectuales, esto es, disposiciones estables en la inteligencia que promueven que la persona *se haga sabia y madura*. Esto se desarrolla no necesariamente en asignaturas concretas de filosofía o humanidades, por ejemplo, sino que, en su conjunto, las diferentes titulaciones promueven la adquisición de conocimientos y hábitos intelectuales en los estudiantes universitarios. Al respecto, Bain (2007) explica que el profesor universitario extraordinario conoce muy bien sus materias, las asignaturas que imparte, es experto en ellas. Debe tener interés en profundizar en los principios que las sustentan y en el diálogo con las nuevas tendencias. Como se decía, el conocimiento no se identifica con la información que podemos obtener de Internet, no es lo mismo. Es necesario saber procesar y dotar de significado a la información obtenida en Internet. Además, se ha de reflexionar sobre el conocimiento, lo que exige tesón, permanencia y esfuerzo intelectual. Las facilidades que ofrece la tecnología e Internet pueden ser una herramienta para realizar una primera de consulta, pero, para promover la sabiduría, es esencial el trabajo individual del universitario y que sea capaz de enfrentarse a una materia con constancia, exigencia y profundidad y que la haga propia en un lento proceso de diálogo.

A través de las diferentes metodologías, el docente debe lograr que sus alumnos ejerciten el pensamiento crítico de modo que vayan generando esas disposiciones y el amor al saber. La universidad debe favorecer el conocimiento y la sabiduría de sus estudiantes de modo que aquello que aprenden, también les forme y contribuya a que sean personas cultas y sabias: ciudadanos pensantes, con capacidad de análisis y síntesis, y mejor situados en el mundo que les ha tocado vivir. Asimismo, debe fomentarse en ellos el hecho de que conozcan diferentes perspectivas de todo lo que estudian y no se queden solamente con una perspec-

tiva o visión. Es decir, que tengan un bagaje personal e interior culturalmente vasto sobre el que se ha profundizado.

El hombre sabio no solo conoce una parte de la realidad, sino que procura conocer con la mayor riqueza y amplitud posibles, conectando entre sí todos los aspectos que pueda, lo que le aporta una cierta madurez que lo convertirá en un ciudadano del mundo. Este aspecto es central para desarrollar el segundo rasgo de la educación liberal del que nos habla Torralba: *la capacidad de juzgar*. Podemos juzgar si hay *algo* sobre lo que juzgar, si hay contenido.

Más allá de los conocimientos que se aprenden en las diferentes materias, estas deben promover el desarrollo de hábitos intelectuales que permitan distinguir aquello que es moralmente valioso de lo que no lo es. La cantidad de información que hay en Internet dificulta muchas veces distinguir cuál es fiable y cuál no lo es. Parece que se nos ha metido en la cabeza que, si algo está en Internet, ya tiene validez moral. Es esencial, por el contrario, promover en los universitarios la capacidad de juzgar y distinguir lo bueno de lo malo, lo que es posible cuando hay un criterio formado y un cierto desarrollo de la sensibilidad moral. Es decir, si existe una base sólida que permita situar la realidad desde ella. Esto puede darse porque la persona es capaz de juzgar la realidad gracias a una operación de la inteligencia denominada *juicio*. Para promover tal capacidad, es vital el ejemplo de los profesores: personas que juzgan la realidad, se hacen preguntas y ansían conocer las causas últimas del saber, tal y como apunta también Bain (2007). De este modo, ese amor por las causas y razones morales que fundamentan los saberes *se contagia también* a los estudiantes.

Suscitar interés por la verdad sería el tercer rasgo de la educación liberal desde la perspectiva de Torralba. El cultivo de la sabiduría y la capacidad de juzgar no serían posibles sin el ejercicio del interés sincero por la verdad en todas sus dimensiones. Señala con acierto este autor que la segmentación del conocimiento actual dificulta este aspecto en cierta medida. Existe un cierto peligro real de buscar *medias verdades* que puedan interesar a ámbitos específicos. Sin embargo, el amor a la verdad no excluye el interés por lo específico o lo técnico; al contrario, profundizar en la realidad diversa permite una profundización en la verdad cada vez mayor. Señala Bain (2007) que un buen profe-

sor tiene interés no solo por su materia, sino por toda cuestión que tenga una riqueza cultural e intelectual. Esto le produce amplitud de miras y promueve el diálogo universitario. El profesor debe procurar no que los alumnos piensen, lo que él quiere, sino que ejerciten el intelecto de manera autónoma y personal. El intelecto humano es capaz de reconocer la verdad, pero, para ello, uno debe estar abierto a ella. Como señalábamos antes, la multitud de información que hay en Internet y las redes sociales y la ausencia de un criterio formado en la sociedad en general, y también en el ámbito de la universidad, favorece el relativismo moral, tal y como apunta Barrio (2022).

Tristemente, lo que interesa hoy no es tanto la verdad como la tolerancia con aquellas ideas que están de moda o tienen mayor aceptación social. Los modelos que aparecen en las redes sociales se erigen a veces como autoridades a las que hay que respetar, tengan o no fundamento sus postulados. Es esencial promover que los universitarios desarrollen un criterio propio y quieran buscar y amar la verdad. En definitiva, lo que pretende la educación liberal es promover en los universitarios la educación del intelecto para que sea capaz de gustar la sabiduría, ejercitar el juicio y amar la verdad. El ejercicio de ciertas virtudes intelectuales puede contribuir a ello.

4. La formación de los universitarios: virtudes intelectuales para un mundo digital

Baehr (2022) señala, en *Pensar con profundidad*, algunas de las virtudes intelectuales o fortalezas de carácter más importantes para formar buenos estudiantes: la *curiosidad*, la *autonomía*, la *humildad*, la *apertura mental*, la *atención*, la *rigurosidad*, la *profundidad*. Todas ellas promueven, aparte del desarrollo intelectual, la formación integral del estudiante. Vamos a detenernos en ellas y trataremos de explicar cómo pueden aplicarse en el contexto tecnológico actual en el que se encuentran los universitarios.

En primer lugar, la sana curiosidad lleva al estudio, y hace referencia a la «disposición para interrogarse, reflexionar y preguntarse sobre los porqués» (Baehr, 2022: 309). Tiene que ver con un deseo sincero de conocer y comprender las cosas. Esta capaci-

dad promueve el interés por aprender, siendo exclusiva del ser humano. Tal y como apunta Pérez-Guerrero (2020), esto es clave en la universidad. Baehr (2022) señala que esta virtud tiene dos tipos de motivaciones, una intrínseca y otra extrínseca. La primera de ellas consiste en querer aprender por ser algo bueno en sí, no por otra razón; en eso consiste el amor al conocimiento. En cambio, la curiosidad extrínseca pretende el logro de un resultado medible, por ejemplo, obtener una buena calificación. La virtud intelectual de la curiosidad posibilita ambas motivaciones; no obstante, la intrínseca posee un mayor valor formativo, ya que no depende de recompensas, lo que promueve la autonomía y la madurez del joven (Deci y Ryan, 1993). Ocurre, con todo, que en la actualidad la curiosidad está atrofiada por la cantidad de *inputs* que recibe el ciudadano en los entornos en línea, lo que produce con frecuencia una falta de interés o un cierto «pasotismo» ante la realidad y la verdad. Una forma de combatir esto y de promover la curiosidad es ayudar al universitario a que ordene el uso de su tiempo y no se distraiga tontamente durante horas navegando en Internet o perdiendo el tiempo en las redes sociales.

La segunda virtud que queremos comentar es la *autonomía*. Esta virtud permite a la persona pensar por sí misma, ser libre y forjar principios estables. La adolescencia y la juventud son un buen momento para trabajar esta virtud, ya que, de manera natural, el joven busca encontrar su manera de vivir la vida a través de unos determinados valores. En el contexto del uso de Internet y las redes, la autonomía es clave para que la persona sea capaz de vivir su vida como desee, de manera independiente al grupo. En esa búsqueda de los valores, el papel de los amigos y su ayuda y cercanía es vital. Por ello, la universidad puede promover el pensamiento autónomo en los jóvenes, de modo que elijan lo que verdaderamente deseen, no lo que la mayoría hace.

Otra virtud intelectual importante sería la *apertura mental*. Señala Baehr (2022) que esta ayuda a «poner en paréntesis su forma de pensar para poder escuchar de forma justa y honesta un punto de vista alternativo» (p. 82). En el contexto universitario esto es clave por dos razones. Primero, porque, para conocer la verdad, uno tiene que estar abierto a ella, con confianza y sin constreñimientos interiores. Lo cual exige un cierto desprendimiento del propio criterio, no en el sentido líquido que seña-

la Bauman (2013), donde no hay seguridades y todo es relativo, sino aceptando que la verdad está llena de matices y siempre se puede aprender algo de ellas. El segundo motivo que justifica su importancia es que la vida humana la formamos personas distintas con diferentes maneras de pensar y diferentes formas de ser y ver la vida. La *apertura mental* favorece la apertura a cualquier persona, independientemente de creencias o forma de ser. Por tanto, esta es una virtud que favorece la convivencia y que también puede crecer con un sano uso de las redes sociales.

Una forma de trabajar esta virtud con los universitarios es a través del debate sobre una temática o sobre un texto de nivel previamente trabajado. El contexto digital y el uso de las redes pueden ser espacios para promover estas actividades. También es necesaria la reflexión serena sobre el impacto que dichos ámbitos en línea producen en la percepción y el conocimiento de la realidad. Con frecuencia, los jóvenes no distinguen cuándo algo es valioso y cuándo no lo es. Algunos modelos que tienen los jóvenes en las redes sociales, bajo la apariencia de la apertura mental, no promueven precisamente la búsqueda de la verdad, sino que tratan de imponer una visión del mundo sesgada y cerrada a otras alternativas.

Esta virtud tiene una gran conexión con la virtud de la *humildad*, que lleva a afirmar que uno no puede poseer la verdad plenamente, sino que estamos en permanente búsqueda. Cuando se descubre la verdad, la persona humilde se adhiere a ella casi con agradecimiento. La humildad posibilita conocer las propias limitaciones, debilidades y errores (Baehr, 2022), ya que se reconoce que uno puede estar equivocado. Esta virtud exige la apertura a los demás y promueve que la persona permita ser ayudada cuando sea necesario.

Para promover el aprendizaje, además de la humildad, es esencial la virtud de la *atención*, tan dañada hoy en día. Esta virtud ayuda al joven a poseer sus sentidos, ordenarlos y atender con todo su ser aquello que está haciendo. Permite prescindir y dejar a un lado lo que distrae del aprendizaje. Es conocido que en la actualidad hay muchas dificultades en los jóvenes para prestar atención y concentrarse en lo que están haciendo. Más allá de los cambios cerebrales que se dan en la etapa adolescente y que dificultan la atención, la razón también está en un uso ex-

cesivo de Internet y las redes sociales. Esta virtud se puede conseguir ayudando a fijar los tiempos de uso de estos elementos digitales y favoreciendo técnicas de concentración y atención mantenidas en el tiempo.

Unida a la atención, encontramos el rigor intelectual que consiste en enseñar a hacer las cosas bien (Baehr, 2022). Y, como dice el refrán, «el hacer las cosas bien importa más que el hacerlas». Se trata de una virtud que está reñida con las medias tintas, con la chapuza o con la inmediatez en su sentido más pobre. El rigor intelectual, el trabajo bien hecho, favorece en el universitario el estudio minucioso y serio de una temática. La *rigurosidad* permite la especialización y la excelencia académica. Es una virtud, podríamos decir, exigente, ya que hacer las cosas bien requiere esfuerzo, tenacidad, fortaleza, elementos promovidos escasamente en muchos ámbitos de nuestra sociedad. En este sentido, las *fake news* pueden entorpecer el desarrollo del rigor intelectual. Los profesores universitarios deben favorecer en sus estudiantes el trabajo ordenado, el pensamiento crítico y también la virtud de la profundidad intelectual. Esta virtud intelectual ayuda a la persona a superar la inmediatez, la dejadez y la superficialidad que albergan muchos contenidos digitales. Conocer la realidad, indagar en las causas últimas, dota al universitario de solidez y madurez, no solo intelectual, sino también personal, y eso se puede trasladar al buen y prudente uso de las redes sociales.

5. Bibliografía

- Baehr, J. (2022). *Pensar con profundidad. Una guía práctica para la educación en virtudes intelectuales*. Logos.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- Barrio Maestre, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Paidós.
- Castro, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia. Internet y prevención del ciberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49-70. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432013000200004&script=sci_abstract

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Esteban-Bara, F. (2022). *Bienvenidos a la universidad*. Octaedro.
- Esteban-Bara, F. y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?* UOC.
- Fernández-Rio J., López-Aguado, M. y Perez-Pueyo, A., Hortiguela-Alcala, D. y Manso-Ayuso, J. (2022). The digital gap uncovered by the coronavirus pandemic: a study on teachers and families. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360.
- Gioia, F., Fioravanti, G., Casale, S. y Boursier, V. (2021). The Effects of the Fear of Missing Out on People's Social Networking Sites Use During the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Online Relational Closeness and Individuals' Online Communication Attitude. *Front. Psychiatry*, 12, 620442. <http://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.620442>
- Llano, A. (2009). *Cultura y pasión*. Eunsa.
- Millán-Ghisleri, E. y Caro, C. (2022). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 105-124. <https://doi.org/10.14201/teri.26157>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>
- Sillat, L. H., Tammets, K. y Laanpere, M. (2021). Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 11, 402. <https://doi.org/10.3390/educsci11080402>
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal: elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I. y Alejo-Lozano, L. (2021). The figure of the teacher-prosumer for the development of an innovative, sustainable, and committed education in times of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1128. <https://doi.org/10.3390/su13031128>

Amistad, carácter y vida universitaria

M. CARMEN CARO SAMADA
Universidad Internacional de La Rioja
carmen.caro@unir.net

1. Introducción

«La típica expresión para iniciar una amistad puede ser algo así: “¿Cómo, tú también? Yo pensaba ser el único”». Con este fragmento de la obra *Los cuatro amores* de C. S. Lewis (2017), publicada originalmente en 1960, se quiere comenzar este capítulo, que tiene como objetivo reflexionar sobre cómo las relaciones de amistad en el contexto universitario pueden ser un pilar fundamental en la educación del carácter. La frase citada muestra cómo la amistad puede surgir del compañerismo entre dos o más personas, cuando descubren algunas vivencias o intereses comunes entre ellos. Se trata de ideas o experiencias a las que hasta entonces se consideraba propias de cada uno y difícilmente compartidas por otros.

Se podría decir entonces que la amistad consiste en descubrir en el otro un tú. A través de ella salimos de nosotros mismos, compartimos nuestra intimidad y nos abrimos al mundo de otro y, a su vez, somos reconocidos por este otro. Somos acogidos por el amigo o amiga sin necesidad de ser alguien diferente a quienes somos. El amigo/a sería, así, un bien para uno.

Ya decía Aristóteles que no se podía ser completamente feliz sin amigos. Son varios los estudios que establecen un vínculo entre la amistad, el bienestar y la felicidad en adolescentes y jóvenes (Raboteg-Saric y Sakic, 2014) y también con un mejor ajuste psicológico en la vida adulta (Bagwell *et al.*, 2005). Ade-

más de los indudables beneficios que tienen las relaciones de amistad, estas contribuyen al crecimiento humano y a la configuración de la personalidad, y proporcionan también un sentido de pertenencia al mundo. En ellas se desarrollan virtudes como la tolerancia, el respeto, la lealtad, la generosidad, la gratitud o la sinceridad, entre otras.

La amistad es una de las relaciones interpersonales en la vida de todo ser humano. Relacionar amistad y universidad no es un asunto meramente tangencial, ya que la academia implica un punto de inflexión en la vida de muchos y puede suponer un nuevo comienzo en cuanto a amistades se refiere.

A continuación, se va a analizar la dimensión educativa que tiene la amistad y su indiscutible papel en la formación del carácter. Asimismo, se van a señalar las posibles dificultades que se pueden encontrar en el ámbito académico para desarrollar una verdadera amistad que sirva para formar el carácter. No quisiéramos terminar este escrito hablando solo de las dificultades, sino que se va a tratar de reflexionar sobre aquellas oportunidades y fortalezas que ofrecen las aulas para la formación de verdaderas amistades que contribuyan al crecimiento personal del joven.

2. El papel de la amistad en la formación del carácter

En educación se suele distinguir entre educación formal (que es estructurada y sistematizada y que responde a la legislación educativa de cada país), educación no formal (de un carácter estructurado, pero fuera del marco del sistema oficial) y educación informal (aquella que tiene lugar de manera espontánea a partir de las relaciones con nuestro entorno). Pues bien, toda relación de amistad se podría considerar como un medio de educación informal, y es que, partiendo de la base de que toda relación tiene una dimensión educativa, la que desarrollamos con los amigos es, junto a la familia, la que más influye en nuestro ser y estar en el mundo.

Aristóteles dedica los libros VIII y IX de la *Ética a Nicómaco* al estudio de la amistad. Afirma que se trata de una virtud y considera que es lo más necesario para la vida. Para el Estagirita, hay

tres clases de amistad. La primera sería la amistad por utilidad, en la que se es amigo de alguien porque hay un beneficio mutuo. La segunda clase es la amistad por placer, en la que se obedece al propio bien. En estos dos casos, la amistad se establece por un interés, ya sea la utilidad o el placer, ya que se busca el beneficio a través de la otra persona, y no por quién es la persona en sí misma. La tercera y última clase es la amistad perfecta, en la que se busca el bien del otro por sí mismo y se da entre hombres y mujeres con un alto grado de virtud. Es una amistad que requiere trato, requisito para el conocimiento mutuo. Sería la menos común porque es difícil encontrar seres humanos con ese grado de virtud y con un amor desinteresado por quien es su amigo y por su bien. Se trata de una amistad más permanente que las anteriores, ya que, en las dos primeras, cuando ya no hay utilidad o disfrute, la amistad finaliza al terminarse el motivo que inició la relación de amistad. Aristóteles afirma que el amigo es otro yo, idea que se encuentra también en Cicerón (2020), en el *Tratado sobre la amistad*, escrito en el 44 a. C.:

[...] todos nos amamos a nosotros mismos, no para sacar un beneficio de nuestra propia autoestima, sino porque nos tenemos aprecio a nosotros mismos. Si no transferimos este sentimiento a la amistad, nunca seremos capaces de encontrar un verdadero amigo: aquel que es como un otro yo. (cap. 7)

Otro de los autores más relevantes que ha reflexionado sobre la amistad es C. S Lewis. En su obra ya citada anteriormente, *Los cuatro amores*, reflexiona sobre cuáles son los fundamentales de la condición humana: el afecto, la amistad, el eros y la caridad. En el cuarto capítulo plantea que la amistad o *philia* (siguiendo el término griego clásico) nace del compañerismo, pero es algo más que este. Para Lewis, es el menos biológico y natural de los amores y, por ello, el más libre de todos. No responde a necesidades fisiológicas, como el apetito sexual (que se da en el amor romántico, *eros*) o la alimentación (en el caso del cuidado de los padres), sino a la mera elección personal. Lewis (2017) lo expresaba de la siguiente manera: «la amistad es innecesaria como la filosofía, como el arte o como el universo mismo [...]. No tiene valor de supervivencia, sino que más bien es una de esas cosas que dan valor a la supervivencia» (p. 83).

Los autores mencionados nos sirven para situar a la amistad como uno de los amores y valores esenciales de la vida de todo ser humano. Parte siempre del descubrimiento del otro, al que se le ama desde la libertad y de manera incondicionada. Este tipo de relación nos acompaña la mayor parte de nuestra vida. Las relaciones de amistad cambian a lo largo del tiempo y, de acuerdo con el contexto de la persona, ayuda a configurar la propia personalidad.

Así, cuando se habla de la educación del carácter a nivel universitario, hay que hacerlo desde la especificidad propia de esta etapa educativa. Esta es un momento clave en la formación de la identidad de la persona y en la que una de las motivaciones principales es la de pertenencia a un grupo. Desde la adolescencia, la relación con los iguales se constituye en el contexto de socialización más importante y supone, además, un paso más allá en la autonomía del joven. El paso a la universidad implica un cambio fundamental en su vida. En muchas ocasiones ello conlleva el abandono de la ciudad de origen y del hogar familiar para empezar a convivir con otros compañeros o amigos. En otros casos, implicará un cambio o ampliación de las relaciones que el adolescente había forjado hasta entonces en sus años escolares o de secundaria. La amistad supone en gran medida compartir actividades de mutuo interés. Ciertamente, el compartir años de estudios universitarios facilita que haya una serie de intereses comunes, al menos en la vocación o interés profesional a desarrollar. Asimismo, pueden llegar a compartirse vínculos emocionales muy intensos y también la experiencia de las primeras relaciones amorosas.

Con esto, no es de extrañar que en la universidad se hagan amistades que pueden llegar a durar toda la vida. La convivencia durante la etapa universitaria y el compartir afinidades de ocio y profesionales, así como una memoria común, hace que se creen las condiciones idóneas para ello.

Aristóteles señala que el tipo de amistad por placer es el más habitual entre los jóvenes, ya que el sentido del placer está muy desarrollado en ellos, y la propia etapa vital conlleva experimentar con las relaciones. Por eso es muy común que las relaciones de amistad durante estos años a veces cambien fácilmente. Este carácter transitorio, más común en las amistades de estos años, puede irse transformando en relaciones basadas en el carácter, en la medida en que se cultiva la interioridad y elementos esen-

ciales como la empatía y la preocupación sincera por el bien del otro. La mayor madurez emocional lograda en esta etapa con respecto a la adolescencia temprana y la adolescencia media va a permitir relaciones más asentadas con el paso del tiempo.

Recordemos que Lamb *et al.* (2021), al hablar de los diversos métodos de desarrollo del carácter que pueden aplicarse en contextos universitarios, menciona, entre otros, a las amistades de responsabilidad recíproca. Ciertamente, el carácter se forma fundamentalmente a través de las relaciones personales y grupales. Por consiguiente, si se quiere promover la formación del carácter en los estudiantes y el cultivo de ciertas virtudes, estos han de ir unidos necesariamente a la amistad, dado que estas relaciones crean las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo personal.

Piénsese en algunas de las figuras morales más importantes como Sócrates, Platón o Jesucristo. Generaban comunidades pequeñas y buscaban el crecimiento de sus alumnos o seguidores. La universidad, como comunidad de profesores y de estudiantes, tiene que promover las sanas relaciones grupales entre sus miembros y las condiciones adecuadas para promover el crecimiento y la madurez personal de sus miembros. No obstante, los alumnos universitarios pueden encontrarse con una serie de obstáculos para desarrollar amistades de un carácter maduro y personal. Por cuestiones de espacio no se pueden abordar todos los factores, tanto extrínsecos como intrínsecos, que dificultan estas relaciones, pero sí que se mencionarán algunos de los más importantes en el siguiente epígrafe.

3. Dificultades para el desarrollo de la amistad en la universidad

La transición a la universidad es un proceso complejo y no siempre fácil para el nuevo alumno/a. Los índices de abandono lo corroboran, siendo uno de los más graves problemas a los que se enfrenta la institución universitaria a nivel mundial. Una de las razones de ello puede ser las dificultades y acontecimientos estresantes asociados al comienzo de la vida universitaria, llevando a un pobre ajuste personal y, en última instancia, a dejar los estudios. El estudiante tiene que hacer frente a varios desafíos:

nuevos contenidos y metodologías, relación con nuevas personas... Todo ello hace que el primer año muchos estudiantes dejen sus estudios. Hay varias investigaciones que muestran cómo hay una alta tasa de abandono durante el primer año y también en los siguientes. Según el Ministerio de Universidades (2022), el fracaso académico al comienzo de la universidad supera ligeramente el 30,2 % de la media de la Unión Europea, estando España en la media de los países desarrollados (OCDE, 2020). Dentro de los porcentajes de abandono, este es mayor entre hombres que entre mujeres (24 % frente a 18 %), afecta más a los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural, y lo sufren más los que viven en islas.

En este proceso, los factores relacionales se han demostrado esenciales para el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Estudios como los de Tomás-Miquel *et al.* (2016), en la Universidad Politécnica de Valencia, o Fernández-Lasarte *et al.* (2019), en la Universidad del País Vasco, subrayan cómo las redes de ayuda e intercambio en asuntos académicos y las redes de amistad establecidas en el aula pueden tener una influencia significativa en el rendimiento académico del alumnado, existiendo una correlación mutua entre los dos aspectos. Esto sugiere la posibilidad de que las universidades cultiven actividades que fomenten la capacidad relacional de sus estudiantes.

Esta compleja transición a la etapa universitaria también afecta a la estructura relacional del alumno/a y a sus redes de amistad. Incluso hay un término como *friendsickness* para referirse al estrés que surge en un estudiante al entrar en la universidad debido a la pérdida de conexión con sus amigos de siempre (Paul y Brier, 2001). Estos problemas pueden verse agravados en aquellos estudiantes que dejan, además, su hogar y ciudad de origen, que no solo tienen que lidiar con el estrés asociado a la nueva vida universitaria, sino también al surgido por la separación de sus seres queridos y por la necesidad de ubicarse en el nuevo contexto y lugar. Sin embargo, esto debe verse también como una oportunidad. El joven universitario cuenta ya con experiencias previas en relaciones interpersonales de amistad, lo cual puede servirle para definir y elegir las nuevas amistades más fácilmente.

Otra de las posibles dificultades que se pueden encontrar para el desarrollo de la amistad en el ámbito universitario viene gene-

rada no tanto por las características de este contexto como por la sociedad en general, y es el creciente número de relaciones que se establecen en ella, pero en las que abundan también rasgos muy superficiales. Las redes sociales han contribuido en buena parte a esta situación. El uso de estas respondería muchas veces a un planteamiento de la amistad más cercano a la amistad por placer o utilidad, muy ligada a la imagen que se proyecta y al reconocimiento o visibilidad que se quiere alcanzar. Por ello, se hace necesario el cultivo del espacio interior. Ante esta realidad, la universidad y diversas instituciones asociadas a ella pueden y deben ofrecer programas de acompañamiento y desarrollos personales que palién la falta de cultivo de la propia interioridad (Ibáñez-Ayuso, 2023).

Con ello no se quiere dar aquí una visión negativa de las redes sociales. Al contrario, estas pueden ofrecer oportunidades también de crecimiento personal. Se quiere alertar del uso superficial que se les puede llegar a dar cuando se hallan alejadas del cultivo de la interioridad y del compartir tiempo y espacio con el otro. Hay que pensar en cómo la pasada epidemia de la COVID-19 generó una serie de problemas en los jóvenes que iniciaban su vida universitaria o ya la habían comenzado. Debido a las restricciones de movilidad y a las menores posibilidades de socialización, muchos jóvenes experimentaron sentimientos de soledad y ello tuvo repercusiones a nivel psicológico y emocional. Además, las relaciones de amistad fueron de las más afectadas, ya que el contacto en muchas ocasiones se limitó a aplicaciones virtuales o redes sociales. Hay varios datos que muestran el mayor uso y consumo de las tecnologías de la información y de la comunicación para conectar con las personas, especialmente con los amigos (Fernandes *et al.*, 2020). De hecho, se sugiere que aquellos adolescentes que pudieron seguir conectados de manera significativa con sus amigos durante la pandemia vieron en este hecho un factor protector para su salud mental (Magson *et al.*, 2021).

La última dificultad que se va a abordar tiene que ver con la creciente competitividad que los estudiantes pueden llegar a experimentar en el entorno universitario, lo que conlleva una falta de apertura al otro o la formación de grupos cerrados. En este sentido, Cratty (2021) apunta a un grave problema de salud mental en los alumnos de una gran parte de las universidades

estadounidenses, sobre todo en las de élite. Hace referencia a un informe que fue publicado el año pasado en lo referente a la salud mental de los alumnos de Harvard, donde se confirman niveles cada vez más altos de depresión, ansiedad, soledad y presión. Una de las principales razones de estos hechos se encuentra en el alto grado de competitividad que soportan y en que, tal y como apunta el citado autor, no se les ha enseñado a pensar para qué los estamos educando. Concebir la etapa universitaria desde un planteamiento meramente individualista y centrado en el éxito profesional lleva a obviar su dimensión comunitaria y de crecimiento personal.

Esta creciente competitividad puede llevar en los casos más extremos a suicidios. Pillay (2021) señala cómo la falta de apoyo social y una serie de estresores consustanciales a la etapa universitaria pueden llevar a un empeoramiento de la salud mental del joven universitario y, en última, instancia, al suicidio. El desarrollo de relaciones fuertes y positivas y el apoyo familiar y de los amigos actúan como factores protectores de problemas de salud mental durante esta etapa.

Vistos algunos de los obstáculos que aparecen para cultivar relaciones de amistad maduras en la universidad, se requiere abordar las oportunidades que se presentan para desarrollarlas. Se ha visto anteriormente que, si bien hay dificultades evidentes para ello, la amistad comparece también como factor protector y encierra ella misma la respuesta para muchos de los desafíos planteados.

4. Oportunidades de la universidad para la promoción de la amistad

Comencemos este epígrafe recordando algunas virtudes que señala Brooks (2021) como clave para educar en esta etapa. Estas serían la gratitud, la búsqueda de la verdad, las que tienen que ver con la ciudadanía, el liderazgo y la humildad.

Para ilustrar estas virtudes, quisiéramos traer a colación el siguiente ejemplo. Curren (2023), en un pasado artículo en la *Revista Española de Pedagogía*, habla de la historia de Derek Black, exsupremacista blanco estadounidense, ahijado del ex-Gran

Mago del Ku Klux Klan, David Duke. Se nos relata cómo este estudiante renunció al movimiento de nacionalismo blanco de forma pública gracias a la relación con sus amigos, especialmente de Juan, un inmigrante peruano, Matthew, un compañero de clase que era judío ortodoxo y una compañera judía, Rose. En su primer curso en la universidad, Derek sufrió una denuncia por parte de un compañero de clase como líder del movimiento supremacista americano. A pesar de ser marginado por la mayoría de sus compañeros de clase, algunos permanecieron a su lado y eso le sirvió para cuestionar su propia ideología. Más importantes que las lecturas y trabajos que el propio Derek realizó fueron sus relaciones de amistad, las cuales lo ayudaron a ver que sus creencias estaban equivocadas.

Esta historia nos sirve para reflexionar sobre cómo la universidad puede y debe ser promotora del cultivo del espíritu crítico. Es evidente que la figura del docente universitario es clave para ello. Sin embargo, con este ejemplo hemos querido también resaltar el papel de los amigos para ayudar a replantear las propias ideas y tener la humildad necesaria para ello. El protagonista admite que la búsqueda de la verdad no pudo darse sin el apoyo y aceptación de estos amigos. Quizá esta historia nos sirva para ver cómo la amistad está entrelazada con el cultivo de virtudes como la búsqueda de la verdad y la humildad intelectual, tan necesaria para poner en cuestión las propias ideas y prejuicios.

Es cierto que este tipo de amistades puede darse también fuera de los años de estudios universitarios. Con todo, precisamente la institución universitaria y también las residencias y colegios mayores universitarios, por sus propias características, ofrecen la posibilidad de compartir vivencias con una diversidad y riqueza de alumnado que difícilmente va a presentarse en otros contextos o ámbitos de vida o, al menos, no con las mismas condiciones. Esos contactos y redes que se pueden ir tejiendo favorecen lo que Aristóteles denominaba en la *Ética a Nicómaco* «amistad cívica», que es aquella esencial para la vida pública y la convivencia ciudadana. Recordemos que, al margen de los tres tipos de amistades de carácter personal que se han explicado anteriormente, el Estagirita habló de esta otra forma de amistad, en la que los ciudadanos se preocupan los unos por los otros para ser justos y virtuosos. Hoy día es un reto alcanzar esta cohesión social, ya que vivimos en sociedades más plurales y diversas, en las

que es más difícil lograr valores y objetivos comunitarios comunes (Romero-Iribas, 2022). La amistad se revela como una de las formas más importantes para lograr cohesión social.

Este potencial de la universidad para forjar la amistad entre sus miembros se manifiesta en un fenómeno, quizá no tan extendido en España, pero sí en países anglosajones. Nos referimos a las asociaciones de amigos de las universidades o *Alumni*. Dicho término proviene del latín y hace referencia a los antiguos egresados de una institución académica. Se trata de un concepto que se desarrolló especialmente en los campus del Reino Unido y Estados Unidos, que constituye un apoyo fundamental en la estructura social de la universidad, ya que organizan eventos y recaudan fondos para la institución. Además de la evidente ayuda económica que esto proporciona, el hecho mismo de referirse a estas asociaciones como amigos de una universidad nos hace ver que el concepto de *amistad* permea la esencia misma de lo que es la institución y dota a los antiguos miembros de un nexo común que perdura más allá del tiempo.

Es interesante mencionar, para finalizar, la idea de amistad académica, aquella que puede surgir entre el profesorado universitario y que permite reconciliar lo personal y lo profesional y superar los posibles celos, envidias profesionales y una creciente competitividad en este contexto (Eslin y Hedge, 2019). Uno de los ejemplos más célebres fue la amistad que unió a dos de los más importantes representantes de la literatura fantástica del pasado siglo, Tolkien y Lewis, siendo docentes de la Universidad de Oxford. Ambos fundaron el club de *Los Inklings*, en el que un grupo de académicos y amigos vinculados a la Universidad de Oxford se reunían en el pub *Eagle and Child* para leer y discutir sobre literatura y cuestiones filosóficas. Esta amistad se reflejó en las influencias literarias entre ambos autores y también en su pensamiento, como atestigua la conversión al cristianismo de Lewis.

5. Conclusión

Si bien la rivalidad y la competitividad profesional es uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de una verdadera amistad moral entre los miembros de la comunidad universita-

ria, la amistad también es remedio para unir a estos y así hacer honor a su significado más esencial, que es el ser una verdadera comunidad intelectual y también moral entre personas, que no solo busca el crecimiento profesional de profesores y alumnos, sino también su interioridad y ser personales.

Como se ha visto en las anteriores páginas, los amigos pueden ser uno de los factores que ayuden a mitigar las dificultades y el estrés de la mayor parte de las transiciones de vida porque ofrecen un apoyo social esencial. Los amigos/as suponen una fuente de compañía y de bienestar, ofrecen consuelo, orientación, apoyo, una crítica constructiva, aceptación y un sentido de pertenencia, fundamentales en la etapa de la adolescencia y juventud. Uno de los procesos de cambio más importantes es el que tiene lugar con la entrada en la universidad, que conlleva, a menudo, enfrentarse a una serie de desafíos que pueden afectar al equilibrio emocional del joven. La construcción de una red comunitaria de amistades, además del apoyo familiar, actuarán como factores protectores de la salud mental del nuevo estudiante.

Por otra parte, se han citado investigaciones que señalan cómo el vínculo con los amigos durante esta etapa facilita la motivación y un mejor desempeño en las actividades escolares. Son el sostén emocional necesario que les va a ayudar a ser mejores personas y a desarrollarse con éxito tanto en el terreno profesional como en el personal.

El concepto de *amistad* es intrínseco al mismo proyecto universitario. Como comunidad intelectual, ha de favorecer el crecimiento profesional, pero también moral de sus miembros. Esta madurez se alcanza en gran medida por las condiciones únicas que ofrece la universidad para propiciar la convivencia íntima y en el tiempo entre miembros de diferentes sensibilidades y procedencias, lo que puede ayudar a forjar un carácter que cultive un espíritu crítico acorde con el sentir universitario de rigor académico y personal.

6. Bibliografía

- Aristóteles. (2019). *Ética a Nicómaco y Ética a Eudemo*. Gredos.
- Bagwell, C., Bender, S., Andreassi, C., Kinoshita, T., Montarello, S. y Muller, J. (2005). Friendship quality and perceived relationship

- changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 235-254. <https://doi.org/10.1177/0265407505050945>
- Brooks, E. (2021). Educación del carácter en la universidad: las experiencias de Oxford y Harvard. *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/educacion-del-caracter-en-la-universidad-las-experiencias-de-oxford-y-harvard>
- Cicerón, M. T. (2020). *Lelio o de la amistad*. Verbum.
- Cratty, F. (2021). Educación del carácter en la universidad: las experiencias de Oxford y Harvard. *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/educacion-del-caracter-en-la-universidad-las-experiencias-de-oxford-y-harvard>
- Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
- Eslin, P. y Hedge, N. (2019). Academic friendship in dark times. *Ethics and Education*, 14(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1660457>
- Fernandes, B., Nanda, U., Tan-Mansukhani, R., Vallejo, A. y Essau, C. A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 59-65. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2056>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E. y Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/EAU_Informe_abandono.pdf
- Ibáñez-Ayuso, M. J. (2023). Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 191-207. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-10>
- Lamb, M., Brant, J. y Brooks, E. (2021). How is Virtue Cultivated? Seven Strategies for Postgraduate Character Development. *Journal of Character Education*, 17(1), 81-108.
- Lewis, C. S. (2017). *Los cuatro amores*. Rialp.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A. y Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lu-

- cha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L. y Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44-57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- OCDE (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020*. Informe español. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24151/19/00>
- Paul, E. L. y Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79, 77-89. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01946.x>
- Pillay, J. (2021). Suicidal behaviour among university students: a systematic review. *South African Journal of Psychology*, 51(1), 54-66. <https://doi.org/10.1177/0081246321992177>
- Raboteg-Saric, Z. y Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749-765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Romero-Iribas, A. (2022). Las emociones asociadas a la amistad cívica: una perspectiva psicoeducativa. *Estudios sobre Educación*, 43, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.43.001>
- Tomás-Miquel, J. V., Nicolau-Juliá, D. y Expósito-Langa, M. (2016). The social relations of university students: intensity, interaction and association with academic performance. *Culture and Education*, 28(4), 667-701. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237340>

Evaluación del liderazgo universitario para el bien común. Estudio exploratorio de validez convergente COMPLIZ-LID

MARÍA FERNANDA GAMBARINI Y JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ

Universidad Francisco de Vitoria

Grupo de investigación EDULID

m.gambarini@ufv.es

jorge.lopezgonzalez@ufv.es

1. Fundamentación

En este capítulo se presenta un estudio exploratorio de validez convergente de dos instrumentos para la medición del liderazgo para el bien común de los estudiantes universitarios. *Liderazgo* entendido como guiar a otros hacia un bien común poniendo en juego en juego la mejor versión personal (Gambarini y García Ramos, 2024; López González *et al.*, 2023a).

La etapa universitaria es clave en la educación en liderazgo (Johnson *et al.*, 2023; Komives *et al.*, 2009). Por otra parte, la universidad suele mencionar en sus declaraciones de misión el desarrollo del liderazgo en virtudes y valores de los estudiantes (Arias-Coello *et al.*, 2020; Breznik y Law, 2019), si bien rara vez lo evalúa desde un marco coherente (Brooks *et al.*, 2019). La evaluación es una función ligada al proceso educativo del desarrollo del liderazgo para el bien común, basado en virtudes y competencias personales. Mediante la educación en un liderazgo para el bien común los universitarios aprenden a comprometerse responsablemente con los demás e incluso a detectar y enfrentarse a los liderazgos tóxicos.

Los dos instrumentos cuya validez convergente presentamos en este capítulo miden competencias personales. Las competencias, en general, se refieren a la ejecución completa y adecuada de las tareas (Hager y Gonczi, 2009). Al hablar de *competencias personales*, nos referimos a competencias orientadas a un fin que es el desarrollo pleno de la persona; nos referimos específicamente al conjunto dinámico de conocimientos, habilidades o destrezas (cómo hacer), actitudes y valores (cómo ser) que, interiorizados y manifestados en nuestras acciones, nos conducen a la plenitud personal y formación integral (Crespi, 2019; Crespi y López, 2023). Las competencias personales, pues, tienen una orientación ética, por más que no sea explícita. Con frecuencia se contrapone la educación en virtudes y la educación en competencias, por considerar la primera como «interior» (ética) y la segunda como «exterior» a la persona (técnica), pero esta distinción no se corresponde con la educación en competencias personales, que incluye ambas dimensiones. Las *competencias personales* y las *virtudes* no son lo mismo, pero sí son conceptos próximos (López González *et al.*, 2023b).

El concepto tradicional de *virtud* incluye un aspecto competencial, que tiene que ver con la buena ejecución, si bien no se limita a esto. La virtud, según Aristóteles (ca. 330 BCE/1985), es un hábito (*héxis*, en griego): una disposición interior firme y motivada que permite actuar bien (Fowers *et al.*, 2021). Ciertamente, la acción virtuosa requiere buena intención, pero también una buena ejecución o competencia (Ciulla, 2004; Newstead *et al.*, 2021). Quien practica las virtudes ejecuta bien –contribuyendo a la perfección de lo que hace y muchas veces de otras personas a las que dirige su acción– y, al mismo tiempo, se perfecciona a sí misma: se realiza como persona en orden a su fin o plenitud. La virtud, en todo caso, requiere competencia y se educa a través del desarrollo de competencias personales (López González *et al.*, 2023b).

Es posible encontrar muchos puntos de contacto entre el liderazgo para el bien común, basado en virtudes y competencias, y otras propuestas como el liderazgo responsable (Cameron, 2011; Dugan, 2006; 2015), de servicio (Greenleaf, 1977), auténtico (Avolio y Bass, 2004), ético (Sonnenfeld, 2012) o centrado en la misión (Cardona y Rey, 2009). Se cuenta con algunos instrumentos para la medición del liderazgo virtuoso aplicables al

ámbito laboral (Hackett y Wang, 2012; Riggio *et al.*, 2010), pero son escasos los utilizados en el ámbito universitario con un fin propiamente educativo, por lo que resulta conveniente su diseño y validación (López González *et al.*, 2023a). La disponibilidad de instrumentos de medición de virtudes y competencias en el ámbito universitario, aun con sus limitaciones metodológicas, puede ayudar a evaluar la eficacia de las asignaturas curriculares e intervenciones educativas en orden a la formación integral, por ejemplo, del perfil de egreso del estudiante (López González *et al.*, 2023b).

En nuestro caso, hemos efectuado un estudio de validez convergente entre dos instrumentos de medición del liderazgo en orden a comprender mejor su validez de constructo. Se trata de los cuestionarios COMPLIZ y LID, diseñados y validados recientemente en el ámbito universitario, todavía pendiente de publicarse. Al estudiar su validez convergente buscamos comprender mejor qué miden y de este modo identificar qué competencias personales comparten ambos cuestionarios con base en un estudio empírico. A continuación, presentamos con más detalle cada uno de los instrumentos.

1.1. Cuestionario COMPLIZ

Este cuestionario se diseñó, validó y presentó como tesis doctoral para medir competencias personales, en particular para medir la autopercepción del alumno de primero de grado universitario acerca de su liderazgo para el bien común, entendido como «una forma de ser, personal y autobiográfica, que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue, a su vez, su mejor versión» (Gambarini, 2025, p. 3). Se trata de un cuestionario que mide competencias interpersonales e intrapersonales. Ha sido validado en una muestra de 683 estudiantes de Educación y Psicología de una universidad pública y una universidad privada de la Comunidad de Madrid.

En su validación se obtuvo una fiabilidad adecuada del cuestionario, mediante el cálculo del alpha de Cronbach, tanto general ($\alpha = .856$) como de las dos subescalas que la componen (.775 en el caso de la dimensión intrapersonal y .785 en el caso de la dimensión interpersonal). El análisis de homogeneidad y vali-

dez de los ítems, tras la aplicación del cuestionario, fueron satisfactorios (20). También se obtuvo, a través de los índices de correlación de Pearson, una suficiente validez concurrente del instrumento con un ítem criterio de liderazgo para el bien común.

Con la finalidad de analizar la validez del constructo, se realizaron análisis factoriales exploratorios por el método de factorización de «máxima verosimilitud» y rotación «promax». Los análisis permitieron concluir que, en términos generales, se observa una relación adecuada entre la estructura teórica y la estructura empírica del cuestionario. Finalmente, se obtuvo un instrumento de 27 ítems con una estructura bidimensional: un factor para las competencias de ámbito intrapersonal y otro factor para las de ámbito interpersonal. En la tabla 1 se presenta la estructura conceptual del cuestionario COMPLIZ con las definiciones de cada una de las dimensiones y subdimensiones.

Tabla 1. Estructura conceptual cuestionario COMPLIZ

CUESTIONARIO COMPLIZ	
Dimensiones	Subdimensiones
Dimensión intrapersonal	Autoconocimiento: la capacidad para identificar las propias fortalezas y las áreas de mejora personal, desde el reconocimiento en la propia acción.
	Humildad: la capacidad para reconocer la necesidad del otro en el propio desarrollo personal y profesional, así como en la evolución y mejora de la sociedad.
	Gestión emocional: la capacidad para identificar el estado emocional y el porqué de este, así como la habilidad o capacidad de autogestión, para manejar las propias emociones de manera adecuada.
	Coherencia personal: la capacidad para actuar de manera acorde a un sistema de creencias y valores esenciales para la propia vida y que la orientan a su plenitud.
	Rigor profesional: la actitud vital y capacidad para entender el aprendizaje personal y profesional con el objetivo de realizar con calidad las tareas a realizar.
	Gestión del tiempo: la capacidad para utilizar y aprovechar el tiempo de forma efectiva, en términos de prioridad e importancia.
Dimensión interpersonal	Presencia plena: la capacidad de silencio interior ante el mensaje del emisor para concentrarse en lo que este dice, sin prejuicios ni ideas preconcebidas.
	Escucha activa: la capacidad para atender de manera completa el mensaje verbal y no verbal del que habla, sin hacer ningún comentario ni emitir un juicio.
	Empatía: la capacidad para percibir el mensaje desde el punto de vista del emisor, al tiempo que se presta atención al contexto y a la situación concreta.

Ecuanimidad y flexibilidad: la capacidad de resolución constructiva de los conflictos, teniendo como perspectiva no solo la propia opinión, sino también la perspectiva y sentimientos de los demás.

Asertividad: la capacidad para expresar de manera franca y amable las propias opiniones, sentimientos y expectativas, desde el respeto hacia a uno mismo y hacia el otro.

Respeto cooperativo: la capacidad para asumir la responsabilidad personal y profesional en la tarea de contribuir al objetivo común de la sociedad humana, comprometiéndose voluntaria y conscientemente con esta misión.

1.2. Cuestionario LID

Este cuestionario fue diseñado como instrumento de evaluación del liderazgo basado en virtudes y competencias personales desde una fundamentación antropológica aristotélico-tomista (López González, 2023a). La validación de constructo está pendiente de publicación. Conforme al modelo que fundamenta el cuestionario, el liderazgo es el acto de guiar a otros hacia un bien común. Se trata de un acto humano que tiene cinco características fundamentales: 1) es un movimiento en el que las personas ponen en acción sus capacidades para conseguir un objetivo, 2) es relacional: se realiza entre dos o más personas, 3) es personal, aunque impropriamente podamos atribuirlo a un colectivo, 4) es intencional y está motivado por la búsqueda de un bien como fin, 5) la caridad y la prudencia informan a las demás virtudes para que puedan desarrollarse plenamente.

El cuestionario tiene un total de 45 ítems organizados en tres ámbitos cada uno de los cuales incluye tres competencias. Ha sido validado para una muestra de 1946 estudiantes universitarios de una universidad mexicana, tras un estudio de validez exploratorio con estudiantes de México, España y Chile. Cada uno de los ámbitos puede considerarse un constructo diferenciado, si bien interrelacionado. El ámbito «Comprensión de la realidad» tiene que ver con competencias intelectuales vinculadas a la virtud de la prudencia. El ámbito «Relación con otros» tiene que ver con competencias relacionales vinculadas a la virtud de la justicia. El ámbito «Dedicación a la tarea» tiene que ver con competencias ejecutivas vinculadas a las virtudes de la fortaleza y la templanza. La fiabilidad del instrumento obtenida (alpha de Cronbach) fue de .932. Todas las competencias obtuvieron fiabilidades (alpha de Cronbach) entre .75 y .90.

En la tabla 2 se presenta la estructura conceptual del cuestionario LID con las definiciones sintéticas de cada competencia en los respectivos ámbitos.

Tabla 2. Estructura conceptual cuestionario LID

Ámbito Educativo	Eje educable	Descripción
Comprensión de la realidad	Mirada	Mirar la realidad sin distorsión.
	Deliberación	Sopesar acciones de mejora.
	Visión de cambio	Imaginar y articular escenarios futuros.
Relación con otros	Inspiración	Hacer nacer en otros el deseo de bien.
	Armonización	Integrar la participación de otros.
	Acompañamiento	Iluminar y sostener en el camino.
Dedicación a la tarea	Compromiso	Involucrarse y mantener compromisos.
	Resiliencia	Mantener estabilidad en la dificultad.
	Autocontrol	Responder adecuadamente ante estímulos emocionales.

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general del estudio consiste en identificar la validez convergente entre el cuestionario COMPLIZ y el cuestionario LID. Nuestra hipótesis es que hay validez convergente, pues ambos cuestionarios se orientan al bien común como meta del ejercicio del liderazgo y ambos miden competencias personales.

En particular se busca analizar la correlación entre las dimensiones de COMPLIZ y LID para identificar cuáles son las competencias personales que tienen en común y cuáles no. Y de este modo estudiar la relación entre ambos constructos.

3. Método

Para el estudio exploratorio de validez convergente, se aplicaron los cuestionarios COMPLIZ y LID a una muestra de estudiantes universitarios. El análisis de datos es cuantitativo.

3.1. Participantes

La muestra empleada fue de 107 alumnos, obtenida mediante muestreo pseudoaleatorio por conveniencia. Los 107 participantes son alumnos matriculados en el primer curso del grado de Educación Infantil o Primaria de diferentes universidades (en su mayoría mujeres de menos de 21 años), dos privadas y una pública, de la Comunidad de Madrid. De cada universidad se seleccionó un solo grupo.

3.2. Instrumentos y procedimiento

Como ya se indicó, se utilizaron los instrumentos COMPLIZ y LID, que se aplicaron de en línea en dos momentos (aplicación 1 y aplicación 2), a través de la plataforma informática Jot-form, en horario de clase presencial, en los meses de septiembre de 2023 a enero de 2024. La participación fue libre por parte de los estudiantes, a solicitud de sus profesores, respetando las normas de privacidad y consentimiento informado.

3.3. Análisis de datos

Primeramente, se procedió a analizar la fiabilidad de los cuestionarios a través del cálculo del alpha de Cronbach. Así mismo se analizó la correlación entre ellos a través del coeficiente de correlación de Pearson (r) entre las dimensiones y subdimensiones de los dos cuestionarios. Para estos análisis, se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 29.

4. Resultados

En la tabla 3 se muestran los resultados de la fiabilidad de los dos cuestionarios.

Tabla. 3 Fiabilidad de los cuestionarios COMPLIZ y LID

COMPLIZ		LID	
Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2
.856	.849	.932	.914

Los resultados muestran una fiabilidad alta en todas las aplicaciones, lo cual pone de manifiesto la adecuada estabilidad o precisión de los instrumentos (George y Mallery, 2003).

Por otro lado, la correlación entre los cuestionarios analizados de forma global ($r = .611$) es significativa en el nivel $p = 0.01$ (bilateral). En lo que respecta a las correlaciones entre las dimensiones (o ámbitos) del cuestionario LID y las dimensiones del cuestionario COMPLIZ, los resultados muestran puntuaciones significativas en el nivel $p = 0.01$ (bilateral), cercanas a .5, según se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Correlación de Pearson entre ámbitos LID y dimensiones COMPLIZ.

	Dimensión Intrapersonal	Dimensión Interpersonal
Comprensión de la realidad	.485**	.525**
Relación con otros	.461**	.470**
Dedicación a la tarea	.462**	.493**

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

La tabla 5 muestra las correlaciones entre las competencias de los dos cuestionarios. Cabe mencionar que las tres primeras competencias de LID corresponden al ámbito «Comprensión de la realidad», las tres siguientes a «Relación con otros» y las tres últimas a «Dedicación a la tarea».

Tabla 5. Correlación de Pearson entre competencias LID y COMPLIZ.

	Autoconocimiento	Humildad	Gestión emocional	Coherencia personal	Rigor profesional	Gestión del tiempo	Presencia plena	Escucha activa	Empatía	Ecuanimidad/flexibilidad	Asertividad	Respeto cooperativo
Mirada	.437"	.310"	.156	.199'	.330"	.286"	.166	.296"	.359"	.227'	.289"	.373"
Deliberación	.360"	.275"	.213'	.135	.297"	.406"	.170	.296"	.389"	.178	.423"	.566"
Visión de cambio	.348"	.301"	.118	.082	.304"	.366"	.212'	.387"	.434"	.174	.244'	.480"

Inspira- ción	.364"	.259"	.185	.184	.427"	.378"	.213'	.253"	.349"	.148	.339"	.496"
Armoni- zación	.350"	.128	.252"	.142	.301"	.320"	.255"	.289"	.402"	.110	.231'	.351"
Acom- pañamien- to	.341"	.201'	.192'	.064	.298"	.321"	.202'	.299"	.396"	.268"	.240'	.300"
Compro- miso	.255"	.143	.246'	.217'	.361"	.295"	.168	.351"	.381"	.100	.216'	.510"
Resilien- cia	.461"	.280"	.277"	.091	.240'	.281"	.207'	.319"	.289"	.287"	.259"	.276"
Autodo- minio	.068	.015	.184	.148	.054	.079	.202'	.116	.053	.142	.072	.166

Nota: *la correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral); **la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

5. Discusión

La correlación global entre los dos instrumentos ($r = .611$) permite afirmar que hay validez convergente entre COMPLIZ y LID. Esta validez permite suponer, como se afirmó en el marco teórico previo, que ambos cuestionarios miden constructos competenciales que guardan cierta similitud.

Las competencias personales de COMPLIZ que tienen una correlación más alta con las competencias de LID son las de respeto cooperativo (de la dimensión interpersonal) y autoconocimiento (de la dimensión intrapersonal). Podemos considerarlas como dos competencias clave en la educación en liderazgo y complementarias entre sí. En cambio, algunas competencias de COMPLIZ prácticamente no se correlacionan con las de LID: coherencia personal, presencia plena, ecuanimidad/flexibilidad e incluso gestión emocional, que teóricamente debería correlacionarse con autodomínio. Esto nos indica que, a pesar de que COMPLIZ y LID tengan una similitud en sus constructos, existen importantes diferencias.

De las competencias LID que más correlacionan con COMPLIZ destacamos la resiliencia, el compromiso y el acompañamiento: las dos primeras son competencias ejecutivas, vinculadas a la fortaleza y templanza, la tercera es relacional y está vinculada a la

justicia. Las tres competencias intelectuales de LID vinculadas a la prudencia (mirada, deliberación y visión de cambio) tienen una buena correlación con COMPLIZ. Autodominio no presenta correlaciones significativas salvo con presencia plena, si bien con un valor pequeño ($r = .202$), lo cual apunta a algún problema conceptual en su construcción.

6. Conclusiones

A la vista de los resultados podemos concluir que los constructos de liderazgo medidos por ambos cuestionarios, COMPLIZ y LID, tienen similitudes en consonancia con el marco teórico: en ambos casos los modelos de liderazgo se orientan al bien común, como meta del ejercicio del liderazgo, y ambos miden competencias personales vinculadas a las virtudes y que ponen en juego la mejor versión de la persona. Nuestro estudio de validez convergente nos ha permitido identificar cuáles son las competencias personales que correlacionan más y cuáles menos, para entender así mejor las similitudes y diferencias entre los dos cuestionarios.

Ciertamente el estudio tiene limitaciones evidentes como son el tamaño de la muestra o el sesgo de autopercepción inherente a los dos cuestionarios. Por otra parte, el liderazgo es un constructo complejo de manera que la generalización de nuestros hallazgos es muy limitada. Por todo ello, en futuras investigaciones convendrá hacer triangulaciones con datos obtenidos de diversas fuentes, incluyendo la observación o la realización de tareas de ejecución.

Lo más relevante de la investigación, aun reconociendo que es simplemente exploratoria, es su contribución a la educación en el *liderazgo* entendido como guiar a otros hacia un bien común. Los modelos teóricos de COMPLIZ y LID comparten una antropología personalista sustentada en una concepción teleológica del dinamismo de la acción humana en el que las facultades (inteligencia, voluntad y afectividad) se entrelazan. La acción humana se orienta hacia un bien que en última instancia es el desarrollo pleno de la persona, su florecimiento (Hendriks, 2021), para lo cual requiere actualizar sus virtudes y competencias, que son capacidades educables (López González, 2024).

7. Bibliografía

- Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. y Gonzalo Sanchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomachea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Avolio, B. J. y Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (TM)*. Mind Garden.
- Breznik, K. y Law, K. M. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? *International Journal of Organisational Analysis*, 27(5), 1362-1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Cameron, K. S., Bright, D. y Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790. <https://doi.org/10.1177/0002764203260209>
- Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(supl. 1), 25-35. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1023-6>
- Cardona, P. y Rey, C. (2009). El liderazgo centrado en la misión. *Harvard Deusto Business Review*, 180, 46-56.
- Ciulla, J. B. (2004). *What is good leadership?* Center for Public Leadership. <http://hdl.handle.net/1721.1/55929>
- Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación*. Fundación Universitaria Española. http://www.fuesp.com/fuesp_noticias_historico_desarrollo.asp?codigo=194.
- Crespí, P. y López, J. (2023). Mentoring impact on the transversal competence's development. An experience of educational accompaniment in the integral formation of the university student. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231399>
- Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47(3), 335-343. <https://muse.jhu.edu/article/197828>

- Dugan, J. P. (2015). The measurement of socially responsible leadership: Considerations in establishing psychometric rigor. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 23-42. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/issue/view/67>
- Dugan, J. P. y Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0009>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D. y Cokelet, B. (2021). The Emerging Science of Virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>
- Gambarini Duarte, M. F. y García Ramos, J. M. (2025). Diseño y evaluación de un programa de formación en competencias de «liderazgo para el bien común en el alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.605751>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership. A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Hackett, R. D. y Wang, G. (2012). Virtues and leadership: An integrating conceptual framework founded in Aristotelian and Confucian perspectives on virtues. *Management Decision*, 50(5), 868-899. <https://doi.org/10.1108/00251741211227564>
- Hager, P. y Gonczi, A. (2009). What is competence?. *Medical teacher*, 18(1), 15-18. <https://doi.org/10.3109/01421599609040255>
- Hendriks, M. (2021). Organizations with Virtuous Leaders Flourish More. En: Michalos, A. C. (ed.). *The Pope of Happiness* (pp. 107-117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53779-1_13
- Johnson, S. K., Murphy, S. E. y Riggio, R. E. (2023). Developing leader identity across the lifespan. *New Directions for Student Leadership*, 178, 21-30. <https://doi.org/10.1002/yd.20551>
- Komives, S. R., Lucas, N. y McMahon, T. R. (2009). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. John Wiley & Sons.
- López González, J. (2024). Dynamism of human action as a key to understanding virtue education. *International Studies in Catholic Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19422539.2024.2363317>
- López González, J. M., Fernández Espinosa, V. y Ortiz de Montellano, S. (2023a). A virtue-based model of leadership education. *Journal of Moral Education*, 53(3), 433-449. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2218058>

- López González, J., Crespí, P., Obispo-Díaz, B. y Rodríguez Barroso, J. (2023b). Theoretical and methodological foundation of a self-perception scale on personal competencies and the cardinal virtues. An exploratory and pilot study. *Journal of Beliefs and Values*, 46(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2254630>
- Newstead, T., Dawkins, S., Macklin, R. y Martin, A. (2021). We don't need more leaders–We need more good leaders. Advancing a virtues-based approach to leadership development. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101312>
- Riggio, R. E., Zhu, W., Reina, C. y Maroosis, J. A. (2010). Virtue-based measurement of ethical leadership: The Leadership Virtues Questionnaire. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(4), 235-250. <https://doi.org/10.1037/a0022286>
- Sonnenfeld, A. (2012). *Liderazgo ético: La sabiduría de decidir bien*. Encuentro.

Índice

Prólogo.....	9
1. La vida académica y la formación del carácter.....	15
1. La vida académica y el desarrollo de personas y comunidades.....	15
2. Universidad y formación del carácter: virtudes intelectuales y virtudes morales.....	17
3. Formar el carácter y capacitar la libertad y el desarrollo de virtudes en la universidad.....	20
4. Docencia universitaria y formación del carácter.....	23
5. Conclusión.....	25
6. Bibliografía.....	27
2. La formación para el liderazgo y la universidad.....	29
1. Introducción: paradigmas sociales y la desconfianza.....	29
2. La formación proporcionada en el paradigma dominante.....	31
3. El paradigma de la confianza.....	33
4. Experiencias en la vida universitaria para inspirar confianza.....	34
5. Conclusión.....	38
6. Bibliografía.....	40
3. El asesoramiento académico y personal en la universidad.....	43
1. Introducción.....	43
2. Aproximación conceptual y finalidades de la tutoría universitaria.....	45

3. El perfil del profesor-asesor	48
4. Buenas prácticas de tutoría universitaria	50
5. Conclusión	53
6. Bibliografía	54
4. El prácticum en la universidad y su dimensión formativa del carácter	57
1. Introducción	57
2. El prácticum y su dimensión formativa del carácter	58
3. Propuesta de formación del carácter a través del prácticum.	61
4. Conclusión	66
5. Bibliografía	67
5. La formación del corazón de los universitarios	71
1. Introducción	71
2. Una aproximación al concepto de <i>corazón</i>	72
3. El movimiento de diástole: recordar	75
4. El movimiento de sístole	76
5. El principio de influencia personal	79
6. Conclusión	81
7. Bibliografía	82
6. La identidad del docente universitario y la formación del carácter	85
1. Introducción	85
2. El sentido primigenio de la identidad en la universidad	87
3. Identidad, tarea docente y formación del carácter	90
4. Conclusión	93
5. Bibliografía	96
7. La creatividad como fortaleza del carácter en la universidad	101
1. Introducción	101
2. Desmitificar la creatividad	102
3. La creatividad como una fortaleza del carácter	103
4. La educación universitaria desde y para la creatividad	106
5. Conclusión	111
6. Bibliografía	112
8. Formar universitarios en la virtud de la prudencia	115
1. La propuesta aristotélica de las virtudes intelectuales	115
2. Los tres actos de la prudencia: deliberación, decisión e imperio.	119

3. La necesidad de la educación del carácter por la prudencia	123
4. Pautas para educar la prudencia en la universidad	126
5. Bibliografía	128
9. Tecnologías educativas, redes sociales y formación de universitarios	129
1. Introducción	129
2. El espíritu universitario: la universidad como lugar de encuentro para buscar la verdad	130
3. Internet, cultura y educación liberal en la universidad	132
4. La formación de los universitarios: virtudes intelectuales para un mundo digital	136
5. Bibliografía	139
10. Amistad, carácter y vida universitaria	141
1. Introducción	141
2. El papel de la amistad en la formación del carácter	142
3. Dificultades para el desarrollo de la amistad en la universidad	145
4. Oportunidades de la universidad para la promoción de la amistad	148
5. Conclusión	150
6. Bibliografía	151
11. Evaluación del liderazgo universitario para el bien común. Estudio exploratorio de validez convergente COMPLIZ-LID	155
1. Fundamentación	155
1.1. Cuestionario COMPLIZ	157
1.2. Cuestionario LID	159
2. Objetivos de la investigación	160
3. Método	160
3.1. Participantes	161
3.2. Instrumentos y procedimiento	161
3.3. Análisis de datos	161
4. Resultados	161
5. Discusión	163
6. Conclusiones	164
7. Bibliografía	165

La educación del carácter y la vida universitaria

Estamos ante una obra coral escrita por trece autores, todos ellos profesores universitarios e investigadores y reflejan su experiencia en el campo de la formación de universitarios.

En cada uno de los capítulos, y desde diferentes perspectivas, se aborda la importancia de la formación del carácter de aquellos jóvenes que han decidido estudiar una carrera universitaria.

La idea central del libro es que la universidad también está llamada a ser un ámbito en el que se produce una enorme transformación personal a través del trabajo y de las diferentes experiencias que reciben los estudiantes. Como reflejan los autores, la vida académica puede ser muy enriquecedora en el crecimiento humano de los que participan de ella y conseguir así la formación del corazón y el crecimiento en la amistad y la virtud de la prudencia de sus participantes. Allí también se puede desarrollar la creatividad y el liderazgo para la vida social. Por medio de la docencia personalizada, la investigación, y a través de las tutorías, se fragua la relación entre profesores y alumnos, haciendo avanzar la comunidad universitaria en su conjunto. Además, para el fortalecimiento del carácter y el uso inteligente de las tecnologías, son muy relevantes las prácticas de universitarios en las empresas.

Miguel Rumayor. Investigador del Centro de Investigación en Virtudes y Valores en la Universidad Francisco de Vitoria. Profesor titular acreditado en Teoría e Historia de la Educación. Tres sexenios acreditados en CENEAL. Investigador de la Universidad Panamericana (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

Belén Poveda. Profesora en la Universidad Villanueva desde 2006 en los grados de Educación (Infantil y Primaria) y Psicología. Profesora acreditada. Doctora en Educación (UAM), licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio de Primaria (UCM). Participa en diferentes grupos de investigación con financiación pública.

