Jorge López González (coord.)

Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Vol. 1

Horizontes Universidad

Octaedro

Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Cómo citar:

López, J. (coord.) (2026). *Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria. Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 1*. Octaedro. https://doi.org/10.36006/09848-1

Jorge López González (coord.)

Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Vol. 1

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria. Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 1*







Primera edición: diciembre de 2026

© Jorge López González (coord.)

© 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: 978-84-1079-429-0

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo 9
Jorge López González

PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

1. Reflexiones en torno a la noción de experiencia y su valor en la formación integral de los estudiantes universitarios 13
Jesús Luis Alcalá Recuero; Verónica Fernández-Espinosa

2. Del sentido de la educación como formación integral 31
Martín Tami

3. Francisco de Vitoria, teólogo de razón abierta: lecciones para la universidad contemporánea 45
Jorge López González

4. «Más allá del aula»: integración del metaverso en la formación humanística universitaria 61
Yoselin Guadalupe Ávila Lizarraga; Alejandro Esteban Fitzmaurice Cahluni; José Antonio Tec Sánchez

5. La *pedagogía del encuentro* en el modelo curricular de licenciatura en línea de Anáhuac Online 75
Dr. Alejandro Landero Gutiérrez

6. Claves para educar la apertura al Misterio en la universidad 87
Fernando Viñado Oteo

PARTE II. CLAVES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

7. De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje: un puente hacia la formación integral 111
Ángel Daniel Torruco González

8. La formación integral y la excelencia académica en la universidad contemporánea 129
M.ª Belén Ruiz-Roso Guerra; Rocío Estévez Santiago; Amalia Faná del Valle Villar

9. Experiencias formativas curriculares orientadas al desarrollo de competencias personales para la formación integral en la Educación Superior 147
Paula Crespí; Jorge López González; Ricardo Virués Macías

10. Sentido formativo de la evaluación del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural: aportes a la formación integral 169
María Isabel Trujillo Peralta; Luz Stella García-Carrillo

11. El método de Alfonso López Quintás como itinerario de formación integral de adultos: la propuesta *Whyfulness* 187
Ignacio Pou Díaz de San Pedro

Prólogo

Jorge López González
Coordinador

El lector encontrará en este volumen una rica diversidad de miradas, enfoques y experiencias que, lejos de dispersarse, convergen en un mismo horizonte: la formación integral en la universidad. Los diversos capítulos, en dos volúmenes, constituyen un testimonio vivo de una reflexión compartida sobre el sentido profundo de la educación universitaria en nuestro tiempo. A lo largo de los temas se perfila una convicción compartida: la formación integral es un fin inherente a la educación universitaria; no es un añadido opcional, o una «tercera misión», desvinculada de la docencia y la investigación.

Este horizonte exige repensar prácticas docentes, estructuras institucionales y modelos pedagógicos desde una visión unitaria del ser humano, capaz de integrar conocimiento, acción y sentido.

Especial relevancia adquiere, en este conjunto, la idea de que la educación acontece en el encuentro: encuentro con la verdad, con los otros (y con el Otro) y con uno mismo. De ahí la importancia otorgada al acompañamiento personal, al aprendizaje experiencial y a las metodologías que vinculan el saber con la vida. La universidad aparece, así, como una comunidad formativa donde se aprende a pensar, a amar y a actuar responsablemente.

El lector encontrará en estas páginas no solo análisis teóricos y resultados de investigación, sino también experiencias concretas, buenas prácticas y propuestas innovadoras que muestran cómo la formación integral puede hacerse realidad en contextos diversos. Esta combinación de reflexión y acción confiere a la

obra un uso particularmente valioso: el de orientar y suscitar nuevos caminos en la tarea educativa.

La formación integral es un horizonte de búsqueda compartida. Invita a quienes participan en la vida universitaria –particularmente a los docentes– a renovar su vocación como educadores. Este prólogo quiere ser, así, una invitación a la lectura atenta y, sobre todo, a la implicación personal, pues la formación integral no se comprende plenamente hasta que se vive y se pone en práctica.

PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

1

Reflexiones en torno a la noción de experiencia y su valor en la formación integral de los estudiantes universitarios

Jesús Luis Alcalá Recuero
Profesor de la Facultad de Educación y Psicología en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0001-8496-5237
Correo institucional: j.alcala@ufv.es

Verónica Fernández-Espinosa
Directora del Centro de Educación en Virtudes y Valores. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-6335-1372
Correo institucional: veronica.fernandez@ufv.es

1. Introducción

En un momento sociohistórico como el actual en el que junto con la hiperespecialización –prácticamente atomización– del conocimiento que se refleja en la universidad contemporánea (Agejas y Antuñano, 2017; Alvira, 2017; De la Llave, 2015; García Ramos, 2017; Lledó, 2018), constatamos una proliferación de iniciativas educativas de nivel superior, no siempre universitarias ni oficialmente reconocidas en contextos muy diversos del que era propio de la Universidad –diversos grados de presencialidad y escenarios–, la preocupación por la formación integral y su presencia en la educación superior se ha reavivado. Puede, quizá, adivinarse tras este *resurgimiento* una más profunda preo-

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-01

cupación: la de la pérdida del sentido y razón de ser de la propia institución universitaria, la desnaturalización y la pérdida de la esencia de la Universidad (Agejas y Antuñano, 2017). En este contexto, la formación integral como elemento fundamental –y fundante– de la Universidad se levanta en forma de baluarte frente a la formación hiperespecializada a que nos referíamos más arriba.

Existe un elemento clave en el logro de la formación integral: la experiencia. Su valor radica en su capacidad movilizadora de la totalidad del ser humano –inteligencia, voluntad y afectos– y las posibilidades que ofrece en relación con su desarrollo (Amengual, 2007; Dewey, 2010; García Hoz, 1993; Montes, 2011).

Este trabajo busca valorar la *experiencia* en la *formación integral universitaria* mediante la caracterización de ambos conceptos según diversos autores modernos y contemporáneos en teoría del conocimiento y educación. También ofrece indicaciones y sugerencias basadas en el desarrollo teórico previo para alcanzar este objetivo.

1.1. La formación integral en la universidad

Hablar de la formación integral en la Universidad nos lleva a la Europa medieval, donde se distinguió como una institución única, tal como lo establece Alfonso X en sus *Partidas*, del siglo XIII (Agejas y Antuñano, 2017). La definición recogida en este documento destaca como rasgos constituyentes de aquellos *estudios generales* la armonía comunitaria, la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes, el servicio al bien común y la formación integral (Agejas y Antuñano, 2017).

El estudio, actividad principal de esta peculiar *corporación* que engloba a maestros y escolares, se enfoca desde la perspectiva de la sabiduría: el afán por conocer todas las cosas y de prepararse para poder alcanzar dicho conocimiento desde un punto de vista integral, cuyo criterio integrador es la verdad. Ello exige dejar fuera la mera utilidad de sus resultados prácticos (Agejas y Antuñano, 2017). Puede, así, atisbarse la importancia que cobra la formación integral como pilar de la Universidad, entendida como medio y como objetivo.

La concepción del sentido y misión de la Universidad y del valor fundamental de la formación integral ha atravesado diver-

sas crisis (Guardini, 2011; Humboldt, 2005; Jaspers, 2013; Newman, 1996), las cuales han contribuido a la construcción del modelo de Universidad vigente, caracterizado, entre otros rasgos, y junto con la alta especialización ya señalada, por el énfasis en la formación de profesionales para atender a las necesidades sociales y económicas.

2. Apuntes previos para la consideración actual del concepto *formación integral*: la educación basada en competencias

Como paso previo, es necesario caracterizar el concepto de *formación integral*, cuya interpretación actual se encuentra de modo indisoluble –y problemático– ligada a la noción de *competencia*.

La consideración actual del concepto *formación integral* se remonta al giro antropocéntrico del siglo XV. Como señala De la Llave (2015), la Ilustración desplazó la noción de verdad hacia certezas medibles, sustituyendo la sabiduría por conocimientos instrumentales. Este cambio de paradigma, consolidado en el siglo XVIII, priorizó la formación técnica útil para el mercado laboral. Paradójicamente, muchas universidades contemporáneas intentan validar su legitimidad recurriendo a sus orígenes fundacionales (Agejas y Antuñano, 2017), rescatando el término *formación integral*, pero despojándolo de su vínculo esencial con la búsqueda de la verdad. Esta deriva hacia la especialización ha generado una percepción social negativa, confirmando la preocupación de John Henry Newman en el siglo XIX: una Universidad que ofrece resultados incomprensibles o irrelevantes para la vida cotidiana, salvo por su aplicación tecnológica (Sánchez Cámara, 2017).

En este escenario, el intento más serio de superar la ruptura entre Sociedad y Universidad ha sido la *educación basada en competencias*. Aquí, el concepto de *competencia* ocupa el lugar central, definiéndose como proponen, entre otros, Spencer y Spencer (1993), Valle y Manso (2013) y Lévy-Leboyer (1997), como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se manifiestan en el comportamiento y se desarrollan en situaciones concretas (Le Boterf, 2001). Sin embargo, este planteamien-

to ha sido objeto de críticas sustanciales. Autores como Rychen y Salganik (2003), Martínez Cinca (2011) o Vaughan y Walker (2012), sintetizados por Bicocca (2018), apuntan que las competencias se sustentan en un modelo instrumentalista que automatiza la conducta hacia el éxito profesional desde una perspectiva mercantil, obviando valores éticos explícitos.

Como alternativa a esta visión técnica, proponemos recuperar una concepción de la FI basada en la dignidad humana y el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona (Sen, 1993). Para que esta definición sea operativa y no caiga en reduccionismos, es preciso analizarla desde tres planos complementarios:

1. Formación integral como resultado: se entiende como el fin u objetivo el lograr personas plenamente desarrolladas con disposiciones hacia el bien, la verdad y la belleza (García Hoz, 1993; Barrio, 2010).
2. Formación integral como proceso: es el *formarse* continuo. Ocurre en la persona a través de la interacción con el entorno (Dewey, 2010) y las vivencias (Guardini, 2011). Es un progreso *perfectivo* que acerca al sujeto a su vocación y al bien que moviliza su vida (García Hoz, 1993).
3. Formación integral como intervención: alude a la acción educativa externa (*educare*); el *alimento* educativo que se ofrece al alumno para que llegue a ser lo que está llamado a ser (García Hoz, 1993).

En conclusión, mientras que las competencias ofrecen una capacitación funcional, la FI –analizada como intervención, proceso y resultado– busca un nivel de plenitud adecuado a cada etapa de madurez del ser humano (Guardini, 2015).

3. Sobre la concepción de experiencia en la formación integral

Como se ha señalado, la experiencia juega un papel importante en el proceso formativo que debe conducir al logro del objetivo de la formación integral. El carácter formativo de la experiencia

como posibilidad y forma de acceso al conocimiento ha sido estudiado y descrito por numerosos autores desde los filósofos clásicos hasta nuestros días. Si bien no es necesario, por evidente, detenernos a detallar las aportaciones de estos autores, sí nos parece obligado comenzar por la definición de experiencia y las diferentes concepciones existentes en torno a ella. En relación con la formación integral y su conceptualización, no todas las definiciones aportan en igual medida.

El análisis desde la etimología del término presenta, precisamente, una de las interpretaciones más reduccionistas. El término *experiencia* proviene del latín *experientia*, que, a su vez, deriva del verbo *experiri* ('experimentar' o 'probar'). La experiencia, atendiendo a este análisis etimológico, no sería sino la cualidad de intentar o probar a partir de las cosas externas al sujeto y, por tanto, se relacionaría con el conocimiento empírico o heurístico, es decir, adquirido en el proceso de análisis de los resultados y de la formulación de nuevas pruebas o afirmaciones basados en conocimientos anteriores. *Experiencia*, de acuerdo con lo señalado, sería conocimiento adquirido (Hume, 2005).

Comúnmente, relacionada con la concepción empirista del término, *experiencia* se identifica con términos como *percepción*, *impresión*, *sensación* e incluso *vivencia*. Son formas de verla propias del empirismo y la primera modernidad (Amengual, 2007). Hablar de *experiencia* desde esta perspectiva es hablar de momentos aislados, sin conexión ni unidad, cuyos contenidos son meramente emotivos y directamente sentidos. Esto es una reducción que hace violencia a la razón que quiere siempre descubrir la profundidad de lo que le aparece, su porqué (Noriega, 2007). Como confirma Aristóteles en su libro I de la *Metafísica*: la inteligencia, de forma natural, es capaz y busca establecer relaciones entre los sucesos y las impresiones.

Kant nos muestra una forma diferente de entender el concepto. Como apunta Amengual (2007), la experiencia sería el primer conocimiento, no solo fuente del conocimiento; el resultado, en forma de conocimiento, que se deriva de la aplicación del entendimiento a las percepciones, al material recibido de la sensibilidad; el primer producto del entendimiento cuando elabora la materia recibida de las impresiones sensibles, es decir, como una especie de «percepción comprendida» (p. 9). Desde esta perspectiva, la función del entendimiento sería, por tanto, «co-

nectar de forma sintética las intuiciones» (p. 12); unificar en conceptos «el conocimiento obtenido por medio de percepciones enlazadas» (p. 12); resumidamente, unificar lo diverso.

Merleau-Ponty (1994), citado por Waldenfels (2017), respalda esta idea al identificar en la experiencia la emergencia de un sentido *in statu nascendi* (p. 2), mostrando cómo la experiencia articula sentido y unifica la diversidad de sensaciones. Noriega (2007), refiriéndose a Mouroux (1952) y Scola (1996), afirma:

> El concepto de experiencia humana o vivencia humana quiere indicar un hecho primario en la vida de las personas: esto es, el hecho de que la realidad impacta al sujeto, se impone a él, se hace consciente en él, generando una respuesta, una acción. (p. 17)

El planteamiento kantiano conlleva un riesgo, debido a la imposibilidad de conocer *la cosa en sí* misma. Según Kant, solo podemos acceder a sus representaciones fenoménicas; nuestras percepciones e intuiciones son, en última instancia, solo representaciones, fenómenos. Pese a que, ciertamente, lo son, estas representaciones apuntan hacia una realidad subyacente. Aquí, la contribución de Husserl (2013) resulta esclarecedora, al distinguir entre la experiencia fenomenológica, que constituye la fuente y base del conocimiento de todos los objetos, y la experiencia fenoménica, más cercana al punto de vista empirista que reduce la experiencia al contenido de los sentidos.

En el ámbito de la educación y la experiencia, es crucial considerar la contribución de Dewey (2010), quien ofrece una visión fundamental para el proceso educativo humano. Según Sáenz Obregón en el prólogo a la edición consultada, Dewey reconstruye nociones anteriores en su concepción de la experiencia, la cual se convierte en la síntesis de su pensamiento pedagógico. Dewey identifica las siguientes características de la experiencia:

- Engloba todas las relaciones del individuo con su entorno.
- Aunque no se limita a la cognición, esta puede formar parte de la experiencia al captar su significado.
- Es tanto activa como pasiva: el individuo actúa sobre el mundo y el mundo actúa sobre el individuo.
- No solo transforma al individuo y al mundo, sino que también altera experiencias pasadas y modifica las futuras.

- La experiencia no es un evento aislado, como la percepción o la sensación, sino una relación entre el presente y el futuro, una transacción entre el sujeto y la realidad que se está conociendo.

En relación con lo señalado, Wojtyla (2007) señala:

> La experiencia que el hombre puede tener de alguna realidad exterior a sí mismo está siempre asociada a la experiencia del propio yo, de forma que nunca experimenta nada exterior sin, al mismo tiempo, tener la experiencia de sí mismo. (p. 3)

Es decir, siempre hay una interrelación entre la experiencia y su interpretación porque en la experiencia la propia subjetividad está siempre implicada, lo cual no quiere decir que sea una mera interpretación del sujeto sin relación con la realidad que lo impacta (Noriega, 2007).

Dewey (2010) destaca un punto clave sobre la relación entre experiencia y educación: si bien están estrechamente relacionadas, no son equivalentes. No todas las experiencias son educativas o igualmente enriquecedoras; algunas son claramente perjudiciales, cuando desarrollan hábitos que obstaculizan el crecimiento futuro. Esto incluye experiencias que, aunque inicialmente puedan ser placenteras, a la larga pueden fomentar la negligencia o la debilidad, así como aquellas que están desconectadas de experiencias anteriores, que por ello dispersan la atención en una multiplicidad de experiencias.

Para que las experiencias sean formativas y transformadoras, han de cumplir los principios de continuidad e interacción (Dewey, 2010). La continuidad implica el *desarrollo de hábitos* que modifican ala persona y sus futuras experiencias, orientados hacia el bien, la verdad y la belleza (Dewey, 1977); es un principio relacionado con el sentido de las experiencias, al cual nos referiremos más adelante. Solo señalar en este punto que una sucesión de experiencias no garantiza un desarrollo educativo adecuado; estas deben ser humanizadoras y dirigidas intencionalmente hacia un propósito específico.

La interacción se apoya en la concepción de la experiencia como transacción entre el sujeto y el medio o la realidad que se presenta al conocimiento (Dewey, 2010). En la experiencia inte-

ractúan las condiciones externas (medio) y las condiciones internas (personales).

En relación con la interacción señalada y las experiencias humanizadoras, García Hoz (1993) identifica tres espacios para la formación humana que pueden iluminar estas consideraciones.

El primero es el espacio de lo exterior, en el que la formación está vinculada a los objetos sensibles que rodean al individuo. Aquí se adquiere la primera y más directa experiencia de la vida y la actividad humana. Los estímulos de los objetos exteriores son fundamentales para la vida intelectual, que se desarrolla en el sujeto, pero tiene su origen en el entorno externo. Cuando la actividad intelectual se aplica a estos objetos, la vida se vuelve *específicamente humana*, aunque todavía se desarrolle en un contexto externo. Este espacio permite descubrir valores que explican la orientación predominante de la vida para muchos, como la atracción por la posesión de bienes materiales. Es una experiencia humana, pero limitada por las características del objeto de la experiencia.

El segundo espacio es el de la vida interior, donde la búsqueda del bien absoluto, más allá de lo contingente y temporal, contrasta con los bienes circunstanciales y efímeros. Aquí se destaca un plano de conocimiento relacionado con la realidad interior de la persona, que solo este puede explorar. Este conocimiento se relaciona con la experiencia de uno mismo, como señala Wojtyla (2007). En este ámbito, las preguntas sobre las causas de los fenómenos y las realidades externas son comunes, y es donde se desarrollan pensamientos, decisiones y energía física que gobiernan la vida (García Hoz, 1993). La reflexión es característica de este espacio y guía las acciones humanas (Barrio, 2010), fundamentando la voluntad y el actuar libre. Va más allá de lo material y circunstancial, aspirando a comprender la esencia de las cosas en relación con el individuo. Este conocimiento se vuelve completamente interno cuando el sujeto se convierte en objeto de exploración, buscando comprender tanto su realidad física como su actividad interna (Nuttin, 1980).

Finalmente, el tercer espacio es el trascendental. La comprensión integral de la realidad trae consigo el interés del hombre por encontrar su lugar dentro de ella y por establecer con ella las relaciones que le permitan desplegar su identidad (ser quien es). Este interés se identifica con el deseo de sentido de la vida e inte-

gración en el universo (Nuttin, 1980) o con la voluntad de sentido (Frankl, 1987). Este sentido se constituye como el fin que explica la realidad y que justifica los actos de la persona.

Sentido y *significado* plantean una relación que resulta especialmente interesante en tanto en cuanto suscita la pregunta acerca del significado de la propia vida. Esta pregunta nos refiere necesariamente a una realidad que trasciende la propia vida, algo que está más allá de mi existencia y de la que mi existencia es signo; a una razón por la cual vale la pena vivir; en fin, a un valor trascendente. Dicho valor se convierte en criterio por el que tamizar las vivencias para dotar a los actos de un sentido de permanencia, para superar su carácter transitorio; se erige como el fundamento de un proyecto personal de vida (García Hoz, 1993).

En la misma línea, Noriega (2007) señala que interpretar el sentido significa:

> [...] situar tal experiencia, que tiene siempre una valencia concreta particular y temporal, en un marco global de sentido de la vida en el que aparezca un principio de unidad capaz de explicar su diversidad con relación al mismo sujeto agente. Este principio de unidad se descubre cuando se comprende la finalidad última, esto es, la plenitud a la que se refiere la experiencia. (p. 20)

El impacto que produce la experiencia mueve a la persona a buscar un sentido, a interpretarla en referencia a algo escondido en ella que es más grande que la admiración, el placer o cualquier otra emoción que pueda suscitar. Esto significa que las experiencias están *habitadas* por una verdad que es superior a su particularidad (Noriega, 2007).

En relación con lo señalado, las experiencias humanizadoras:

1. Deben favorecer la apertura de la persona al conocimiento de la totalidad de la realidad externa, material, respondiendo a la vocación de realidad propia del ser humano.
2. Deben permitir la reflexión como actividad propia del entendimiento humano, fruto de la conciencia del mundo y de uno mismo en tanto en cuanto sujeto que conoce y que actúa.
3. A través de la toma de conciencia de su lugar en la realidad conocida y del despliegue de su identidad, deben permitir la

identificación del valor o bien que puede servir como fundamento al proyecto personal de vida que llevará a vivir una vida con sentido.

En los tres aspectos señalados, las experiencias humanizadoras se dirigen a la totalidad de la persona –integral–, su inteligencia, voluntad y afectos, y ensanchan el horizonte de la experiencia –principio de continuidad– ofreciendo vivencias y percepciones de realidades y valores que permiten al sujeto elegir aquellos que van a fundamentar el sentido de su vida.

El diseño de escenarios favorecedores de este tipo de experiencias es el modo idóneo de modificar las condiciones externas de experiencia que deben interactuar con las condiciones internas (Dewey, 2010). Es decir, se busca generar posibilidades de que se lleve a cabo dicha experiencia y la interpretación de esta que la dote de sentido y finalidad.

La cuestión de la experiencia está estrechamente relacionada con los tres planos que proponemos en el análisis de la formación integral: como resultado, como proceso, como intervención educativa. Y un aspecto que merece reflexión en este punto es el papel del educador en esta formación basada en la experiencia. Para dilucidar la cuestión, es necesario el análisis de la cuestión en los tres planos señalados.

***a*) Formación integral como intervención**

Si consideramos la formación integral basada en la experiencia como intervención, parece evidente que el papel del formador se dirige, aunque no exclusivamente, a establecer las condiciones externas de la experiencia. Esto puede incluir la lectura de textos, visitas a exposiciones, explicaciones detalladas de acontecimientos o fenómenos, la creación de un ambiente reflexivo en clase, la implementación de pruebas que fomenten el pensamiento crítico, y la supervisión de actividades entre pares o proyectos de aprendizaje-servicio. En este sentido, el papel del formador podría compararse al de un *catalizador* que estimula la reacción de las condiciones internas del alumno con las condiciones externas de la experiencia.

Esta intervención, tal y como señala Maritain (2008), debe ayudar a fomentar cuatro disposiciones fundamentales:

- En cuanto a la verdad y a la justicia: amor a la verdad y amor al bien y a la justicia.
- En cuanto a la existencia: simplicidad y apertura con respecto a la existencia.
- En cuanto al trabajo: sentido del trabajo bien hecho.
- En cuanto a los otros: tendencia a la vida social y política.

***b*) Formación integral como proceso**

Si consideramos la formación integral como un proceso, es innegable que el estudiante es el protagonista. Maritain (2008) destaca la mente y la vitalidad interna del alumno, así como la habilidad del profesor como factores dinámicos de la educación. Destaca que *el aprendizaje está en el aprendiz*, ya que cada individuo posee un principio activo y vital del conocimiento. La educación, en este sentido, implica un arte en el que el educador actúa como un artista que colabora con la naturaleza para desarrollar el potencial del alumno. El papel unificador del entendimiento frente a la diversidad de sensaciones requiere guía y acompañamiento, como se evidencia en los diálogos de Platón, en los que Sócrates organizaba la información de sus interlocutores mediante preguntas oportunas. A pesar de que la experiencia puede ser circunstancial, contiene una forma básica *experienciable* similar al *eidos* platónico, que permanece constante a través de las variaciones de la experiencia (Waldenfels, 2017). El acompañamiento en este proceso debe ser proporcionado por el formador, quien comprende el entorno y el proceso de elaboración de la experiencia. Maritain (2008) destaca que el arte de la educación radica en motivar, instruir y orientar, permitiendo que las aspiraciones de la personalidad y su generosidad espiritual se fortalezcan.

El carácter temporal de la experiencia puede llevarnos a realizar experiencias *en diferido*. La memoria de sensaciones o vivencias, a veces activada por eventos actuales, puede generar nuevas experiencias.

***c*) Formación integral como resultado**

Finalmente, el plano en el que consideramos la formación integral como resultado nos remite al papel del educador como pieza clave en el éxito del proceso, evaluador del alcance (integral) y profundidad (integradora) de la formación lograda e impulsor

de la continuidad del proceso en el futuro tomando como punto de partida los resultados obtenidos. En un diseño de formación integral es más importante, si cabe, atender a la evaluación y retroalimentación. Un *feedback* preciso y rápido se convierte en pieza clave en un proceso que pretende ser continuo y transformador.

En esta línea, es especialmente sugerente la aportación de Nembrini (2014) en relación con el valor formativo de la evaluación y cómo conseguir que esta ayude al crecimiento de formador y formando, sujetos ambos del proceso formativo integral. Esta, para ser verdaderamente formativa, tiene que combinar misericordia y verdad, pese a la dificultad que supone mantener juntas ambas realidades; como si fuese imposible ser veraz y bueno, justo y misericordioso. «En este lío radica toda la fatiga de la educación y de la enseñanza» (p. 182).

Maritain (2008) explicita lo que, a su juicio, son las normas que el profesor ha de respetar en orden a lograr la educación integral de la persona. Son cuatro, que enumeramos a continuación:

- Impulsar las disposiciones fundamentales que capacitan al individuo para desarrollar su vida mental, liberando su mente y favoreciendo el despliegue de energías positivas.
- Centrar la atención en la profundidad interna de la personalidad y su dinamismo espiritual preconsciente, promoviendo la interiorización y la reflexión en la influencia educativa. Esto implica despertar la capacidad intuitiva, fomentando la creatividad, la intuición y la introspección intelectual, ya que son fundamentales para el desarrollo humano.
- La tarea educativa y la enseñanza deben tender a unificarse, buscando impulsar la unidad interna de la persona. La educación debe basarse en la experiencia sensorial, pero completarse con la razón, desligando las conexiones irracionales de la experiencia mediante la abstracción y los conceptos universales, a la luz de los primeros principios intuitivos de la razón. Esta liberación debe conducir a la unidad espiritual y a la sabiduría como integradora de las diversas tendencias internas de la inteligencia. Según Maritain (2008), la sabiduría se nutre tanto de la ciencia como de la experiencia humana y espiritual, trascendiendo cualquier campo de especialización. El objetivo no es convertir al estudiante en un sabio completo,

sino proporcionarle conocimientos que lo capaciten para avanzar hacia la sabiduría.

- Se debe buscar «liberar la inteligencia en lugar de sobrecargarla», lo que «implica que la enseñanza sea la liberación de la mente a través del dominio de la razón sobre lo aprendido» (p. 76). Una mente que recibe conocimiento de manera servil realmente no llega a comprenderlo, solo se limita a almacenarlo, lo que puede resultar en una sensación de opresión. En cambio, cuando la mente asimila el conocimiento de manera vital y liberadora, lo hace propio y lo comprende verdaderamente. Es entonces cuando la razón ejerce un verdadero dominio sobre el conocimiento adquirido (pp. 76-77).

Como puede verse en estas cuatro normas, la clave está en atender y favorecer el funcionamiento natural de la inteligencia sin forzarlo, sin obligarlo a realizar operaciones que no le son propias movidos por el formalismo tan presente, por desgracia, en los currículos escolares.

Nos hemos referido de forma repetida y con preocupación al hecho de que no cualquier camino es válido para el logro del objetivo de la formación integral y a la necesidad de que esta se apoye en la generación de disposiciones estables y hábitos orientados al bien, la verdad y la belleza. Dichos hábitos y disposiciones se identifican indudablemente con las virtudes. Esto muestra la estrecha relación que existe entre formación integral y educación en virtudes. Lo que llamamos *virtud* tiene que ver con la experiencia humana y la unidad de la experiencia (Botturi, 2004) y deja un camino abierto a incluir esta educación en virtudes que conduce, sin duda alguna, a una verdadera formación integral de la persona.

4. Conclusiones: la primacía de la experiencia en la formación integral

La reflexión desarrollada en este capítulo permite concluir que la formación integral –entendida como el desarrollo armónico, pleno y perfectivo de la totalidad de las capacidades y dimensiones de la persona– se encuentra hoy en una encrucijada pedagó-

gica. El modelo de *educación basada en competencias*, aunque ha intentado cerrar la brecha entre la Universidad y la sociedad, ha terminado por actuar como un sustituto funcional de la formación integral. Sin embargo, al sustentarse frecuentemente en un modelo instrumentalista que prioriza el éxito mercantil y la automatización de la conducta, este enfoque ha desplazado la búsqueda de la verdad y de los valores éticos centrales.

Frente a este reduccionismo, la experiencia bien entendida y organizada se erige como campo privilegiado para la consecución de la formación integral, tanto en su dimensión de proceso como de resultado. Para que la experiencia cumpla esta función, tiene que alejarse de la mera acumulación de sensaciones aisladas y estructurarse bajo los principios de continuidad e interacción propuestos por Dewey. La continuidad asegura que cada vivencia se integre en la anterior, modificando a la persona y orientándola hacia un propósito específico; la interacción garantiza que se produzca una verdadera transacción entre las condiciones internas del sujeto y las condiciones externas del entorno.

En este marco, la responsabilidad del profesor adquiere una relevancia crítica, pues es el encargado de orquestar estas condiciones para que la experiencia sea verdaderamente educativa. Esta responsabilidad se despliega en los tres planos analizados:

- *Como intervención* (creación de condiciones): el docente tiene la responsabilidad de diseñar escenarios –proyectos de aprendizaje-servicio, diálogos socráticos o ambientes reflexivos– que actúen como catalizadores de las energías positivas del alumno. Su labor es seleccionar y organizar los estímulos externos para que estos favorezcan la apertura a la realidad y el amor al bien.
- *Como proceso* (desarrollo de hábitos): la formación integral como proceso es, en esencia, un camino de formación de hábitos, entendidos estos como disposiciones estables. El profesor es responsable de acompañar este crecimiento, ayudando al estudiante a unificar lo diverso de sus sensaciones en una unidad de sentido y sabiduría. Los hábitos así formados –virtudes– constituyen la base sólida sobre la cual el sujeto construye su identidad y su actuar libre.
- *Como resultado* (sabiduría y sentido): el éxito de la *formación integral* se manifiesta cuando el alumno es capaz de asimilar

el conocimiento de forma vital y liberadora, ejerciendo un verdadero dominio de la inteligencia sobre lo aprendido. La responsabilidad del educador culmina aquí al ofrecer una evaluación que combine verdad y misericordia, impulsando al estudiante a proyectar su vida hacia un sentido trascendente.

En definitiva, solo cuando la Universidad recupera la experiencia como un espacio de encuentro entre la inteligencia y la realidad –habitada por una verdad superior a su particularidad– puede aspirar a formar personas íntegras. Este horizonte requiere de un profesorado que asuma su papel como diseñador de experiencias significativas, facilitando que la búsqueda de la sabiduría se convierta en el fundamento de un proyecto personal de vida con sentido.

5. Referencias

Agejas, J. Á. y Antuñano, S. (2017). ¿Qué idea de universidad? Reflexiones sobre su identidad a partir del desarrollo histórico. *Carthagenesia*, *XXXIII*(63), 63-90.

Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento*, 20, 73-92.

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia de Kant a Hegel. *Tópicos: Revista de Filosofía de Santa Fe*, 5-30.

Barrio, J. M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica.* RIALP.

Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Reprensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46.

Botturi, F. (2004). Etica degli affetti? En: C. Vigna y F. Botturi, *Affetti e legami* (pp. 37-64). Vita e pensiero.

De la Llave, J. (2015). ¿Puede la Universidad inspirar otro modelo de sociedad? Christopher Derrick y la Educación Liberal. En: R. Fayos. *Razon de la Universidad* (pp. 107-120). CEU.

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico.* Centro Editor de América Latina.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación.* Biblioteca Nueva.

Frankl, V. E. (1987). *El hombre en busca de sentido.* Herder.

García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una Pedagodía de la persona.* RIALP.

García Ramos, J. M. (2017). Razón de la universidad: identidad, misión y desafíos. *Cuadernos de Pensamiento*, 20, 11-27.
Guardini, R. (2011). La tarea del conocimiento. En: R. Guardini. *Tres escritos sobre la Universidad* (pp. 687-709). EUNSA.
Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida* (7.ª ed.). Palabra.
Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 38, 283-291.
Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana.* Tecnos.
Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* UNAM-FCE.
Jaspers, K. (2013). *La idea de universidad* (2.ª ed.) (S. Sánchez Migallón, ed. y S. Marín García, trad.). EUNSA.
Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Gestión 2000.
Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas.* Gestión 2000.
Lledó, E. (2018). *Sobre la educación.* Penguin Random House.
Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada.* Palabra.
Martínez Cinca, C. D. (2011). *Límites de la Educación Superior basada en competencias. UDUAL*, 49, 59-77.
Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción.* Península.
Montes, R. A. (2011). ¿Qué es la persona? El aporte filosófico de Karol Wojtyla. *Cuadernos de Teología*, 256-289.
Mouroux, J. (1952). *L'expeience chretienne. Introduction a une theologie.* Auvier Montaigne.
Nembrini, F. (2014). *El arte de educar de padres a hijos.* Encuentro.
Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y naturaleza de la educación universitaria.* Pamplona: EUNSA.
Noriega, J. (2007). *El destino del eros* (2.ª ed.). Palabra.
Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine.* Presses Universitaires de France.
Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society.* Hogrefe and Huver.
Sánchez Cámara, I. (2017). La enseñanza de las humanidades en la universidad del siglo XXI. *Cuadernos de Pensamiento*, 20, 93-119.
Scola, A. (1996). *Questioni di antropología teologica*. Ares.
Sen, A. (1993). Capability and well being. En: M. Nussbaum y A. Sen, *The quality of life* (pp. 30-53). Clarendon Press.
Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence At Work: A Model for Superior Performance.* John Wiley & Sons.

Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*(Extr.), 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Vaughan, R. P. y Walker, M. (2012). Capability, values and education policy. , 13(3), 495-512. *Journal of Human Development and Capabilities*, *13*(3), 495-512.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté. Revista de Filosofía*, 409-426.

Wojtyla, K. (2007). *Persona y Acción.* Biblioteca de Autores Cristianos.

2

Del sentido de la educación como formación integral

Martín Tami
Profesor de Formación Humanística. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-0622-3961
Correo institucional: martin.tami@ufv.es

1. Introducción

El objeto de estas páginas es ofrecer una interpretación del sentido de la educación como formación integral. Lo haremos partiendo del pensamiento ético de Dietrich von Hildebrand (1889-1977), incorporando también ciertas aportaciones de la obra del sacerdote italiano Luigi Giussani (1922-2005). Nuestra exposición consistirá en un comentario de los autores citados.

El concepto de *formación integral* puede explicarse en relación con la palabra alemana *Bildung*, que significa 'formación'. En ella encontramos la raíz *Bild*, que podemos traducir como 'imagen' o 'ideal'. La formación integral será aquella acción educativa tendiente a la realización del ideal que se tenga de la persona.

En efecto, cualquier acto educativo hunde sus raíces en un cierto modelo antropológico, es decir, en una manera de comprender quién es el ser humano, cuáles son sus rasgos fundamentales y a qué puede aspirar en el curso de su vida (Barrio, 2010). Por lo tanto:

> Un genuino proyecto formativo no se basa en la constatación de los fallos o carencias existentes. Todo lo contrario. Toma pie de ellos para ofrecer a la persona un horizonte de realización que lo estimule. (Agejas, 2013, p. 72)

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-02

¿Cuál es el horizonte de realización que estimula nuestra acción educativa? La propia idea de *formación integral* implica la existencia de una respuesta a esta pregunta.

Sostenemos que el pensamiento ético de Hildebrand puede ofrecer unas orientaciones adecuadas para articular una noción de *educación* entendida como formación integral. Creemos que el estudio de su obra, en diálogo con la de Luigi Giussani, permite asomarse a una fuente de riquezas teóricas capaces de asistirnos ante la pregunta por la imagen (*Bild*) del hombre que preside nuestra educación.

2. En el quicio entre la Ética y la Antropología

La principal obra de Hildebrand es la *Ética*, publicada originalmente en 1953 (bajo el título de *Ética cristiana*) y reeditada en 1972, con su denominación actual. En ella podemos encontrar una de las expresiones más logradas de la ética fenomenológica de los valores.

Si bien la obra se titula *Ética*, podemos considerarla *una antropología a la luz del fenómeno del valor*. En efecto, la relación entre la Ética y la Antropología es esencial: las dos pertenecen a la filosofía moral. El sustrato de ambas disciplinas es la realidad del mundo y de la persona, como correlato esencial de nuestra racionalidad práctica. Acaso la pregunta por el sentido y la finalidad de la educación se dirima en el quicio entre la Ética y la Antropología. De ahí que nos veamos especialmente interesados en esta obra del autor.[1]

Por otra parte, nos interesa reparar en el talante fenomenológico de la *Ética* de Hildebrand, tal como queda expuesto en sus prolegómenos:

> Tomamos en serio los datos que se nos ofrecen inmediatamente. Es un error fundamental creer que tenemos que aceptar que cada dato de la experiencia es una impresión subjetiva o, en el mejor de los casos, un mero fenómeno que obviamente difiere de la naturaleza objetiva de las cosas. El mero hecho de que algo sea accesible a

1. Acerca de la antropología de Dietrich von Hildebrand puede recomendarse la lectura de Crespo (2003), Sánchez-Migallón (2003) y Rovira (2006).

> nuestra experiencia inmediata, de que se nos dé, en ningún modo establece el hecho de que el dato tenga *solo* una validez subjetiva. (Hildebrand, 2020, p. 24)

La fenomenología nos aproxima a la realidad rehabilitando un concepto de *experiencia* más rico que el del empirismo o del positivismo. Se trata de realizar un examen riguroso de lo que se nos da sin incurrir en posiciones relativistas. A la vez, debemos prevenirnos de toda tendencia a una sistematización precipitada que adultere el resultado de la investigación poniendo en ella nociones extraídas de otra fuente distinta de la experiencia.

En este sentido, creemos que la obra de Hildebrand nos ofrece un buen punto de partida para caracterizar el sentido de la educación: la fidelidad a la experiencia moral. Al preguntarnos por el concepto de *formación integral*, no estamos buscando dar con una definición formal, sino acrecentar nuestra capacidad de entrar en contacto pleno con la realidad. La investigación filosófica no equivale a realizar una consulta al diccionario: el objeto de la filosofía es siempre «una esencia necesaria, profundamente inteligible, que se impone por sí mismo a nuestro espíritu, que se revela y se muestra como válido cuando se le mira en una intuición intelectual» (Hildebrand, 2020, p. 29).

3. Las categorías de la importancia

El primer capítulo de la *Ética* nos presenta el concepto de *importancia* en general. Algo es importante en la medida en que motiva nuestra voluntad para llevar a cabo una acción o es capaz de provocar en nosotros una respuesta afectiva (p. ej.: el entusiasmo o la alegría).

En efecto, si examinamos nuestra experiencia ordinaria, podemos ver que las cosas no se nos presentan todas del mismo modo: algunas nos interesan más que otras. El hecho de que un objeto llegue a ser para nosotros fuente de una respuesta afectiva o motive nuestra voluntad es señalado por Hildebrand bajo la categoría de «importancia».

> Llamaremos «importancia» al carácter que permite que un objeto llegue a ser fuente de una respuesta afectiva o motive nuestra volun-

> tad. Totalmente conscientes de que «importancia» se usa a menudo en otro sentido, aquí lo emplearemos como término técnico, designando aquella propiedad de un ser que le da el carácter de *bonum* o de *malum*; en una palabra, importancia se usa aquí como antítesis de neutralidad o indiferencia. (Hildebrand, 2020, p. 44)

Ahora bien, si examinamos nuestra experiencia podemos advertir en ella dos modos distintos de presentársenos un objeto, dos maneras diferentes en las que puede suscitar este una respuesta por nuestra parte. Hildebrand alude a ellas distinguiendo dos situaciones:

> En la primera, supongamos que alguien nos elogia. Quizás nos demos cuenta de que no lo merecemos totalmente; pero es, sin embargo, una experiencia agradable y placentera. No nos es un asunto indiferente y neutral, como es el caso de que alguien nos diga que su nombre empieza con una T. Puede habernos dicho, antes de este elogio, muchas cosas; cosas que poseen un carácter neutral e indiferente; pero ahora, a diferencia de todas las demás frases, el elogio resalta. [...] En la segunda, supongamos que somos testigos de una acción generosa: un hombre perdona una ofensa grave. También en este caso su acto nos llama la atención, a diferencia de lo que ocurre en la actividad neutral de un hombre que se viste o que enciende un cigarrillo. En efecto, el acto de perdón generoso brilla como algo notable y valioso; lleva en sí el sello distintivo de la importancia. Nos conmueve y engendra en nosotros la admiración. No solo nos damos cuenta de que ocurre ese acto, sino de que es *mejor* que ocurra a que no ocurra; de que es *mejor* que el hombre actúe de ese modo que de otro. Somos conscientes de que ese acto es algo que *debe ser*, algo importante. (Hildebrand, 2020, p. 54)

De esta manera, podemos constatar la existencia de dos tipos de importancia: la meramente subjetiva, por un lado, y la intrínseca, por otro. Si examinamos las situaciones que acabamos de referir, vemos que tanto el elogio del que somos destinatarios como el acto de perdón del que somos testigos reclaman de cierta manera nuestra atención: hay algo en ellos que se destaca y nos mueve a responder (con agrado, tal vez, en el primer caso; con admiración, a lo mejor, en el segundo). Sin embargo, por mucho las dos situaciones compartan la condición de ser fenó-

menos investidos de cierta importancia, la categoría de importancia en cada caso es distinta. Si el elogio es capaz de motivar nuestra respuesta porque apela a nuestra propia satisfacción subjetiva, el acto de perdón se dirige a nuestra capacidad de reconocer lo que vale por sí, independientemente de si nos resulta agradable. Dicho de otra forma: la importancia del elogio se desvanecería tan pronto no fuéramos capaces de captarlo, mientras que el acto de perdón es *valioso* sea o no reconocido como tal.

> El lenguaje mismo expresa esta diferencia fundamental. La importancia de lo que es agradable o satisfactorio siempre se expresa mediante la preposición 'para'. Algo es agradable o satisfactorio *para* alguien. Los términos 'agradable' y 'satisfactorio' no pueden ser aplicados como tales a un objeto, sino solo en la medida en que se refieren a una persona [...]. Por otro lado, los términos 'heroico', 'bello', 'noble' no requieren la preposición 'para', antes bien, la excluyen. Un acto de caridad no es sublime *para* alguien; como tampoco la Novena Sinfonía de Beethoven o una espléndida puesta de sol son bellas *para* alguien. (Hildebrand, 2020, p. 55)

El acto de caridad, la *Novena Sinfonía* o la espléndida puesta de sol son objetos investidos de *valor*, es decir, dotados de una importancia intrínseca, y se distinguen, como tales, «de todos aquellos bienes que motivan nuestro interés simplemente porque son agradables o satisfactorios». En este último caso, como el del elogio, no hablamos ya de valor, sino de importancia meramente subjetiva. Su fundamento radica en su referencia esencial a una subjetividad.

La diferencia entre las dos categorías de la importancia no es, pues, meramente de grado, sino esencial: aunque ambas puedan representar un bien para nosotros, la calidad de la felicidad que reportan es de distinto género. El gusto por algo –por caso, una comida– no es moralmente malo (es legítimo pensar en esa comida, más allá de nuestra elemental necesidad de alimento, como un bien). Pero su deleite es distinto del que podemos experimentar cuando somos testigos de un valor moral o estético (por caso, una noble acción o la belleza de un cielo estrellado): este último presupone esencialmente «la consciencia de que la importancia del objeto no es de ninguna manera dependiente del deleite que en nosotros pueda causar».

> Nuestro gozo implica, en efecto, que hay un objeto que en modo alguno depende de nuestra reacción ante él, un objeto cuya importancia nosotros no podemos alterar, que no podemos aumentar ni disminuir; pues su importancia no brota de su relación con nosotros, sino de su propia dignidad. Se halla ante nosotros, por así decir, como un mensaje que proviene de lo alto, elevándonos sobre nosotros mismos. (Hildebrand, 2020, p. 56)

Nuestra relación con la realidad admite, de esta forma, al menos una doble posibilidad: ya no solo como fruición de la propia posición subjetiva, sino también como reconocimiento de la sublimidad y nobleza de *lo que es*. Así, partiendo de la distinción entre las dos categorías de la importancia, podemos advertir una consecuencia fundamental desde el punto de vista moral:

> La felicidad egocéntrica a la larga se destruye a sí misma y termina en el tedio y en el vacío. El disfrute constante de la satisfacción meramente subjetiva nos arroja finalmente en nuestra propia limitación, aprisionándonos dentro de nosotros mismos. Por el contrario, nuestra adhesión a un valor nos eleva, nos libera del círculo de nosotros mismos, nos transporta a un orden trascendente, independiente de nosotros, de nuestros estados de ánimo, de nuestras disposiciones. (Hildebrand, 2020, pp. 56-57)

Vemos aquí la piedra de toque de la educabilidad del ser humano, de su capacidad de preferir lo mejor, no solo lo que le apetece, aunque sea legítimo.[2] En efecto, el sentido de la educación puede plantearse como la tarea de conducir a la persona hacia un contacto pleno con lo intrínseca y autónomamente importante, «aquello a lo único que nos podemos "entregar" en el genuino sentido de esta palabra».

> Es realmente una característica profunda del hombre desear enfrentarse con algo más allá de su egocentrismo; con algo que nos obligue

2. «Toda persona arrastra un conflicto interior entre lo que ve que debe hacer y lo que le gustaría hacer o lo que le aparta de hacerlo. Cada ser humano desarrolla su propia lucha por hacer prevalecer lo que es justo por encima de lo que le apetece o lo que supone una ganancia para su egoísmo o su ambición. Eso es la vida moral. Y allí se juega la dignidad de cada ser humano y su realización como persona. Hay que despertar ese gusto en la educación» (Lorda, 2020, pp. 30-31).

> y nos permita la posibilidad de trascender los límites de nuestras inclinaciones subjetivas, tendencias, impulsos o estímulos que radican exclusivamente en nuestra naturaleza. (Hildebrand, 2020, p. 57)

El hombre, como «animal de realidades», al decir de Xavier Zubiri,[3] es capaz de conocer los valores, sentirse afectado por ellos y responder a su llamada. Esta es, en efecto, una de las diferencias fundamentales entre los valores y los bienes subjetivamente satisfactorios: mientras estos últimos nos atraen, pero no nos obligan, quedando a nuestra discreción la decisión de seguir o no su invitación, los valores nos imponen la obligación de darles una respuesta adecuada.

> La exigencia de una respuesta adecuada que emana de un valor auténtico se dirige a nosotros de una manera soberana, pero discreta y sobria. Apela a nuestro libre centro espiritual. La fuerza de atracción de lo subjetivamente satisfactorio, por el contrario, nos entrega a un estado donde nos sometemos al instinto, y tiende a destronar nuestro libre centro espiritual. Su llamada es insistente, a menudo asume el carácter de tentación, intenta desviar y silenciar nuestra conciencia moral y apoderarse abusivamente de nosotros. Totalmente distinta es la invitación del valor; no tiene carácter abusivo; nos habla desde arriba, a una distancia respetuosa; nos habla con la fuerza de la objetividad, empleando una llamada majestuosa que nuestros deseos no pueden alterar. (Hildebrand, 2020, p. 59)

4. El bien objetivo para la persona

Considerando la estructura de la persona humana, podemos decir, entonces, que los bienes subjetivamente satisfactorios nos atraen apelando a nuestra naturaleza instintiva y los valores, en cambio, se dirigen a nuestro libre centro espiritual.

Pero ¿cómo entender esto si el valor nos reclama una respuesta determinada, a diferencia del bien subjetivamente satisfacto-

3. «Por tanto, el hombre es un animal que se enfrenta con la realidad: es un animal de realidades. He aquí la esencia de la realidad humana, la esencia de la sustantividad humana. El ámbito constitutivo del hombre es realidad: estamos en la realidad. Desde el punto de vista de sus notas, esto es, desde el punto de vista talitativo, el hombre es animal de realidades» (Zubiri, 1988, p. 46).

rio (por volver al ejemplo anterior, una comida apetitosa), cuya invitación podemos en toda regla declinar? Solo la persona madura, es decir, educada, es capaz de disponer de sí –esto es, de su apertura afectiva, de su criterio intelectual y de la fuerza de su voluntad– para plegarse libremente a la llamada de lo importante en sí, a la vez que se permite ignorar o postergar el atractivo de lo subjetivamente importante.

La respuesta adecuada al valor –p. ej.: el reconocimiento gozoso de la importancia intrínseca de un gesto generoso de perdón– tiene «el carácter de una entrega de nosotros mismos, de un trascender los límites de nuestro egocentrismo, de una cierta sumisión» (Hildebrand, 2020, p. 59). Nuestra propuesta es interpretar el sentido de la educación como formación integral en clave de una preparación para responder adecuadamente a la exigencia de los valores. Del mismo modo que es signo de una personalidad cultivada, madura, la capacidad de desoír, cuando está en juego un bien moralmente relevante, la llamada de los bienes investidos de una importancia meramente subjetiva, acaso la máxima expresión de dicha madurez se alcance en la capacidad de corresponder al valor y, en última instancia, a Dios, como fuente y origen de todos los valores.

Ahora bien, ateniéndonos a la experiencia, podemos añadir a las dos categorías de la importancia ya mencionadas una tercera, que Hildebrand denomina «bien objetivo para la persona». De esta manera nos referimos a aquellos bienes que se presentan como algo objetivamente bueno *para nosotros*, que redunda en nuestro auténtico interés, es decir, que cumple o perfecciona nuestra naturaleza.

Lo que está en juego aquí no es un bien meramente subjetivo (como puede ser el que a alguien le apetezca una comida en lugar de otra), ni la respuesta al puro dato del valor, sino un bien de naturaleza objetiva *esencialmente referido a la persona*.

> Cuando alguien se salva de un peligro que amenazaba su vida o es liberado de su cautiverio, su alegría y su agradecimiento a Dios se refieren inequívocamente a la clase de importancia que hemos llamado bien objetivo para la persona. Lo que le emociona, lo que llena su corazón de gratitud es el don de su vida o de su libertad, y esto tiene el carácter de un bien objetivo para él. (Hildebrand, 2020, p. 72)

El bien que para una persona es su propia vida o su libertad no es de factura meramente subjetiva, pero también podemos distinguirlo, sin separarlo, del puro dato del valor. Es algo objetivamente bueno para la persona que goza de él, puesto que favorece su verdadero interés. Esta referencia esencial a la propia persona, sin desmedro de su objetividad, le confiere su peculiar entidad.

La tercera categoría de la importancia nos permite entrever el sentido de la educación como formación integral en términos de la necesidad de propiciar en la persona la capacidad de reconocer cuál es su finalidad propia, para qué está hecha su vida, qué es lo que verdaderamente corresponde a las *exigencias elementales de su corazón*.

5. Persona y realidad, ejes de la formación integral

La expresión «exigencias elementales del corazón» se inspira en el pensamiento de Luigi Giussani, que nos interesa incorporar a esta reflexión.

En *El sentido religioso*, primer volumen del *Curso básico de cristianismo*, Giussani sostiene que «el criterio para juzgar la reflexión sobre nuestra propia humanidad tiene que ser algo inmanente a la estructura originaria de la persona»:

> Todas las experiencias de mi humanidad y de mi personalidad pasan por la criba de una «experiencia original», primordial, que constituye mi rostro a la hora de enfrentarme a todo. Todos los hombres tienen el derecho y el deber de aprender la posibilidad y la costumbre de comparar cada propuesta que reciben con esta «experiencia elemental». ¿En qué consiste esta experiencia original, elemental? Se trata de un conjunto de exigencias y de evidencias con las que el hombre se ve proyectado a confrontar todo lo que existí. (Giussani, 2007, pp. 23-24)

Este conjunto de exigencias y de evidencias configura el «yo», el «rostro interior» o corazón de cada hombre.

> Identifico este *corazón* con eso que he llamado experiencia elemental: algo que pretende indicar completamente ese impulso original con el cual se asoma el ser humano a la realidad, tratando de ensimismarse con ella mediante la realización de un proyecto que dicte a la misma realidad la imagen ideal que lo estimula desde dentro. (Giussani, 2007, p. 26)

Vemos aquí algunos elementos indicados anteriormente con respecto al concepto de *formación integral*: la correlación persona-realidad y la realización de un proyecto como cumplimiento de una imagen ideal.

La cuestión educativa no ha sido en absoluto ajena al pensamiento y la vida de Giussani. En *Educar es un riesgo*, el sacerdote italiano la plantea como el centro de todas sus preocupaciones: en el fondo, queremos saber «cómo educarnos, en qué consiste y se desarrolla la educación, una *educación verdadera*, es decir, que corresponda al ser humano» (Giussani, 2011, p. 15).

Abrevando en la definición de Josef Andreas Jungmann de la educación como *introducción a la realidad total*, Giussani plantea un concepto de *educación* próximo al de *formación integral* por el que nos venimos interrogando.

> La palabra «realidad» es para la palabra «educación» como la meta para el camino. La meta entraña todo el significado del caminar humano: no está solo en el momento en que la empresa se completa y termina, sino también en cada paso del camino. Asimismo, la *realidad* determina integralmente el movimiento educativo, paso a paso, y es su objetivo final. [...] La educación significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad. (Giussani, 2011, pp. 61-62)

A la luz de estas consideraciones, queremos sugerir un punto de afinidad entre los conceptos de *valor* y *respuesta adecuada*, de Hildebrand, por un lado, y el concepto de *introducción a la realidad total,* que recupera Giussani de Jungmann, por otro. Los valores son como la piedra angular del reconocimiento más justo de la entidad de lo real. Aprender a captar lo valioso y a responder adecuadamente a su exigencia es la seña distintiva de una

personalidad madura, bien formada. En este sentido, la introducción a la realidad total de la que habla Giussani es semejante a la apertura a los valores que propone Hildebrand. Nos referimos, en ambos casos, a un mismo movimiento educativo que, partiendo de la posición subjetiva de la persona, quiere ayudarle a crecer en su capacidad de adherirse a la realidad objetiva, lo que equivale al gesto de trascenderse a sí misma (y, en última instancia, de aprender a amar).

Si la realidad es el objetivo último de la tarea educativa,[4] si el sentido de la educación equivale al desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, acaso el signo más fehaciente de una personalidad madura sea la capacidad de distinguir entre su punto de vista subjetivo, por un lado, y la pretensión de objetividad como tensión hacia la captación de lo real en su plenitud, por otro.

> Sabemos demasiado poco, especialmente desde el punto de vista ético, cuando decimos solamente que toda voluntad se dirige a un bien. Lo que interesa es precisamente si la categoría de importancia que motiva es el valor, el bien objetivo de la persona o lo solo subjetivamente satisfactorio. [...] La gran y fundamental diferencia en la vida del hombre estriba justamente en si considera al mundo desde el punto de vista del valor o de lo solo subjetivamente satisfactorio. (Hildebrand, 2020, pp. 83-84)

La pretensión de nuestro trabajo no es otra que la de apuntar la pertinencia de estas palabras para la comprensión del sentido de la educación como formación integral. No es lo mismo decir de algo que *me gusta* que decir que *es bello*; ni decir de algo *que me parece bien* que decir que *es bueno*; ni decir de algo que *me parece verosímil* que decir que *es verdad*. Allí donde el «me gusta» (o el «me parece») expresa una posición subjetiva, la afirmación de una belleza (o de un bien o de una verdad) entraña una pretensión de objetividad irreductible al punto de vista personal. La persona, plegándose al carácter trascendente del valor, alcanza una plenitud de ser que de otro modo le permanecería vedada.

4, «Sin duda, podemos decir que una educación tiene más valor cuanto más obedece a la realidad, cuanto más invita a prestarle atención y respeta hasta sus más pequeñas indicaciones, en primer lugar, la necesidad original de dependencia y el desarrollo paciente» (Giussani, 2011, p. 62).

La tarea educativa entendida como formación integral consiste, precisamente, en propiciar que la persona pueda llegar a reconocer esta distinción y comprender su racionalidad intrínseca, lo cual implica el paso de verificarla en su experiencia. Por lo tanto, esta no es una tarea de formación del criterio, exclusivamente, sino también del carácter y de la sensibilidad: una tarea de formación integral.

Así, la persona se descubre llamada a ser capaz de identificar lo que le gusta con la belleza (aprender a gustar de *lo bello*, que es arduo); lo que le conviene con el bien (aprender a querer y realizar *lo bueno*, por encima de cualquier compromiso o conveniencia parcial); lo que afirma o niega con la verdad (aprender a conocer *lo que es* en su efectiva alteridad, aunque no siempre se comprenda del todo ni se deje reproducir en un silogismo).

6. Conclusiones

Para concluir, podemos volver la mirada sobre cinco ideas clave que hemos querido asentar a lo largo de nuestro trabajo:

- En primer lugar, que el sentido de la educación es la formación integral de la persona. Si no se abstrae del fin que le es propio, podemos reconocer que el acto educativo hunde sus raíces en la condición educable del ser humano, en su capacidad de mirar por algo más grande que él. Cualquier otra aspiración degrada la educación al mero perfeccionamiento de una sola dimensión de la persona, más no de esta en su totalidad.
- En segundo lugar, hemos visto que las categorías de la importancia que Hildebrand presenta en su *Ética* enlazan con un cierto modelo antropológico: los bienes meramente subjetivos y los valores interpelan, respectivamente, distintos centros en la persona. No puede haber formación integral sin una concepción adecuada del ser humano: quién es, cuáles son sus dimensiones, para qué está hecha su vida.
- En tercer lugar, podemos recuperar la cuestión de la relación entre la Ética y la Antropología. La pregunta por el bien es indisociable de la pregunta por la persona: el análisis del fenómeno del valor puede arrojar luz sobre el carácter abierto y

trascendente del ser humano, sobre su vocación a adherirse a la realidad. Esta adhesión no es meramente cognoscitiva, ni fruto de un compromiso voluntarista, sino que entraña, a su vez, un movimiento afectivo y espiritual.

- En cuarto lugar, hemos de reconocer que el fondo común sobre el que se asientan tanto la Ética como la Antropología, y, sobre todo, de acuerdo con nuestro interés por la acción educativa, su mutua imbricación, es la realidad total.[5]
- En quinto lugar, acabamos llegando al reconocimiento del fenómeno del valor (que puede ser estético, moral o intelectual) como un criterio para la formación integral de la persona: educar es guiar a la persona a crecer en su capacidad de captar los valores, y de responder adecuadamente a la exigencia que plantean.

Ahora bien, esto nos pone delante una pregunta para ulteriores investigaciones: ¿cómo podemos educar en la capacidad de apreciar la diferencia entre las distintas categorías de la importancia? Es decir, ¿cómo propiciar el descubrimiento de aquellas razones que pueden fundamentar la importancia de un objeto para nosotros? Pues, según se crezca en esta orientación, mayor será nuestra comprensión de la realidad, así como nuestra capacidad de adherirnos a ella en cumplimiento del dinamismo de nuestra racionalidad.[6]

Acaso sea necesario para ello recuperar un sentido de la experiencia como factor esencial del acontecimiento educativo sin reducirlo al de una vivencia anecdótica, de mayor o menor «impacto», sino enraizado en la pregunta por el significado de las cosas. Pues, como enfatiza Giussani:

5. «Este realismo pedagógico se especifica rápidamente del siguiente modo: la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado. En el proceso educativo subyace entonces un significado global de la realidad; de él se embebe la conciencia del individuo en el primer estadio de su introducción a la realidad; de él se da cuenta, experimentando su consistencia, la conciencia del adolescente; y lo persigue incansablemente, o lo abandona por una significación más radical, la conciencia madura del hombre adulto» (Giussani, 2011, p. 62).

6. «La persona primeramente no existía: por eso, lo que la constituye es algo *dado*, algo producido *por otra cosa distinta*. Esta situación original se repite a cada nivel del desarrollo de la persona. Lo que provoca mi crecimiento no coincide conmigo, es algo distinto de mí. *Concretamente, la experiencia es vivir lo que me hace crecer*. La experiencia produce por consiguiente el crecimiento de la persona por medio del valor que se da a una relación objetiva» (Giussani, 2011, p. 117).

> La persona es ante todo conocimiento y conciencia de sí. Por eso, lo que caracteriza a la experiencia no es tanto el hacer, el establecer relaciones con la realidad como un hecho mecánico: este es el error implícito en esa frase tan usada de «tener experiencias», en la que «experiencia» se convierte en sinónimo de «probar». Lo que caracteriza a la experiencia es *entender* una cosa, descubrir su *sentido*. La experiencia implica, por tanto, la inteligencia del sentido de las cosas. Y el sentido de una cosa se descubre en su conexión con el resto; por eso, la experiencia significa descubrir de qué sirve una determinada cosa para el mundo. (2011, pp. 117-118)

7. Referencias

Agejas, J. A. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la Universidad*. Universidad Francisco de Vitoria.

Barrio, J. M. (2010). *Elementos de Antropología Pedagógica*. RIALP.

Crespo, M. (2003). La ceguera al valor moral. Consideraciones en torno a la «antropología integral» de Dietrich von Hildebrand. En: Sellés, J. F. (ed.). *Modelos antropológicos del siglo XX*. M. Scheler, D. von Hildebrand, E. Stein, M. Merleau-Ponty, J.-P. Sartre y H. Arendt. *Cuadernos de Anuario Filosófico*.

Giussani, L. (2007). *Curso básico de cristianismo*. Encuentro.

Giussani, L. (2011). *Educar es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdade*ro. Encuentro.

Lorda, J. L. (2020). *La vida intelectual en la Universidad. Fundamentos, experiencias y libros.* EUNSA.

Rovira, R. (2006). *Los tres centros espirituales de la persona. Introducción a la filosofía de Dietrich von Hildebrand*. Fundación Emmanuel Mounier.

Sánchez-Migallón, S. (2003). *El personalismo ético de Dietrich von Hildebrand*. RIALP.

Von Hildebrand, D. (2020). *Ética*. Encuentro.

Zubiri, X. (1988). *El hombre y Dios*. Alianza.

3

Francisco de Vitoria, teólogo de razón abierta: lecciones para la universidad contemporánea

Jorge López González
Profesor titular y decano de la Facultad de Educación y Psicología.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-2118-9386
Correo institucional: jorge.lopezgonzalez@ufv.es

1. Introducción

En 1526, Francisco de Vitoria obtenía la cátedra de Prima de Teología en la Universidad de Salamanca, un acontecimiento decisivo para el desarrollo intelectual de la institución y para la configuración de la posterior escuela de Salamanca. Desde entonces, Vitoria y sus discípulos iniciaron una profunda renovación intelectual en teología, derecho y filosofía, articulando de manera original la primera escolástica (en particular, el pensamiento de Tomás de Aquino) con las nuevas corrientes humanistas, así como con el nominalismo. Su influencia se extendió en lo que se ha denominado *segunda escolástica* (Ramis, 2024).

La escuela de Salamanca, iniciada por Francisco de Vitoria, se caracteriza por: 1) un método teológico compartido en el que se equilibran la teología especulativa y la positiva; 2) la búsqueda libre de la verdad sin atarse a un sistema teológico determinado, si bien desde una matriz tomista; 3) la orientación pastoral sobre cuestiones prácticas que tienen una relevancia moral en la vida de sus contemporáneos; 4) un estilo de enseñanza elegante, riguroso, humanista y ameno, de acuerdo con las exigencias culturales de su época; 5) las nuevas temáticas, vivas y actuales, que

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-03

son objeto de estudio sin descuidar la enseñanza perenne (Belda-Plans, 1999).

El pensamiento de Francisco de Vitoria ha experimentado un reconocimiento creciente desde el siglo XIX, en especial por la profundidad y actualidad de sus aportaciones en materias teológicas, jurídicas y morales (Castilla Urbano, 1992; Osuna, 2015; Urdánoz, 1960). Su contribución a la renovación de estas disciplinas ha sido ampliamente estudiada (Urdánoz, 1960). Su obra supuso, además, una renovación metodológica que puede entenderse como un antecedente del actual concepto de *razón abierta*; un diálogo que busca integrar diversas disciplinas para comprender mejor la realidad. Ciertamente, este diálogo estuvo presente en la institución universitaria desde sus orígenes, pero Vitoria supo llevarlo a cabo en un contexto histórico nuevo en el que confluían diversas corrientes de pensamiento –p. ej.: el humanismo o el nominalismo– e iban ganando autonomía las ciencias jurídicas y naturales (Urdánoz, 1960).

Este capítulo propone identificar algunas claves del ejercicio académico de razón abierta a partir de la obra de Vitoria, mostrando la relevancia que estas tienen para la configuración de la universidad contemporánea. *Razón abierta* es un término acuñado por Joseph Ratzinger que tiene elementos en común con el diálogo transdisciplinar (Lacalle y López Cambronero, 2025). La finalidad de esta propuesta consiste en ensanchar los horizontes de la racionalidad en su apertura a la realidad, superando los prejuicios epistemológicos o metodológicos de una racionalidad instrumental (Lacalle, 2018). La propuesta de investigación con razón abierta:

> [...] invita a que la ciencia, la racionalidad, supere el reduccionismo epistemológico que rechaza la dimensión metafísica de la realidad y solo acepta como científico y verdadero lo puramente empírico [...]. «Razón abierta» consiste en ensanchar los horizontes de la racionalidad y la ciencia, para que se abra a la totalidad de lo real. Ahora bien, ampliar los horizontes de la racionalidad no exime del estudio y dominio de la disciplina particular: precisamente es al ahondar y querer entender bien la propia ciencia como se ponen de manifiesto las preguntas que van más allá de la propia ciencia. (López González, 2022)

Los principales escritos de Francisco de Vitoria que han llegado a nosotros son sus «relecciones» (del latín *relectio*), es decir, una lección repetida. Eran lecciones solemnes, públicas y extraordinarias, pronunciadas por los catedráticos más prestigiosos, generalmente al inicio del curso académico o en ocasiones señaladas. En ellas, el profesor elegía un tema relevante (teológico, jurídico, filosófico, político, etc.) y lo exponía de manera sistemática y profunda, a menudo con intención de influir en debates contemporáneos o en la vida pública. Han llegado hasta nosotros trece de las quince relecciones redactadas por Francisco de Vitoria sobre temas muy variados: desde la potestad eclesiástica y civil hasta las virtudes, pasando por los derechos de los indios de América (Urdánoz, 1960).

La teología de Vitoria es una ciencia de razón abierta en cuanto que se da respuesta a preguntas éticas y de sentido, pero también antropológicas y epistemológicas (*cf*. Aranguren, 2020; Lacalle, 2018). Puede pensarse que toda teología es, por definición, una ciencia de razón abierta; sin embargo, en pocos autores se refleja con más claridad que en la obra de Vitoria, tanto por los temas objeto de estudio como por su fundamentación antropológica y por su rigor metodológico.

Nuestro interés no es tanto presentar las soluciones ofrecidas por Vitoria cuanto exponer la idea de universidad que subyace a sus relecciones. La idea de universidad de Vitoria, como para Newman, responde, a su vez, a la cuestión sobre el conocimiento humano y su integración. La teología no se ocupa únicamente de las cuestiones religiosas, sino de toda la realidad. Considera que la ciencia teológica es la clave de bóveda que sustenta el conocimiento verdadero, sin quitar valor a las otras ciencias con las cuales ha de dialogar. Precisamente por ser teólogo tiene el derecho y el deber de hablar y aportar sobre cuestiones que también son estudiadas por otras ciencias, que hoy denominaríamos *sociales*.

Esta arquitectura de los saberes propuesta por Vitoria tiene su correlato en la formación de los estudiantes universitarios. La universidad debía formar no solo profesionales del derecho, de la medicina o de las bellas artes, sino personas cultivadas en las virtudes y cuyo ejercicio profesional está orientado al bien común. Se pretende, así, unir razón, moralidad y orden práctico en su formación académica (Zorroza, 2016). En síntesis, para Vito-

ria, la teología debía ocupar un espacio central, riguroso y dinámico dentro del currículo y la formación universitaria. La formación teológica es concebida como una disciplina científica y moral activa, capaz de argumentar y fundamentar decisiones sociales, políticas y jurídicas.

En la actualidad, las principales universidades se han emancipado de la teología que ha sido relegada en el currículum y en la investigación universitaria. Este vacío es una oportunidad para presentar, libres de prejuicios, lo que puede aportar la teología a la universidad actual desde una perspectiva de razón abierta y diálogo transdisciplinar. A continuación, se ofrecen algunos rasgos de la teología tal como la concibió y practicó Vitoria, lo cual nos servirá de base para la discusión posterior sobre cómo la universidad actual puede enriquecerse con su legado.

2. La teología de Francisco de Vitoria

2.1. La teología es ciencia

Vitoria, siguiendo a Tomás de Aquino, sostiene que la teología posee estatuto científico, aunque su especificidad radique en que parte de principios revelados cuyo fundamento último es la fe. Así lo sostiene en su comentario de la 1.ª *quaestio* de la *Prima Pars* de la *Summa Theologiae* (Langella, 2007). Subraya el valor de la teología revelada que ofrece conclusiones ciertas racionales y argumentadas, deducidas de la fe (Langella, 2013). Como se comentará más tarde, su concepción de la teología tiene sus claroscuros, en particular en su dependencia de los silogismos para argumentar su pretensión científica (Castilla Urbano, 1992; Osuna, 2015). No obstante, Vitoria matiza en el comentario a la 1.ª *quaestio* que la teología solo puede considerarse ciencia en un sentido analógico, pues las conclusiones teológicas no son evidentes, ni lo es el asentimiento a ellas. Como cuando se aprenden los principios de la música, así ocurre con la ciencia teológica, pues sus principios no resultan evidentes. De ahí que resulte legítimo denominar *ciencia* a la teología, en la medida en que comparte estructura racional y método argumentativo, aun cuando su evidencia dependa de un principio autoritativo de fe. En todo caso, Vitoria practica una ciencia teológica rigurosa.

2.2. La teología es ciencia universal

Vitoria afirma en *De potestate civili* (1528) que la teología tiene una competencia universal, pues su objeto –Dios y lo que se ordena a Dios– abarca todas las realidades humanas susceptibles de valoración moral:

> El oficio y la función del teólogo se extienden tanto que ningún argumento, ninguna disputa, ningún tema parece ajeno a la profesión y al cometido teológico.

Ello le permite justificar la intervención de la teología en cuestiones tradicionalmente jurídicas o políticas, sin invadir el ámbito propio de dichas ciencias, sino interpretándolas desde una perspectiva que podemos considerar de razón abierta. No niega el lugar de otras disciplinas en el conocimiento, siendo, al fin y al cabo, la teología un saber más, si bien fundamental (Castilla Urbano, 1992).

> La teología pasa, así, a convertirse en la disciplina matriz, la ciencia de las ciencias, a la cual ningún objeto ha de serle extraño. (Castilla Urbano, 1992, p. 39)

Esta pretensión implicaba un cambio sobre el lugar de la teología en la universidad, lugar que reclamaron los maestros de la escuela de Salamanca hasta el mismo Suárez (Castilla Urbano, 1992) y que se corresponde con lo que Milbank afirma sobre la teología como «ciencia social y la reina de las ciencias» (Milbank, 2004, p. 509).

Asimismo, para Vitoria (1534/1952), la teología es una ciencia aplicable para cuestiones prácticas, no solo morales o jurídicas, sino económicas –p. ej.: en materias de cambios–. En 1539, en el preámbulo de *Relectio De indiis* Vitoria señala la competencia de los teólogos para ocuparse de los problemas ético-políticos surgidos con el descubrimiento de América, afirmando que la teología puede deliberar y demostrar no solo en discusiones teológicas especulativas, sino prácticas.

> En efecto, no siempre las disputas teológicas son del género deliberativo, sino que la mayoría pertenecen al género demostrativo, es

> decir, no se realizan para deliberar, sino para enseñar. En segundo lugar, digo que esta determinación no corresponde a los juristas, o al menos no solo a ellos. (Langella, 2007, p. 56)

2.3. La teología ha de ser transdisciplinar

En la concepción vitoriana, la teología debe pensarse y enseñarse en diálogo permanente con otras disciplinas –especialmente filosofía, derecho e historia–, pues solo así puede alcanzar una comprensión completa de su objeto. Este enfoque supone una apertura metodológica que reconoce la aportación propia de cada ciencia y utiliza sus avances para fundamentar con mayor rigor la argumentación teológica. Ciertamente, Vitoria no emplea el término *transdisciplinariedad*, pero aplica el concepto en su teología, por ejemplo, cuando recurre a otras disciplinas como fuentes de conocimiento, concepto que posteriormente sistematizaría un insigne discípulo suyo, Melchor Cano (1563/2006). La interdisciplinariedad se refiere principalmente a la cooperación entre disciplinas científicas, mientras que la transdisciplinariedad va más allá de las disciplinas e implica un principio de integración y organización de los saberes, lo cual es particularmente importante al abordar problemas complejos de la vida real (Daneshpour y Kwegyir-Afful, 2021; Mittelstrass, 2011; Nicolescu, 2014).

La transdisciplinariedad no diluye la singularidad de la teología; al contrario, le permite articular los distintos saberes en un horizonte unitario orientado a la comprensión de la realidad. Asimismo, Vitoria expresa aprecio –no exento de críticas– por la tradición humanística grecolatina, que en ese momento experimentaba un auge en el mundo universitario. En su cometido científico, la teología de Vitoria tiene una función sapiencial y de conciencia moral, pero sin suplantar a las demás ciencias; antes bien, respetando su propia autonomía (Urdánoz, 1967). Por ello, han de considerarse las posiciones de otros autores, incluso adversarios, dando respuesta a las objeciones, como ya hiciera en su día la *Summa Theologiae* de Tomás de Aquino.

El enfoque transdisciplinar de Vitoria es expresión de su curiosidad intelectual, su estudiosidad, su amor por la sabiduría. Su responsabilidad académica le lleva a dedicar muchas horas a informarse a fondo sobre los temas más candentes. Lo hace con independencia de criterio, incluso frente al emperador Carlos V,

siendo reconocida su audacia que algunos calificaran como intromisión en asuntos que no son de su incumbencia (Beltrán de Heredia, 1930; Beneyto, 2024; Hernández, 1977). Estudia las opiniones de otros autores contemporáneos, en ocasiones de escuelas de pensamiento diferentes, para formarse un juicio propio y crítico de las materias objeto de estudio (Cuéllar Real, 2013).

2.4. La teología ha de ser significativa

La adopción de la *Summa Theologiae* como texto base favoreció una profunda renovación pedagógica, ampliando los temas tratados y haciendo la enseñanza más relevante para los estudiantes. Vitoria dio especial énfasis a la revisión de la materia (*repetitio*), al debate académico (*disputatio*), así como a la toma de apuntes por parte de los alumnos (Langella, 2018). De este modo, Francisco de Vitoria supo conectar con el estudiante de manera que se apreciaran y resultaran significativos los contenidos teológicos más especulativos.

> Sus contemporáneos no se cansan de hablarnos sobre este carisma suyo de magisterio. (Hernández, 1977, p. 66)

Cabe mencionar también su apertura a nuevas metodologías de enseñanza. Vitoria impulsó la práctica del dictado de las lecciones del profesor junto con el debate público de los temas de actualidad. Vitoria preparaba sus lecciones con esmero, buscando un equilibrio entre rigor conceptual y claridad expositiva, y favoreciendo la comprensión crítica por parte del alumno. En sus lecciones desaparecen las estériles discusiones y sutilezas dialécticas de la escolástica nominalista, y se hacen aplicaciones a problemas vivos y de actualidad. Su enseñanza busca captar la atención de los alumnos, dialogar con ellos, relacionar las enseñanzas más elevadas con las cuestiones cotidianas e invitar a los alumnos para que ellos mismos deduzcan las aplicaciones a su vida.

3. Discusión

En este apartado queremos incluir una discusión sobre cómo el modo de concebir y enseñar teología por parte de Vitoria puede

enriquecer a la universidad contemporánea, tomando pie de la reflexión de MacIntyre (2009) que, a su vez, recupera la de Newman (1852/1982).

3.1. En cuanto al currículum universitario

Para Vitoria –y, posteriormente, para Newman–, la teología desempeña un papel organizador en el currículo universitario, pues introduce la dimensión de sentido que integra las distintas disciplinas, superando la fragmentación del saber. Ello supone una integración transdisciplinar de las ciencias en la que la filosofía y la teología son la clave arquitectónica con el fin de «superar la fragmentación del conocimiento y la hiperespecialización propia de la universidad actual y alcanzar la unidad del saber» (Lacalle, 2018, p. 9).

En su día, Newman defendía que la educación universitaria debía proporcionar una comprensión integrada de las distintas disciplinas, evitando tanto la superficialidad del generalista como la estrechez del especialista. Cada disciplina académica contribuye al conocimiento de algún aspecto de la realidad, «de modo que en la búsqueda de la comprensión necesitamos estudiar no solo una serie de disciplinas diferentes –física, fisiología, historia, literatura, matemáticas, psicología–, sino también cómo cada una de ellas influye en las demás, cuáles son las relaciones entre ellas» (MacIntyre, 2009, p. 347; Newman, 1852/1982).

La importancia de lograr esta integración tiene que ver con el fin mismo de la universidad, que no es tanto su utilidad social y económica (empleabilidad, crecimiento económico...) como la formación de personas educadas con un mente bien formada intelectualmente (Newman, 1852/1982). El currículum universitario ha de ayudar a que el estudiante sepa poner en práctica, como persona educada, competencias y virtudes «como amigo, como compañero, como ciudadano» (MacIntyre, 2009; Newman, 1852/1982, p. 129). Y esto no solo para una minoría culta y privilegiada, sino para todos. Desde este punto de vista, estar formado no es solo saber cómo aplicar cada disciplina de manera adecuada, sino comprender sus límites y cómo integrarlos.

Para ello, se requiere que el universitario –desde el estudiante de grado al investigador más avanzado– aprenda una ciencia de razón abierta, de cuño realista y con un enfoque interdisciplinar

y transdisciplinar, que propicie una integración de los saberes (Lacalle y López Cambronero, 2025). La transdisciplinariedad se ocupa de aquello que está a la vez entre las disciplinas, a través de las distintas disciplinas y más allá de todas ellas (Nicolescu, 2014). Ahora bien, la transdisciplinariedad es más que un método: es un principio organizador del trabajo investigador; no es un «sueño filosófico, sino una parte –incluso una parte esencial– de la investigación científica más reciente» (Mittelstrass, 2011, p. 333).

3.2. En cuanto al método científico

Como señala Belda-Plans (1999), una de las principales contribuciones de Vitoria consistió en la renovación del método teológico, integrando la tradición con nuevos *loci theologici* (es decir, lugares teológicos) más acordes con la realidad histórica. La teología tiene un método propio al cual no debe renunciar, pero ello no debe ser motivo de aislamiento disciplinar: el método teológico no puede permanecer aislado de otros métodos científicos; el diálogo con las otras ciencias no es opcional, sino constitutivo del quehacer teológico (Resane, 2022). No cabe considerar a la teología como una ciencia aparte, que por su singularidad o excepcionalidad no pueda o no deba entrar en diálogo con las otras disciplinas y sus metodologías. Antes bien, las otras ciencias deben considerarse como *loci theologici* complementarios y establecer con ellas un diálogo no solo temático, sino metodológico y epistemológico (Langella, 2013; Tanzella-Nitti, 2024).

Una auténtica ciencia de razón abierta exige reconocer con humildad los límites propios de cada aproximación metodológica, evitando absolutizar un único modo de acceder al conocimiento (Aranguren, 2020). Y esto aplica también a la teología. La teología también tiene que aprender de las otras disciplinas. No solo tomar de ellas temáticas objeto de estudio, sino el conocimiento que ellas ofrecen; no un conocimiento superficial, sino profundo. Y a la inversa que quienes investigan o enseñan ciencias sociales o naturales conozcan de teología. Las ciencias sociales o naturales pueden confirmar o cuestionar, con evidencias empíricas, las afirmaciones de las humanidades, y en algunos casos de la teología (Case y VanderWeele, 2024).

La fragmentación del saber tiene que ver con la fragmentación metodológica que se enseña y aplica en la universidad. Pese a que no resulta fácil, es recomendable que el profesor universitario conozca y aplique diversas metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas (Dawadi et al., 2021; Sánchez Flores, 2019; Tanzella-Nitti, 2024). El conocimiento metodológico permite reconocer mejor los límites de cada disciplina y comprender mejor la validez de lo que se enseña. Resulta de gran ayuda que tanto la docencia como la investigación se realicen en comunidad, complementándose entre sí los profesores.

3.3. En cuanto a los temas

Conviene precisar que este trabajo se centra en el papel de la teología como ciencia de razón abierta, dejando de lado la discusión sobre contenidos particulares de la enseñanza de Vitoria, como, por ejemplo, su doctrina sobre la legitimidad del derecho indiano (Anghie, 2007; Díaz Kayel, 2024; Pagden, 2000). En todo caso, su teología tiene como objeto temáticas compartidas con otras ciencias, sobre todo las sociales. Nada de lo humano le es ajeno a la teología, parafraseando a Terencio. En su día, la escuela de Salamanca hizo aportes magníficos en el ámbito de la economía o el derecho. En el momento presente hay otros ámbitos de conocimiento, como la psicología o la educación, que también son susceptibles de ser enriquecidos por la teología, por ejemplo, explicando el rol de la acción divina en el dinamismo de la acción humana (López González, 2024). Pero no solo las ciencias sociales, sino también las ciencias experimentales pueden verse enriquecidas por la teología (Tanzella-Nitti, 2024).

La enseñanza de Vitoria es propia de un hombre convencido del valor del diálogo, abierto a hablar de todo con todos. Su interés por estudiar temas muy variados deriva de su interés por las personas y sus problemas.

> En el núcleo de esta tarea se ubica la necesidad de descubrir cuáles son las palabras que nos permiten entrar en diálogo con nuestros conciudadanos y cuáles funcionan como baches, grietas o muros que –independientemente de los argumentos propuestos– distancian y rompen los pactos de colaboración comunicativa. El desafío nos sitúa en una encrucijada: promover una cultura del diálogo o

> sucumbir a una espiral de agresiones y descalificaciones que amenaza, cada vez más, tanto la vida universitaria como la convivencia social. (Cannata, 2019, p. 1)

Vitoria nos enseña a dialogar con la cultura, a asumir con responsabilidad y amor a la verdad este diálogo. Sería ingenuo suponer que este diálogo es más difícil hoy que hace quinientos años. Francisco de Vitoria tuvo que levantar su voz sobre temas políticamente incorrectos. Ayer como hoy, el académico de razón abierta ha de abordar conversaciones públicas sobre temáticas polémicas, sin mimetismo o enfrentamientos estériles (Cannata, 2019). A veces esto implicará ser cuestionado o ser cancelado. En todo caso requiere competencia científica y riguroso conocimiento del objeto de estudio.

3.4. En cuanto a la pedagogía

Vitoria aplicó una pedagogía que respondía coherentemente a su visión del conocimiento: enseñar no es transmitir información, sino formar la capacidad de juicio del estudiante. De ahí sus innovaciones sobre qué enseñar y cómo enseñar. Se ha criticado que Vitoria dictara las clases cayendo en una enseñanza memorística y poco crítica, pero, en realidad, no era así: el dictado ofrecía al estudiante apuntes para la reflexión y comprensión posterior, lo cual resultaba crucial por la escasa disponibilidad de libros para el estudio personal de los alumnos.

Por otro lado, Vitoria, como enseñante, no pretendía la admiración hacia la belleza de su declamación, sino la claridad de la exposición de cara a la comprensión del contenido. Si logró la admiración de los alumnos, no fue por sus halagos o por un formalismo retórico, sino por su capacidad para despertar en los alumnos el interés, para que descubrieran la verdad y para que se decidieran a hacer el bien. Tres verbos –*despertar*, *descubrir* y *decidir*– que conforman un método pedagógico (Universidad Francisco de Vitoria, 2021). La teología tiene que ser cauta al asumir metodologías pedagógicas que en otras disciplinas pueden ser valiosas; ha de cuidar que la pedagogía sea consistente con el método teológico, a la vez que significativa para los alumnos.

4. Conclusiones

La escuela de Salamanca puede iluminar a la universidad actual de cara a los retos que tiene planteados (Belda-Plans, 1999). La universidad contemporánea necesita recuperar la presencia de la teología no como un residuo histórico, sino como una disciplina practicada con rigor y capaz de ofrecer una visión integradora del conocimiento en diálogo con las ciencias. Newman advertía en su momento de que, cuando la teología abdica de su papel como ciencia, «su campo no es simplemente descuidado, sino que es usurpado por otras ciencias que se apropian indebidamente de respuestas definitivas que no están en condiciones de ofrecer» (Lacalle, 2018, p. 27; Newman, 1996). Quienes enseñan e investigan teología en las universidades pueden encontrar en Francisco de Vitoria un referente exigente para su labor: rigor académico, estudio transdisciplinar de las otras disciplinas científicas, compromiso con los temas de actualidad y pedagogía significativa.

Un diálogo entre teología y ciencia no es nostalgia del pasado, sino oportunidad para la universidad de hoy. La obra de Vitoria y de la escuela de Salamanca puede iluminarnos sobre cómo hacer de nuestras universidades ámbitos sapienciales en la investigación, la docencia y la transferencia crítica del conocimiento a la sociedad.

5. Referencias

Anghie, A. (2007). *Imperialism, sovereignty and the making of international law*. Cambridge University Press.

Aranguren, J. (ed.) (2020). *Cuatro preguntas de razón abierta*. Universidad Francisco de Vitoria.

Belda-Plans, J. (1999). Hacia una noción crítica de la «Escuela de Salamanca». *Scripta Theologica*, 31(2), 367-411

Beltrán de Heredia, V. (1930). Ideas del maestro Fr. Francisco de Vitoria anteriores a las relecciones de Indis acerca de la colonización de América, según documentos inéditos. *La ciencia tomista, XXII*(122), 145-165.

Beneyto, J. M. (2024*). La conquista, el imperio y la paz Vitoria y Erasmo ante Carlos V*. Cátedra.

Cannata, J. P. (2019). Diálogo académico sobre valores en contextos polarizados: el caso de las universidades de identidad cristiana. *Documentos Core Currículum de la Universidad de Navarra*, 12. http://hdl.handle.net/10171/56526

Cano, M. (1563/2006). *De locis theologicis*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Case, B. y VanderWeele, T. J. (2024). Integrating the humanities and the social sciences: six approaches and case studies. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(231), 1-11. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02684-4

Castilla Urbano, F. (1992). *El pensamiento de Francisco de Vitoria*. Anthropos.

Cuéllar Real, R. J. (2013). *Francisco de Vitoria y las cuestiones de Indias* [tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].

Daneshpour, H. y Kwegyir-Afful, E. (2021). Analysing Transdisciplinary Education: A Scoping Review. *Science & Education*, 31(4), 1047-1074. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0

Dawadi, S., Shrestha, S. y Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20

Díaz Kayel, B. (2024). ¿Francisco de Vitoria, ideólogo del imperialismo? Revisión crítica de algunas interpretaciones recientes. *Prudentia Iuris*, 97, 275-293. https://doi.org/10.46553/prudentia.97.2024.10

Hernández, R. (1977). *Un español en la ONU. Francisco de Vitoria.* BAC Popular.

Lacalle, M. (2018). *En busca de la unidad del saber: una propuesta para renovar las disciplinas universitarias* [*In search of the unity of knowledge: a proposal to rethink university disciplines*]. Universidad Francisco de Vitoria.

Lacalle, M. (2020). La pregunta por el sentido. En: J. Aranguren (ed.). *Cuatro preguntas de razón abierta* (pp. 57-67). Universidad Francisco de Vitoria.

Lacalle, M. y López Cambronero, M. (2025). An expanded reason university course for professors: A case study for interdisciplinary and transdisciplinary dialogue between reason and faith. En: J. Pujol y J. M. La Porte (eds.). *Universities' purpose and Catholic identity* (pp. 381-392). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003623205-19

Langella, S. (2007). El comentario de Francisco de Vitoria a la 1.ª *quaestio* de la de la *Summa Theologiae* de Tomás de Aquino. *Archivo*

Teológico Granadino, 70, 55-83. http://hdl.handle.net/20.500.12412/3477

Langella, S. (2013). El estatuto epistemológico de la teología y la filosofía en Francisco de Vitoria. *Helmantica*, 192, 343-358.

Langella, S. (2018). The University of Salamanca in the 16th century. Teaching and learning modalities of theology. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 7(8), a027. https://disputatio.usal.es/vols/vol-7-no-8-sm/langella-salamanca

López González, J. (2022). Investigar con una razón abierta. *Ecclesia*, *XXXVI*(3), 311-324. https://ddfv.ufv.es/rest/api/core/bitstreams/790fda76-a22e-496f-8011-c2be81ecad23/content

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

Milbank, J. (2004). *Teología y teoría social. Más allá de la razón secular*. Herder.

Mittelstrass, J. (2011). On Transdisciplinarity. Trames. *Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(4), 329-338. https://doi.org/10.3176/tr.2011.4.01

Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. EUNSA.

Newman, J. H. (1852/1982). *The Idea of a University*. Edición preparada por Martin J. Svaglic, University of Notre Dame Press.

Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. *World Futures*, 70(3-4), 186-199. https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631

Osuna Fernández-Largo, A. (2015). Índole científica de la teología en Francisco de Vitoria. En: *A quinientos años de la Políglota: el proyecto humanístico de Cisneros: fuentes documentales y líneas de investigación* (pp. 173-190). Servicio de Publicaciones. https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000032491&name=00000001.original.pdf

Pagden, A. (2000). Stoicism, Cosmopolitanism, and the Legacy of European Imperialism. *Constellations: An International Journal of Critical & Democratic Theory*, 7(1), 3-22. https://doi.org/10.1111/1467-8675.00167

Ramis Barceló, R. (2024). *La segunda escolástica: una propuesta de síntesis histórica*. Dykinson.

Resane, K. T. (2022). Theology in dialogue and dialogue in theology: Destroying the walls of hostility. *Verbum et Ecclesia*, 43(1), a2580. https://doi.org/10.4102/ve.v43i1.2580

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 77-91. https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

Tanzella-Nitti, G. (2024). Dialogue between theology and science: Present challenges and future perspectives. *Religions*, 15(11), 1304. https://doi.org/10.3390/rel15111304

Universidad Francisco de Vitoria (2021). *Formar para Transformar en comunidad. El proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria*. Universidad Francisco de Vitoria.

Urdánoz, T. (1960). *Obras de Francisco de Vitoria*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Urdánoz, T. (1967). Síntesis teológico-jurídica de la doctrina de Vitoria. En: L. Pereña y J. M. Pérez Prendes (eds.). *Francisco de Vitoria. Relectio de Indis. Corpus Hispanorum de Pace* (vol. v). CSIC,

Vitoria F. de. (1932). *Francisco de Vitoria. Comentarios a la Secunda secundae de Santo Tomás. Tomo I: De Fide et Spe* (qq. 1-22) (V. Beltrán de Heredia, ed.). Biblioteca de Teólogos Españoles.

Vitoria, F. de. (1952). *Comentario al tratado de la ley (I-II, qq. 90-108): fragmentos de relecciones, dictámenes sobre cambios* (V. Beltrán de Heredia, ed.). Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Francisco de Vitoria.

4

«Más allá del aula»: integración del metaverso en la formación humanística universitaria

Yoselin Guadalupe Ávila Lizarraga
Profesora. Universidad Anáhuac Mayab
ORCID: 0000-0002-5417-0166
Correo institucional: yoselin.avila@anahuac.mx

Alejandro Esteban Fitzmaurice Cahluni
Profesor de planta de la Facultad de Comunicación y Empresas de Entretenimiento, y coordinador de Razón Abierta. Universidad Anáhuac Mayab
ORCID: 0009-0006-7171-5048
Correo institucional: afitzmaurice@anahuac.mx

José Antonio Tec Sánchez
Director de la Escuela de Biotecnología. Universidad Anáhuac Mayab
ORCID: 0000-0003-2667-4903
Correo institucional: jose.tec@anahuac.mx

1. El desafío de las humanidades en la posmodernidad digital

En un mundo donde la producción y el intercambio de información han mutado radicalmente, las universidades enfrentan un desafío estructural: el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos transitado de una comunicación unicanal hacia un ecosistema multicanal que, si bien ofrece conectividad, ha transformado los patrones de atención de las nuevas generaciones, favoreciendo la dispersión y la disociación cognitiva. Este fenó-

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-04

meno no solo desdibuja el sentido de las disciplinas técnicas, sino que golpea con especial dureza a la formación integral. Las humanidades, históricamente relegadas por no alinearse de forma inmediata con las competencias técnico-científicas, sufren hoy una desvalorización injusta. Sin embargo, en esta posmodernidad definida por la automatización y la fragmentación del saber, el discernimiento, la ética y la búsqueda de sentido adquieren una relevancia sin precedentes.

La urgencia de reivindicar el pensamiento humanista en un entorno hiperconectado es ya un consenso global. Como señaló el papa Francisco en la cumbre del G7 en 2024:

> Hablar de tecnología es hablar de lo que significa ser humanos y de nuestra condición única entre libertad y responsabilidad; es decir, significa hablar de ética.

El reto actual reside, por tanto, en tender puentes entre la reflexión profunda y los entornos digitales donde el estudiante habita y aprende. No se trata solo de habitar la virtualidad, sino de transformarla en una herramienta con propósito. Aquí es donde emergen las *humanidades digitales*, no solo como un campo de estudio, sino como una praxis docente que utiliza la tecnología para potenciar nuevas formas de análisis intelectual, integrando plataformas digitales para enriquecer el aprendizaje de aquello que, en esencia, nos hace humanos.

A diferencia de otros enfoques centrados exclusivamente en la incorporación instrumental de tecnologías digitales, la presente propuesta se orienta a integrar el metaverso como un espacio formativo que articula la reflexión ética, la búsqueda de sentido y la experiencia vivencial del conocimiento. En este sentido, no se trata únicamente de innovar en el medio, sino de transformar la finalidad misma del proceso educativo.

2. La formación integral y las humanidades digitales

Las humanidades digitales (HD) se constituyen como un campo interdisciplinar donde las metodologías críticas de las humani-

dades convergen con el potencial de las tecnologías digitales. Más que una simple suma de herramientas, este ecosistema se define por una praxis de investigación, docencia y publicación que es inherentemente colaborativa, transdisciplinar y computacional (Brügger, 2016).

En el ámbito educativo, las HD operan en una doble dimensión: actúan como un objeto de estudio en sí mismo y, simultáneamente, como un arsenal de recursos aplicados a la práctica docente. Su propósito fundamental es emplear plataformas digitales para expandir las fronteras del análisis intelectual, mejorando sustancialmente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas humanísticas (Georgopoulou et al., 2025).

Este enfoque encuentra sustento en modelos pedagógicos contemporáneos de aprendizaje experiencial, los cuales enfatizan que el conocimiento se construye a partir de la interacción directa con el entorno y la reflexión sobre dicha experiencia, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y prácticas en contextos educativos actuales (Dillard et al., 2024; Žakelj et al., 2024). Asimismo, investigaciones recientes han demostrado que la integración de entornos inmersivos, como la realidad virtual, favorece el aprendizaje activo al permitir que el estudiante interactúe con escenarios simulados y complejos. En particular, revisiones sistemáticas han identificado que estas tecnologías contribuyen a mejorar la participación, la motivación y el desarrollo de habilidades aplicadas en educación superior (Craig, 2023; Radianti et al., 2020).

La intersección entre el metaverso y las humanidades representa hoy un horizonte en auge. Este campo explora cómo los entornos digitales inmersivos pueden transformar la interacción cultural y el estudio del pensamiento humano. No obstante, existe todavía una brecha significativa en la implementación de estas tecnologías. Según el análisis de Georgopoulou et al. (2025), la mayoría de los estudios actuales (36) se centran en el uso de recursos educativos abiertos (REA), repositorios digitales y sistemas de gestión de contenido (CMS) como WordPress. Por el contrario, solo una minoría (8) explora enfoques disruptivos como los videojuegos, la realidad virtual (RV), la realidad aumentada (RA) o el reconocimiento óptico de caracteres (OCR).

Así, más allá de reducir el metaverso a una vitrina para la difusión cultural o la memorización de conceptos básicos, este

proyecto propone una rehumanización del aprendizaje en el siglo XXI. El objetivo no es la acumulación de datos, sino el cultivo de un sujeto capaz de pensar, sentir y actuar con libertad y responsabilidad en entornos virtuales. Esta visión se alinea con las directrices de la Unesco (2023) sobre el uso responsable de las tecnologías, las cuales subrayan que la innovación digital debe estar al servicio del desarrollo humano. No se trata solo de habitar la técnica, sino de asegurar que la tecnología sea un vehículo para la ética y el discernimiento, transformando al estudiante de un consumidor pasivo a un ciudadano digital con sentido humano.

«Más Allá del Aula» es una propuesta pedagógica innovadora que integra el metaverso en la educación superior. En ella no se utiliza la tecnología por moda, sino que el diseño del proyecto está bajo el marco de la razón abierta. Esto implicó crear escenarios que obligaran al estudiante a ir más allá del dato técnico para cuestionarse por el sentido, la verdad, la dignidad humana y la responsabilidad ética.

3. El metaverso como espacio de la pedagogía del encuentro

Para poder concretar de manera adecuada este proyecto, fue necesaria una herramienta que sirviera de repositorio. En este sentido, la elección de la plataforma Spatial, en conjunto con el uso de visores de realidad virtual Oculus Quest 2, responde a la necesidad de crear un entorno que sea tanto accesible como profundamente provocador para el aprendizaje. Spatial permite la concurrencia de múltiples usuarios en un mismo espacio, facilitando una interacción multidimensional que incluye voz, texto y expresiones corporales estandarizadas; asimismo, los entornos virtuales creados están disponibles en web y realidad virtual (RV). Esta combinación tecnológica no busca simplemente la espectacularidad visual, sino asegurar que todos los estímulos digitales estén programados con un propósito específico, permitiendo que los estudiantes vivan situaciones cotidianas en el marco de los conceptos humanísticos que tradicionalmente se perciben como abstractos o lejanos.

Un elemento clave de la propuesta es la creación de avatares personalizados, los cuales permiten a los estudiantes presentarse de formas diversas, incluso alejadas de su apariencia habitual. Esta mediación digital no busca promover la evasión de la realidad, sino generar un espacio pedagógico de acompañamiento y exploración que favorezca la participación activa del estudiante. En este sentido, el metaverso funciona como un medio de apoyo para el aprendizaje, donde los alumnos pueden enfrentarse a situaciones complejas, tomar decisiones y reflexionar sobre sus consecuencias en un entorno controlado, trasladando posteriormente dichas experiencias a su vida cotidiana y a su interacción con los demás.

Desde esta perspectiva, la representación mediante avatares puede disminuir temporalmente la ansiedad frente al error y el miedo al juicio social, no para evitar el encuentro con el otro, sino para facilitar procesos iniciales de participación, diálogo y pensamiento crítico. Esto resulta especialmente relevante en contextos donde el temor al fracaso limita la expresión auténtica del estudiante. Así, el entorno inmersivo se convierte en un espacio de ensayo formativo donde el error adquiere un valor pedagógico, permitiendo aprender desde la experiencia, la reflexión y el encuentro con diferentes perspectivas (Peña et al., 2024).

Desde el enfoque de la formación integral, el uso del metaverso trasciende la mera innovación técnica para convertirse en una pedagogía del encuentro. Bajo este paradigma, la tecnología permite una sensación de presencia que humaniza el entorno virtual, transformando el proceso educativo de una simple transmisión de datos en una experiencia compartida de búsqueda de la verdad. En este espacio, el docente deja de ser un mero instructor para convertirse en un guía interpretativo que ayuda a reflexionar sobre lo vivido. Así, la virtualidad no separa, sino que conecta el saber con el ser, permitiendo que el estudiante se reconozca como un sujeto libre y responsable, capaz de dialogar con la realidad y con los otros en un marco de razón abierta.

En esta línea, estudios recientes han señalado que los entornos inmersivos permiten generar experiencias educativas donde el estudiante no solo adquiere conocimiento, sino que participa activamente en la toma de decisiones dentro de contextos simulados, lo cual favorece el desarrollo de habilidades complejas y el aprendizaje significativo (Radianti et al., 2020; Sümer y Vaněček, 2025).

4. Diseño de ambientes de aprendizaje inmersivo

Para este proyecto, se desarrollaron escenarios virtuales específicos utilizando el motor Unity y el lenguaje de programación C#, los cuales se alojaron en la plataforma Spatial para ser explorados con visores Oculus Quest 2 o computadoras. A continuación, se describe cada uno para contextualizar al lector.

4.1. El Mundo Epistemológico: ¿Cómo sería el mundo si...?

Este primer escenario se presenta como una experiencia filosófica inmersiva diseñada para que el estudiante explore diversas concepciones del conocimiento humano. A través de un *lobby* central, el usuario accede a cinco puertas virtuales que representan el escepticismo, el relativismo, el idealismo, el racionalismo-empirismo y el realismo. Cada uno de estos mundos utiliza metáforas visuales, sonoras y narrativas específicas para manifestar los límites y las posibilidades del entendimiento. El objetivo fundamental es que el alumno no se limite a memorizar definiciones, sino que experimente las consecuencias vitales de asumir cada postura epistemológica, fomentando una razón crítica y humilde que reconozca su apertura a la verdad.

4.2. El Proyecto VAPE: Ciencia, Ética y Responsabilidad Social

En este segundo entorno, el estudiante se adentra en una serie de salas virtuales donde debe abordar la problemática real del uso del vapeo en el campus universitario. La narrativa está estructurada para que el alumno recopile y analice testimonios, datos científicos y representaciones médicas antes de participar en un debate sobre el tema. Esta simulación busca articular la investigación científica con el juicio ético, obligando al estudiante a ponderar la libertad individual frente a la presión social y la responsabilidad institucional. Al final, la experiencia estimula el análisis del bienestar individual y colectivo, transformando un hábito cotidiano en un objeto de reflexión profunda y compartida.1

4.3. El Dilema de Donación: Justicia y Compasión en el Entorno Clínico

Situado en un entorno hospitalario virtual, este escenario coloca al estudiante frente a una decisión moral de alta complejidad: salvar una vida individual o destinar un órgano a la investigación científica para beneficiar a múltiples pacientes. La simulación permite experimentar el conflicto existencial entre el deber moral personal y el bien común, apelando directamente a valores como la justicia, la compasión y la dignidad intrínseca de la vida humana. En este espacio, el alumno deja de ser un espectador de teorías éticas para convertirse en un protagonista que asume el peso de una decisión realista, cuestionándose qué significa ser responsable de la vida del otro.

4.4. Enfoque de formación integral: vivencia de valores y razón abierta

La integración de estos escenarios no es un fin en sí mismo, sino un medio para activar una educación humanista bajo el paradigma de la razón abierta. Cada mundo inmersivo busca pasar del simple dato a la experiencia del encuentro, donde el estudiante es desafiado a usar su libertad con conciencia y a formar un criterio sólido ante preguntas últimas.

La formación integral se concreta al abordar cuatro dimensiones clave presentes en las fuentes: 1) *dimensión antropológica*: el alumno se reconoce como un sujeto libre y relacional, capaz de construirse a partir del encuentro con los demás; 2) *dimensión epistemológica*: se promueve una búsqueda del conocimiento como un acto profundamente humano, superando posturas dogmáticas o subjetivistas; 3) *dimensión ética*: se cultiva una conciencia lúcida y compasiva, capaz de afrontar dilemas morales con responsabilidad y esperanza ; y 4) *dimensión de sentido*: se invita al estudiante a preguntarse no solo qué sabe, sino quién quiere ser y cómo puede contribuir al mundo desde su vocación profesional.

5. Metodología: el ciclo del aprendizaje experiencial

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Universidad Anáhuac Mayab, orientado a explorar el potencial de entornos inmersivos para fortalecer la formación humanística universitaria. Se trata de una propuesta pedagógica en fase de desarrollo, cuya implementación ha incluido pruebas piloto con estudiantes y docentes para valorar su pertinencia, funcionalidad y potencial formativo.

La metodología pedagógica del proyecto se fundamenta en el aprendizaje activo y experiencial, diseñado para que el estudiante deje de ser un receptor pasivo y se convierta en el protagonista de su propio proceso formativo. Este modelo rompe con la enseñanza tradicional transmisiva para proponer un enfoque centrado en la persona, capaz de articular dimensiones racionales, emocionales, éticas y comunitarias.

Los componentes clave de esta metodología incluyen entornos inmersivos de reflexión, acompañamiento estructurado, guías para el uso y reflexión guiada. A través de los mundos virtuales en el metaverso, el alumno explora, interactúa y toma decisiones frente a dilemas complejos. El objetivo es pasar del contenido teórico al encuentro vivencial, transformando el dato en una experiencia que involucre no solo la cabeza, sino también el corazón en un mundo donde, a diferencia de la realidad, las segundas oportunidades sí que existen.

El proceso está cuidadosamente guiado mediante una guía docente desarrollada explicando la lógica del mundo, la secuencia sugerida de eventos y la concepción original del simbolismo que tiene cada elemento del mundo virtual. Estos materiales orientan la navegación y plantean las preguntas de fondo que deben considerarse en tres momentos críticos: antes, durante y después de la experiencia virtual.

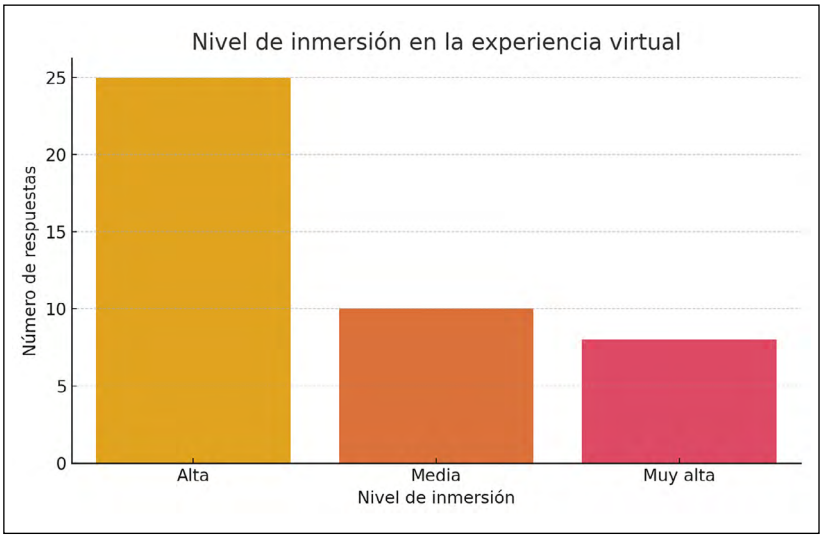
Cabe señalar que, en este esquema, el profesor no es desplazado por la tecnología, sino que se convierte en un mediador que ayuda al alumno a reflexionar sobre lo vivido. El docente facilita el diálogo y ayuda a conectar las vivencias virtuales con las preguntas últimas sobre la verdad, la libertad y la responsabilidad.

6. Análisis de resultados: impacto en el perfil del estudiante

Como parte del proceso de desarrollo del proyecto, se desarrollaron pruebas piloto con estudiantes y docentes cuyas edades oscilaron entre los 17 y 75 años, predominando participantes de entre 18 y 19 años. En cuanto a la distribución por género, el 56,6 % correspondió a hombres y el 43,4 % a mujeres, contando, además, con la participación de integrantes de diversas licenciaturas. La metodología de validación integró un enfoque mixto, combinando instrumentos cuantitativos y cualitativos, tales como formularios de percepción, sesiones de *focus group* y la observación directa de la interacción en los entornos virtuales.

Uno de los indicadores fundamentales fue el nivel de inmersión experimentado por los alumnos. Como se detalla en la figura 1, el 58 % de los participantes calificó esta dimensión como alta. Este dato es crucial, pues confirma que la arquitectura digital del proyecto logró trascender la pantalla para generar un entorno significativo, realista y, sobre todo, provocador para el aprendizaje. Asimismo, esta característica ayuda a centrar la aten-

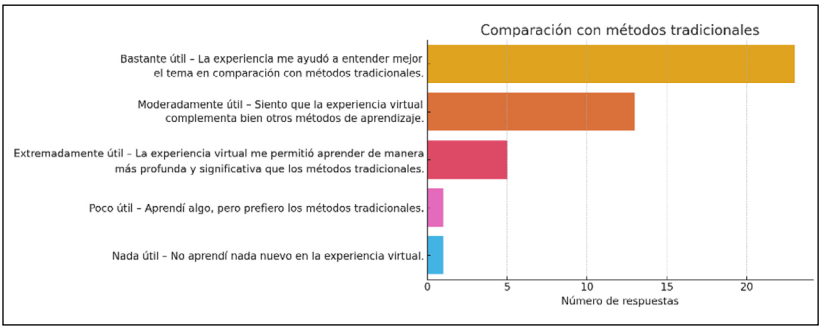
Figura 1. Calificación de los estudiantes respecto al nivel de inmersión en la experiencia virtual



ción en el mundo sin distracciones físicas como ocurre en la enseñanza tradicional. La inmersión también estimula la vivencia de situaciones éticas complicadas.

Más allá de la fascinación técnica, se midieron dimensiones profundas del aprendizaje integral, obteniendo los siguientes resultados. En utilidad percibida del conocimiento más del 80 % de los estudiantes calificaron la experiencia como bastante útil o muy útil en comparación con la pedagogía tradicional (figura 2).

Figura 2. Comparación con métodos tradicionales



Por su parte, en la capacidad de reflexión ética, el 70 % de los participantes afirmó haber cuestionado sus hábitos personales o decisiones sociales tras habitar el entorno virtual. También se registró un impacto significativo en la autopercepción de los alumnos, quienes reconocieron haber reflexionado sobre su sentido de vida y su rol dentro de la comunidad universitaria. Cabe destacar que la mayoría de los usuarios recomendaría la experiencia, lo que la valida como un componente esencial en su formación humana.

Estos resultados evidencian una relación directa entre el nivel de inmersión y la profundidad de la reflexión ética.

Los *focus groups* confirmaron que los escenarios no solo transmiten información, sino que activan emociones y fomentan un diálogo auténtico. Algunos testimonios capturan la esencia del proyecto:

Sentí que, por primera vez, la clase me habló a mí y no solo a mi intelecto.

No fue un simple juego; me obligó a cuestionarme cosas reales.

Por su parte, los docentes reportaron una mejora sustancial en la participación activa y la capacidad argumentativa. Incluso en asignaturas tradicionalmente percibidas como teóricas o abstractas, se observó un entusiasmo renovado y una conexión profunda con los contenidos. Estos resultados sugieren que el metaverso, cuando se diseña bajo un rigor pedagógico y filosófico, deja de ser un artificio tecnológico para convertirse en una herramienta poderosa de transformación. No se trata simplemente de una nueva forma de transmitir datos, sino de una evolución en la formación del ser dentro de la era digital.

Estos hallazgos preliminares coinciden con la literatura reciente, la cual señala que los entornos de realidad virtual tienden a incrementar la participación y el compromiso del estudiante, en especial en escenarios que requieren interacción activa y toma de decisiones (Radianti et al., 2020).

En este sentido, el presente proyecto se inserta en esta tendencia emergente, aportando una aproximación que no solo incorpora la tecnología, sino que busca articularla con la formación integral del estudiante desde una perspectiva humanista.

7. Conclusiones

Los elementos presentados en este capítulo permiten sostener que el proyecto «Más Allá del Aula» representa una vía prometedora para integrar el metaverso en la formación humanística universitaria. El desafío de la posmodernidad no radica en la tecnología *per se*, sino en el riesgo de utilizarla como un simple sustituto de la tiza y el pizarrón, ignorando su capacidad para movilizar las fibras más íntimas del ser humano.

«Más Allá del Aula» demuestra que, cuando el metaverso se habita desde la razón abierta, deja de ser un espacio de evasión para convertirse en un laboratorio de la libertad. Al integrar la ética, la epistemología y el compromiso social en entornos inmersivos, hemos logrado que el estudiante no solo consuma conocimiento, sino que viva la verdad. Los resultados cuantitativos y los diálogos en los *focus groups* convergen en una misma certeza: el futuro de la educación superior no está en elegir entre lo humano y lo digital, sino en cultivar una humanidad aumentada, capaz de usar la técnica para redescubrir su propio propósito y responsabilidad ante el mundo.

Será necesario continuar con estudios posteriores que permitan evaluar de manera más sistemática su impacto en la formación integral de los estudiantes, tal como sugieren investigaciones recientes en el campo de la realidad virtual educativa (Radianti et al., 2020).

8. Referencias

Brügger, N. (2016). Digital Humanities. En: *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (pp. 1-8). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect228

Craig, C.; Kay, R. (2023). A Systematic Overview of Reviews of the Use of Immersive Virtual Reality in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 13(2).

Dillard, N., Sisco, S. y Collins, J. C. (2024). Expanding Experiential Learning in Contemporary Adult Education: Embracing Technology, Interdisciplinarity, and Cultural Responsiveness. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 184, 30-38. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ace.20539

Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Triperina, E. y Sgouropoulou, C. (2025). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: a systematic literature review within educational practice. *Digital Scholarship in the Humanities*, 40(1), 121-137. https://doi.org/10.1093/llc/fqae054

Peña, J., Craig, M. y Baumhardt, H. (2024). The effects of avatar customization and virtual human mind perception: A test using Milgram's paradigm. *New Media & Society*, 26(8), 4730-4749. https://doi.org/10.1177/14614448221127258

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J. y Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Sümer, M. y Vaněček, D. (2025). A systematic review of virtual and augmented realities in higher education: Trends and issues. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(3), 811-822. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2382854

Unesco (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*.

Žakelj, A., Cotič, M. y Doz, D. (2024). Evaluating the impact of active and experiential learning in mathematics: an experimental study on eighth-grade student outcomes. *Cogent Education*, 11(1), 2436698. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2436698

5

La *pedagogía del encuentro* en el modelo curricular de licenciatura en línea de Anáhuac Online

Dr. Alejandro Landero Gutiérrez
Profesor de posgrado y director académico de la Red de Universidades Anáhuac
ORCID: 0009-0004-9304-2484
Correo institucional: alejandro.landero@anahuac.mx

1. Introducción

El presente escrito tiene como objetivo explorar de qué modo, grado y bajo qué condiciones es posible desarrollar la «pedagogía del encuentro» en programas de educación en línea. En este tipo de modalidad, la mayor parte del conocimiento se da a través de una plataforma LMS, con una mediación del profesor mucho menor que en una modalidad presencial y con una interacción discreta con los compañeros de ciclo; algunas categorías propias del encuentro interpersonal, como la mirada y el abrazo, se encuentran naturalmente restringidas.

Sin embargo, encontramos en Alfonso López Quintás a un autor que nos abre un panorama muy prometedor para poder afirmar que la «pedagogía del encuentro» es posible desplegarla en educación en línea (más aún en aquella que logra tener momentos de interacción entre el profesor y los compañeros de ciclo académico). La noción amplia del concepto del *encuentro* y la descripción de los *ámbitos de la realidad* que propone López Quintás nos abren la posibilidad de lograr distintos modos de entreveramiento para generar una auténtica cultura de unidad basada en valores.

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-05

La hipótesis que guía la argumentación es que la «pedagogía del encuentro» puede realizarse en programas de licenciatura en línea cuando el ecosistema digital deja de entenderse como mero soporte técnico o repositorio de contenidos y se configura como ámbito de sentido, diálogo y corresponsabilidad. En esa clave, el encuentro no se identifica exclusivamente con la coincidencia física, sino con una relación creadora en la que personas, textos, problemas, prácticas y mediaciones tecnológicas quedan ordenados hacia la búsqueda de la verdad, el crecimiento del sujeto y la construcción de comunidad (López Quintás, 1987, 2003a, 2003b).

En un entorno digital no desaparece la persona; cambia, más bien, el modo en que comparece ante los demás y ante los contenidos. La mediación tecnológica reduce algunos rasgos de la copresencia corporal inmediata, pero también abre posibilidades propias de permanencia, silencio reflexivo, reelaboración y acceso flexible que pueden integrarse en una experiencia formativa significativa (Garrison et al., 2000; López Quintás, 2003a; Moore, 1993).

Metodológicamente, el texto adopta un enfoque teórico-hermenéutico y propositivo. En primer lugar, reconstruye la noción de encuentro a partir de la obra de López Quintás. En segundo lugar, pone esa categoría en diálogo con el modelo curricular de Anáhuac Online y con aportaciones consolidadas de la investigación sobre educación en línea. Por último, deriva criterios para el diseño curricular, la docencia, el acompañamiento y la construcción de comunidad. No se trata, por tanto, de un estudio empírico, sino de un capítulo teórico-aplicado que busca ofrecer un marco conceptual y operativo para interpretar y orientar la práctica educativa en línea (Anáhuac Online, 2025; Comité de Identidad Católica, 2005).

Si bien el escrito hace referencia al modelo educativo de Anáhuac Online, muchas de las referencias y propuestas pedagógicas se pueden aplicar a otros modelos en línea o a otras experiencias educativas, donde la relación docente-alumno se encuentre restringida por el espacio o el tiempo.

Esperamos que este escrito detone inquietudes, coincidencias y discrepancias en torno al tema, pero sobre todo provoque una reflexión que permita seguir aprovechando las nuevas tecnologías sin perder el objetivo de la educación y la cultura como florecimiento de la persona en comunión.

2. El modelo curricular de licenciatura en línea de Anáhuac Online

La licenciatura en línea de Anáhuac Online se inscribe en el horizonte del humanismo cristiano y en la tradición formativa de la Red de Universidades Anáhuac. En su formulación reciente, el modelo aspira a conjugar calidad académica, razón abierta, formación vinculada con la práctica, acompañamiento integral y apoyo tecnológico orientado al aprendizaje. Se trata, pues, de una propuesta que no concibe la formación superior en línea como una mera traslación de contenidos a un campus virtual, sino como una experiencia educativa que debe integrar competencias, virtudes, sentido y proyección al bien común (Anáhuac Online, 2025; Comité de Identidad Católica, 2005).

La evolución del propio modelo resulta significativa. Tras una primera etapa más centrada en la curación de contenidos y en una interacción limitada con el profesorado, la actualización curricular ha incorporado contenidos propios, algunas sesiones síncronas, procesos de acompañamiento y una mayor articulación entre competencias, resultados de aprendizaje y evaluación formativa.

Fruto de la reciente actualización de 2025, el modelo se estructura en torno a seis principios rectores: calidad con sentido; razón abierta como fundamento; diseño desde el valor y la proyección de futuro; formación conectada con la práctica; acompañamiento integral que combine tecnología y cercanía humana, y adaptación mediante inteligencia artificial. Estos principios se proyectan en un modelo curricular *scaffolded*, basado en competencias integradas orientadas por la virtud y articuladas en subcompetencias y resultados de aprendizaje, con tipologías de materias diferenciadas y momentos clave de evaluación formativa e integradora.

Desde esta perspectiva, el valor del modelo no reside únicamente en su organización técnica, sino en la posibilidad de convertir su diseño curricular y su experiencia didáctica en mediaciones coherentes con una concepción relacional de la educación. Dicho de otro modo: la cuestión pedagógica decisiva no es cuánta tecnología incorpora el sistema, sino para qué fines antropológicos y educativos se ordena su uso.

3. El encuentro como categoría pedagógica

La pedagogía del encuentro ocupa un lugar central en la tradición educativa de la Red de Universidades Anáhuac y de la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi (Universidad Francisco de Vitoria, 2021). En ella, la persona es entendida como un ser relacional, abierto a la verdad, al bien, a la belleza y a la trascendencia. Desde ahí, educar no consiste exclusivamente en transmitir saberes o en desarrollar destrezas, sino en suscitar procesos formativos que se abren a la acción del Espíritu Santo e integran inteligencia, voluntad, afectividad, en el marco de un sentido de vida que aspira al bien y a la verdad (Comité de Identidad Católica, 2005).

Uno de los desafíos que plantea la educación en línea (en su dimensión sobre todo asíncrona) es cómo desplegar el encuentro generando dinámicas relacionales que superen una capacitación de corte impersonal. Para responder a esta cuestión, la obra de López Quintás ofrece un marco especialmente fecundo. Su aportación principal consiste en afirmar que el ser humano no solo se relaciona con objetos cerrados o útiles, sino con realidades capaces de abrir posibilidades y de entrar en un juego creador con quien las acoge. A esas realidades abiertas las denomina *ámbitos*. El encuentro, por ello, no debe reducirse a una mera yuxtaposición espacial ni a un contacto episódico, sino entenderse como entreveramiento de ámbitos de vida, de iniciativa y de posibilidad (López Quintás, 2003a, 2003b).

Esta ampliación del concepto obliga a abandonar una dicotomía demasiado rígida entre presencia plena y ausencia total. El encuentro personal en sentido estricto sigue siendo la forma más alta y fecunda de relación; sin embargo, puede prepararse y mediarse a través de modos previos de participación en la realidad. Justamente aquí la reflexión de López Quintás resulta útil para pensar los entornos digitales: la tecnología no produce por sí sola el encuentro, pero tampoco lo imposibilita de manera automática. Todo depende de si la mediación queda reducida a un uso instrumental o si se ordena a una experiencia creadora y significativa (López Quintás, 1987, 2003a).

En su formulación madura, esta teoría permite distinguir cuatro niveles de relación. El primero es el nivel utilitario o instrumental, en el que la realidad comparece primariamente como

objeto de uso. El segundo es el nivel lúdico-estético, en el que emergen la atención, la contemplación, la participación creativa y el respeto por una realidad que ofrece posibilidades. El tercero es el nivel personal, propio de la reciprocidad, el diálogo, la libertad y la donación mutua. Y el cuarto es el de la apertura al misterio, al encuentro con Dios, donde la existencia no se agota en la funcionalidad ni siquiera en la mera reciprocidad humana, sino que queda abierta a un fundamento último que confiere hondura y sentido a toda experiencia de encuentro (López Quintás, 1987, 2003a, 2003b).

Esta precisión es decisiva para el propósito de este escrito. Si los niveles superiores asumen y transforman los inferiores, la pregunta por la educación en línea no se plantea de forma disyuntiva; no se trata de elegir entre encuentro personal y mera alienación tecnológica, sino de discernir qué prácticas, qué recursos y qué formas de diseño curricular, de presencia docente y de participación de los alumnos convierten un entorno digital en un ámbito propicio para el ascenso desde lo instrumental hacia lo personal y hacia la apertura al misterio. En otras palabras, el núcleo del problema no es si la educación en línea puede albergar encuentro, sino cómo puede hacerlo y con qué grado de densidad humana.

4. El encuentro en la educación en línea

A la luz de lo anterior, una plataforma de aprendizaje no debe pensarse solo como contenedor de archivos, tareas y calificaciones. Puede ser, más bien, un ámbito de encuentro si el diseño instruccional, la mediación docente y la actividad del estudiante la convierten en un espacio de diálogo significativo. La investigación sobre educación en línea ha mostrado, de hecho, que los entornos textuales y digitales pueden sostener comunidades de indagación cuando se articulan adecuadamente la presencia docente, la presencia social y la presencia cognitiva. Del mismo modo, la teoría de la *transactional distance* recuerda que la distancia educativa depende en gran medida de cómo se combine la estructura del curso con el diálogo y la autonomía del alumno (Garrison et al., 2000; Moore, 1993).

Desde esta perspectiva, los entornos asíncronos poseen algunas posibilidades educativas propias que conviene valorar con más

atención. La permanencia de los materiales en el tiempo permite volver sobre ellos, releer, contrastar y madurar la comprensión. La asincronía introduce, además, un margen de silencio, pausa y espera que puede favorecer la resonancia interior antes de intervenir. A ello se le suma una accesibilidad mayor para estudiantes con tiempos laborales, familiares o geográficos complejos. Estas no son ventajas menores. Bien diseñadas, pueden convertirse en condiciones específicas para una apropiación más reflexiva del conocimiento y para una participación menos precipitada en el diálogo académico (Garrison et al., 2000; Moore, 1993).

Con todo, estas potencialidades no deben idealizarse. La educación en línea también puede degradarse en aislamiento, sobrecarga de tareas, automatización de respuestas o consumo pasivo de contenidos. Precisamente por eso, la pedagogía del encuentro exige discernir de qué modo la mediación digital hace presente a la persona. En un curso en línea hay siempre personas reales en ambos extremos de la relación educativa; lo que cambia es el grado y el tipo de manifestación de esa presencia. No comparece de la misma manera la persona en un foro, en una videoconferencia, en una retroalimentación escrita o en un vídeo breve del profesor, pero en todos esos casos puede haber, si el diseño lo permite, una presencia humana significativa.

En consecuencia, el encuentro en línea no debe medirse únicamente por su semejanza con el aula física. Debe evaluarse, sobre todo, por la capacidad del entorno para suscitar atención, diálogo, interiorización, corresponsabilidad y crecimiento. Cuando el diseño formativo favorece estos procesos, la mediación tecnológica no bloquea el encuentro; lo reconfigura y lo somete a exigencias pedagógicas más explícitas.

5. Diseño instruccional, docencia y acompañamiento

La pedagogía del encuentro sintetiza el dinamismo formativo en tres verbos: *despertar*, *descubrir* y *decidir*. Esta secuencia, lejos de ser un esquema rígido, ofrece un criterio fértil para el diseño de asignaturas en línea. Despertar significa introducir al estudiante en una relación no indiferente con la realidad: suscitar preguntas

relevantes, provocar asombro intelectual, desinstalar respuestas prefabricadas y generar una mirada amplia y compleja que evite la fragmentación o ideologización. En línea, este momento puede concretarse mediante vídeos breves de apertura, casos problemáticos, preguntas generadoras, escenas de la vida profesional o social y recursos que interpelen antes de informar (Comité de Identidad Católica, 2005).

Descubrir remite al trabajo propiamente cognitivo de búsqueda, discernimiento y profundización compartida. En este nivel, la virtualidad no debería limitarse a distribuir lecturas o pruebas objetivas, sino a propiciar procesos de indagación guiada. Resultan especialmente adecuados los foros con preguntas bien diseñadas, las lecturas comentadas, las tareas de comparación crítica, el ejercicio interdisciplinar, el aprendizaje basado en problemas, las rúbricas analíticas y la retroalimentación que no solo corrige, sino que orienta y abre nuevas preguntas. Descubrir exige que el estudiante no sea un receptor aislado, sino un interlocutor intelectual acompañado por una presencia docente reconocible (Comité de Identidad Católica, 2005; Garrison et al., 2000).

Decidir expresa la dimensión práctica y transformadora del aprendizaje. Un conocimiento que no se traduce en juicio prudencial, acción responsable y cambio personal queda formativamente incompleto. En la modalidad en línea, esta fase puede concretarse en proyectos aplicados, diarios de aprendizaje, estudios de caso vinculados con el entorno del estudiante o actividades que le obliguen a tomar postura ante problemas reales. Decidir, en este contexto, no equivale a activismo precipitado, sino a apropiación vital de lo comprendido y a ejercicio de una libertad orientada por el bien (Comité de Identidad Católica, 2005).

Estas tres dimensiones exigen un diseño instruccional coherente. En primer lugar, las asignaturas deben organizarse en torno a preguntas de fondo y a contenidos unificadores del saber y no como una sucesión fragmentada de temas o información meramente neutra. En segundo lugar, conviene articular momentos asíncronos y síncronos, reservando estos últimos no para repetir contenidos, sino para discutir, aclarar, profundizar y generar cercanía académica. En tercer lugar, la evaluación ha de ser predominantemente formativa, con retroalimentación personalizada y criterios explícitos, que ayuden a integrar competencias y virtudes. Y, en cuarto lugar, el lenguaje de los materiales debe ser sufi-

cientemente claro y académico, pero también interpelante, de manera que el estudiante pueda advertir que el conocimiento que se le propone tiene que ver con su vida y con su responsabilidad profesional (Anáhuac Online, 2025; Garrison et al., 2000).

En este marco, el papel del profesorado resulta insustituible. El docente en línea no es un mero gestor de plataforma ni un corrector automatizado. Es mediador del asombro, acompañante del descubrimiento, guía de un camino de crecimiento y testigo del sentido del saber. Podemos decir que es «curador de experiencias», articulando recursos que inspiran, emocionan o plantean dilemas, asegurando que cada tarea o proyecto tenga un propósito formativo y no sea simplemente un trámite. La participación docente se concreta en decisiones muy particulares: cómo formula una objeción, con qué rapidez responde, qué tipo de retroalimentación ofrece, cómo modera un foro, cómo utiliza herramientas interactivas, qué clima de confianza genera y de qué modo muestra que detrás del diseño didáctico hay una inteligencia pedagógica, una voluntad de acompañamiento y, sobre todo, un acontecimiento relacional.

Conviene añadir que la inteligencia artificial puede ser útil en este contexto para adaptar itinerarios, sugerir recursos o detectar necesidades de apoyo; pero no sustituye la relación educativa. Una pedagogía del encuentro solo puede servirse legítimamente de estas herramientas cuando quedan subordinadas a la finalidad formativa, a la tutela docente y al reconocimiento de la singularidad irreductible de cada estudiante (Anáhuac Online, 2025).

6. Comunidad educativa, protagonismo del estudiante y transferibilidad

Uno de los riesgos más citados de la educación en línea es su posible deriva individualista. El hecho de que cada estudiante avance con ritmos y horarios diferentes puede debilitar la conciencia de pertenencia y la experiencia de generación compartida. Sin embargo, de ello no se sigue que la formación comunitaria sea inviable. Lo decisivo es si la institución concibe el programa como mera distribución de competencias individuales o como incorporación a un proyecto cultural y formativo común.

La comunidad educativa en línea no surge solo por coincidencia temporal, sino por la articulación de una misión, unas prácticas y unos valores compartidos. Se construye cuando el estudiantado comprende que aprender implica también aportar, escuchar, contrastar, ayudar y dejarse ayudar. Se fortalece mediante experiencias de colaboración académica, mentoría, foros de calidad, rutinas de acogida, espacios de orientación y una cultura de integridad que vincule libertad con responsabilidad. En términos de diseño, esto exige que la plataforma no estimule únicamente la ejecución de tareas, sino también la interacción significativa y la conciencia de pertenencia a un proyecto educativo trascendente.

El alumnado, por ello, no puede reducirse a destinatario de servicios educativos. Es protagonista, junto con sus profesores, del acontecimiento formativo. De él se espera apertura intelectual, disciplina de estudio, integridad académica, disposición al diálogo y capacidad de vincular lo aprendido con su propia experiencia vital y profesional.

Cabe señalar que la autonomía del aprendizaje, como un componente de la educación en línea, solo alcanza su sentido pleno cuando existe un horizonte de reciprocidad y de conciencia de participar en una tarea común (Moore, 1993). Es decir, la autonomía es solo un escalón del proceso educativo hacia formas de compromiso creativo.

Aunque esta reflexión parte del caso de Anáhuac Online, su alcance puede trasladarse a otros contextos universitarios. La propuesta es transferible siempre que concurran al menos cinco condiciones: una antropología educativa explícita; un diseño curricular articulado por preguntas de sentido; presencia docente reconocible en el entorno digital; espacios reales de interacción y retroalimentación; y mecanismos de acompañamiento que sostengan tanto el florecimiento de capacidades personales como la fecundidad del compromiso.

7. Conclusión

La pedagogía del encuentro es compatible con la educación en línea, siempre que esta no se entienda en clave puramente tecnológica, eficientista o impersonal. La mediación digital no anula

el encuentro; obliga a pensarlo con mayor finura y a diseñar con más intención las condiciones de su posibilidad. Desde la perspectiva de López Quintás, el tránsito de lo instrumental a lo personal y a la apertura al misterio puede iniciarse también en entornos mediados, si estos se convierten en ámbitos de juego creador, diálogo y responsabilidad compartida.

En el caso de Anáhuac Online, esta posibilidad depende de la coherencia entre identidad institucional, diseño curricular, trabajo docente, acompañamiento y respuesta activa del estudiante. El reto no consiste simplemente en incorporar más herramientas, sino en ordenar pedagógicamente las mediaciones disponibles para que el aprendizaje no se agote en la adquisición de competencias, sino que contribuya a la formación de personas capaces de vivir en la verdad y de establecer vínculos al servicio del bien común (Anáhuac Online, 2025; Comité de Identidad Católica, 2005).

Vista así, la pregunta decisiva para los programas universitarios en línea ya no es si pueden parecerse a los presenciales, sino, más bien, si logran ofrecer formas propias y rigurosas de presencia educativa, comunidad intelectual y maduración personal.

Conviene señalar, por último, que las condiciones estructurales que hacen posible la «pedagogía del encuentro» en el modelo de Anáhuac Online no son exclusivas de esta institución. Los principios aquí desarrollados –un diseño instruccional interpelante, una noción amplia del encuentro, la articulación del proceso despertar-descubrir-decidir y el cultivo de la comunidad en entornos virtuales– son transferibles a cualquier programa de educación superior en línea que aspire a ir más allá de la simple transmisión de competencias. Instituciones con distintos marcos axiológicos pueden encontrar en la filosofía de López Quintás un fundamento sólido para repensar su modelo pedagógico digital y apostar por una educación relacional, significativa y transformadora. La pregunta no es si la tecnología lo permite, sino si las instituciones están dispuestas a asumir el reto.

8. Referencias

Anáhuac Online (2025). *Actualización del modelo curricular de licenciaturas de Anáhuac On Line* [documento institucional no publicado].

Comité de Identidad Católica (2005). *Modelo educativo Anáhuac de formación integral: Principios y pautas educativas, pedagógicas y didácticas* [documento institucional no publicado].

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

López Quintás, A. (1987). *Vértigo y éxtasis: Bases para una vida creativa*. Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.

López Quintás, A. (1991*). El amor humano: Su sentido y su alcance*. Edibesa.

López Quintás, A. (2003a). *Inteligencia creativa: El descubrimiento personal de los valores*. Biblioteca de Autores Cristianos.

López Quintás, A. (2003b). *La cultura y el sentido de la vida*. RIALP.

López Quintás, A. (2004). La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa. *Revista Educadores*. Federación Española de Religiosos de Enseñanza.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En: D. Keegan (ed.). *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.

Río, J. G. (2015). Para pensar una pedagogía de encuentro. En: *3.er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. FFYL-UNAM-ALFE.

Saint-Exupéry, A. de. (2021). *El principito*. Penguin Random House.

Sellés, J. F. (2007). *Propuestas antropológicas del siglo XX (II)*. EUNSA.

6

Claves para educar la apertura al Misterio en la universidad

Fernando Viñado Oteo
Vicerrector de Alumnos y Formación Integral.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-2178-1750
Correo institucional: f.vinado@ufv.es

1. ¿Cabe la pregunta sobre Dios en la universidad?

Formular hoy esta pregunta puede resultar incómodo, no porque la academia haya declarado explícitamente su rechazo a lo trascendente, sino porque el clima cultural en el que se mueve parece haber redefinido silenciosamente sus límites. La universidad contemporánea se ha configurado en torno a un paradigma de conocimiento marcado por la tecnificación, la especialización creciente y la centralidad del método científico como criterio dominante de racionalidad. La precisión metodológica, la verificabilidad empírica y la aplicabilidad funcional se han convertido en parámetros fundamentales de legitimación académica. El saber se organiza en disciplinas cada vez más delimitadas, y su valor tiende a medirse por su impacto, su utilidad o su transferencia. A ello se le suma la presión del mercado laboral, que orienta planes de estudio y perfiles formativos hacia criterios de empleabilidad y competitividad.

Nada de esto debiera ser, en sí mismo, problemático. El desarrollo científico y tecnológico constituye uno de los grandes bienes de la modernidad, y la atención a las demandas profesionales forma parte legítima de la responsabilidad universitaria. Sin embargo, aquí asoma una paradoja inquietante. Sabemos que estamos formando a jóvenes para profesiones que todavía no existen

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-06

y para un entorno profundamente transformado por la inteligencia artificial, cuyo alcance apenas llegamos a vislumbrar. Si el horizonte profesional es estructuralmente incierto, ¿puede la universidad reducir su misión a la mera preparación técnica?

Tal vez el verdadero riesgo no sea la tecnificación, sino la reducción del horizonte. Cuando la racionalidad se identifica casi exclusivamente con lo medible, lo operativo y lo inmediatamente aplicable, otras preguntas –aquellas que no se dejan encerrar en la lógica del cálculo– comienzan a perder espacio. Y, con todo, son precisamente esas preguntas las que sostienen al sujeto cuando las funciones cambian, los contextos se transforman y la utilidad deja de ofrecer un criterio suficiente de orientación.

En este punto conviene notar que la propia investigación en educación superior lleva años registrando un interés creciente por cuestiones de sentido, propósito, autenticidad y espiritualidad en la experiencia universitaria. A pesar de que el término *espiritualidad* admite definiciones diversas, suele describirse mediante nociones recurrentes como trascendencia, interconexión, autenticidad, autoconciencia y plenitud; incluye la búsqueda de significado y dirección vital, el descentramiento del yo, la apertura a la comunidad e, incluso –para algunos autores–, la exploración de una relación con una realidad última que desborda el conocer humano (Lindholm y Astin, 2008; Hill et al., 2000; Love y Talbot, 1999; Zinnbauer et al., 1999). Este marco resulta relevante para la universidad por una razón estrictamente formativa: ignorar la dimensión espiritual en el desarrollo personal y profesional supone pasar por alto una vía potente de construcción de significado y de conocimiento, con efectos en la manera de estar en el mundo, en la responsabilidad ética, la empatía y el compromiso social (Tisdell, 2001; Astin et al., 2005; de Souza, 2003). Desde aquí, la cuestión no es introducir religión en el aula, sino reconocer que las preguntas últimas –también la pregunta por Dios– están implicadas en el modo humano de aprender y de orientar la vida, y que la universidad las está encontrando ya, aunque a veces las nombre con otros vocabularios (Zohar y Marshall, 2004).

En los últimos quince años ha emergido también un renovado interés por la tradición liberal de la universidad, y más en el contexto estadounidense. Diversas iniciativas educativas han buscado recuperar una concepción del saber orientada a la formación integral de la persona, en la que las grandes preguntas

sobre la verdad, el bien y el sentido vuelven a ocupar un lugar explícito en la experiencia académica (Delbanco, 2012; Kronman, 2007; Roche, 2010; Deresiewicz, 2014). Entre estas propuestas destaca la reflexión de Zena Hitz (2020), quien subraya el valor formativo del estudio desinteresado como camino de libertad interior y apertura a la verdad, así como el auge de programas de *liberal arts* que reivindican la unidad del saber y la dimensión sapiencial de la educación universitaria.

Volvamos al título de este epígrafe: ¿cabe la pregunta sobre Dios en la universidad? No se trata de decidir si es legítimo introducir en el aula un contenido confesional añadido, como quien suma una asignatura opcional al plan de estudios. La cuestión es más radical y, por ello mismo, más incómoda. ¿Tienen cabida en la universidad las preguntas últimas? ¿Puede la razón académica abrirse, sin traicionarse a sí misma, a la interrogación sobre el fundamento, el sentido, el origen y el destino de la existencia? ¿O hemos asumido, quizá sin explicitarlo, que tales cuestiones deben relegarse al espacio privado, a la esfera de la subjetividad, a ese territorio que la modernidad reservó cuidadosamente para la conciencia individual y, en el mejor de los casos, para la sacristía?

Conviene, además, precisar un punto terminológico. Cuando hablamos de Misterio (intencionalmente puesto con mayúscula), no nos referimos a un vacío de conocimiento que la ciencia pudiera rellenar con el tiempo, ni a una zona reservada a la subjetividad. Llamamos Misterio a la *inagotabilidad* de lo real y a su apertura constitutiva: la experiencia de que la realidad –y, en particular, la persona– posee una profundidad que no queda clausurada por ningún método y que, precisamente por eso, reclama una razón más amplia, capaz de integrar lo empírico con la pregunta por el sentido. Este uso permite mantener el rigor universitario y, a la vez, reconocer que hay preguntas –origen, destino, bien, verdad, belleza, fundamento– que son racionales sin ser reductibles a lo mensurable. En ese marco, la cuestión de Dios aparece como una modalidad especialmente radical de la pregunta por el fundamento, que la universidad puede abordar sin confundir pluralidad con silencio.

Lo decisivo no es si Dios puede ser mencionado en clase, sino si la universidad está dispuesta a reconocer que la inteligencia humana, cuando se toma en serio, tiende inevitablemente hacia

lo que la trasciende. Si queremos formar a la persona en toda su integridad, esta dimensión no puede ser ignorada. El verdadero error no está en la pregunta, sino en la dicotomía que hemos asumido casi sin advertirlo: o Dios o ciencia; o rigor académico o creencia. Como si la apertura a la trascendencia pusiera en jaque la seriedad científica, como si nombrar a Dios implicara renunciar a la autonomía de la razón. Así, la pregunta por lo absoluto no se prohíbe; simplemente se desplaza. No se combate frontalmente, pero se considera impropia del espacio estrictamente universitario.

La universidad nació históricamente como lugar de búsqueda unitaria del saber. No como mera agregación de competencias, sino como comunidad de maestros y discípulos que interrogaban la totalidad de lo real. Si hoy la pregunta sobre Dios parece extraña en el aula, quizá no sea porque la universidad haya ganado neutralidad, sino porque ha perdido amplitud (Viñado, 2018, pp. 145-184). Como señala MacIntyre, hemos hecho «ateos sus currículos seculares eliminando de ellos cualquier mención a Dios. [...] Y ese ateísmo consiste no solo en la sustracción de Dios del ámbito de los objetivos, sino también y bastante más significativamente, en la falta de cualquier visión de las cosas que sea integrada y global» (MacIntyre, 2012, p. 36).

El verdadero desafío no consiste en decidir si introducir a Dios en la universidad, sino en discernir si es posible comprender plenamente al ser humano sin abrir espacio a la pregunta por su fundamento último. Porque, aunque las preguntas radicales se omitan o silencien, no desaparecen: se desplazan fuera del ámbito formativo, y la razón académica queda confinada en un horizonte funcional que, al reducir sus propias posibilidades, termina por empobrecerla.

2. El ser humano: una apertura constitutiva al infinito

2.1. Necesidad, deseo y anhelo de infinito

Si la pregunta sobre Dios parece hoy extraña en la universidad, quizá convenga retroceder un paso y situarnos en un terreno pre-

vio: ¿quién es el ser humano al que pretendemos educar? Porque, en el fondo, la cuestión no es si la trascendencia encaja en el espacio académico, sino si el hombre –tal como se nos da en la experiencia– puede ser comprendido plenamente dentro de un horizonte estrictamente funcional.

Hay una evidencia elemental, difícil de borrar incluso cuando se la ignora: el ser humano no solo vive, sino que sabe que vive. Y, al saberlo, no puede evitar preguntarse qué significa vivir. Esta autoconciencia introduce una fisura en la inmediatez de lo ordinario, en la urgencia de lo cotidiano. Se puede intentar neutralizar esa grieta –atribuirla a un desajuste emocional, a un espejismo ilusorio y pasajero–, pero hay experiencias que la reabren con una fuerza irreductible: la contemplación de la belleza, el silencio de la naturaleza, la aparición inesperada de una verdad que nos desarma, o el prójimo, que sin palabras nos reclama. En esos momentos resulta difícil negar que algo ha ocurrido, como si se hubiera entreabierto una puerta hacia una hondura que no controlamos.

No se trata simplemente de contemplarse desde fuera, tomar distancia de sí, interrogar los propios deseos, juzgar los actos, proyectar el futuro o cargar con el pasado –aunque todo ello ya marque una diferencia decisiva con el resto de los vivientes–. Hay, más radicalmente, una experiencia del Misterio de uno mismo y del otro: la capacidad de leer más allá de la pura biología, de percibir que no somos solo un conjunto de funciones, sino alguien. Esa intuición –a la vez frágil y obstinada– abre las grandes preguntas y, de algún modo, nos hace responsables de la existencia propia y ajena, y del mundo compartido que habitamos.

De ahí brota una inquietud peculiar. No es solo una necesidad –respuesta a una carencia externa, biológica o material– ni únicamente un deseo entendido como impulso psicológico. Se trata de algo más hondo: un anhelo vital, una tensión interior que abre al ser humano a una forma de conocimiento que desborda cualquier reducción de la propia realidad a mero objeto. La tradición griega llamó *nous* a esa inteligencia capaz de captar la realidad en su profundidad, no solo de calcularla. El pensamiento no nace únicamente del problema práctico, sino del estupor ante la realidad. Antes que técnica, la razón fue pregunta; antes que cálculo, fue admiración. Y en esa admiración se insinúa ya una apertura: lo real no se agota en su uso. Por eso, el di-

namismo humano tiende espontáneamente hacia la totalidad. La inteligencia no se conforma con conocer fragmentos; quiere comprender el conjunto, buscar el fundamento, preguntar por la causa última. No basta describir cómo funcionan las cosas: surge la pregunta de por qué existen, por qué hay ser y no más bien nada. Heidegger llamó a esto *la pregunta fundamental* de la metafísica (Heidegger, 1993, p. 11).

A esta amplitud del conocer se le suma la grandeza –y el peso– de la libertad. En cada elección el hombre se configura, se compromete, se hace a sí mismo. Por ello, la libertad está atravesada por una exigencia ética: no basta elegir, hay que elegir bien. Y esa exigencia abre otro horizonte: el del bien, el de lo justo, el de aquello que merece ser amado. Tarde o temprano, toda vida humana tropieza con preguntas de sentido que no son retóricas: ¿para qué vivir?, ¿qué vale la pena?, ¿qué hacer con el dolor, con la culpa, con la fragilidad?, ¿qué significa «una vida lograda»? Preguntas que, de nuevo, desbordan la lógica de lo medible. Una universidad que formara únicamente para la competencia técnica, sin ayudar a pensar el bien, educaría una potencia sin brújula.

También la afectividad –ese ámbito a veces relegado como si fuera subjetivo, casi decorativo– manifiesta una estructura de trascendencia. El deseo humano tiene una peculiaridad: se sacia y, sin embargo, vuelve a abrirse. Busca, alcanza y vuelve a buscar, como si ningún objeto finito agotara su capacidad de anhelo. Platón, en su diálogo titulado *El Banquete*, describía el *eros* como tensión hacia lo bello y lo bueno: impulso que no se conforma con la posesión, sino que tiende hacia una plenitud (204a-206b, 210a-212b). No se trata solo de apetencia, sino de aspiración.

La experiencia humana está atravesada por preguntas que no se apagan con logros externos. El estudiante puede acumular méritos, reconocimiento, incluso bienestar; y, sin embargo, en algún momento, aparece un «¿Y ahora, qué?» que no es capricho psicológico, sino expresión de una estructura: la vida humana necesita sentido. Esta experiencia remite a una intuición clásica –expresada de múltiples formas– según la cual el ser humano está naturalmente orientado al infinito. San Agustín lo expresó con su famosa frase: «Nos hiciste para ti y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti» (Conf. I, 1, 1). El obispo de Hipona nombra una experiencia universal: la inquietud del corazón humano no es un defecto, sino una señal. Pascal, por su

parte, hablará de un vacío que ninguna realidad finita puede colmar; no como invitación al sentimentalismo, sino como diagnóstico antropológico: el hombre es desproporcionado, excede lo que alcanza:

> ¿Qué es el hombre en la naturaleza? Una nada frente al infinito, un todo frente a la nada, un término medio entre nada y todo, infinitamente alejado de comprender los extremos. (Pascal 2012, Br. 148 / L. 418)

Y esta desproporción no es un fracaso: es un índice de grandeza. Tomás de Aquino sostiene que el entendimiento humano no queda clausurado en objetos particulares, porque su horizonte es la verdad en relación con el ser; siempre queda un «más» por conocer (S. Th., I, q. 16, a. 1). De modo análogo, la voluntad no se satisface con bienes parciales, porque se ordena al bien universal y, en último término, al fin último (S. Th., I-II, q. 8, a. 1; I-II, q. 1, a. 8). Son las antesalas del anhelo humano. De ahí que la tradición haya hablado de una apertura natural al Absoluto, no como imposición exterior, sino como orientación interior.

2.2. Ser-en-relación: el otro como camino de trascendencia

A esta apertura al infinito se entrelaza una evidencia igualmente originaria: el ser humano no existe aislado. No somos mónadas cerradas que, más tarde, deciden relacionarse; la relación pertenece a nuestra estructura. Desde el inicio, la vida humana se da en el vínculo: nacemos dependientes, aprendemos a hablar porque alguien nos habla, descubrimos quiénes somos porque alguien nos mira. Antes de pronunciarnos como «yo», hemos sido llamados por un «tú» (Buber, 1993; Guardini, 2014; MacIntyre, 2023).

En consecuencia, la pregunta por el sentido no nace solo del interior de la conciencia, sino también del encuentro. El otro irrumpe en mi mundo y lo descentra: me interroga, me limita, me revela. En su presencia aparece algo que no puedo reducir a función ni a utilidad. Para Zubiri, esta primacía del «con» en la existencia humana puede formularse también en clave metafísica: no vivimos primero para «añadir» después la relación, sino que *existir es existir con*, con cosas, con otros y con nosotros mis-

mos (Nieva Moreno, 2010) y ese «con» pertenece al ser mismo del hombre: «estamos obligados a existir porque previamente estamos religados a lo que nos hace existir» (Zubiri, 1987, p. 379). Esto supone un paso más: no se trata de ir hacia Dios, sino, más bien, de estar *en* Dios, *dejarse llevar*:

> Al estar religado el hombre, no está *con* Dios, está más bien *en* Dios. Tampoco *va hacia* Dios bosquejando algo que hacer con Él, sino que está viniendo desde Dios, «teniendo que» hacer y hacer-se. Por esto, todo ulterior *ir hacia* Dios es un *ser llevado* por Él. (Zubiri, 1987, p. 376)

La tradición personalista y dialógica lo ha expresado con fuerza: el yo se comprende en el tú. Y no solo como dato sociológico, sino como verdad ontológica. La relación no es un adorno de la persona: es condición de posibilidad de su despliegue. Por eso, también la educación, si quiere ser integral, no puede consistir en una mera transmisión de contenidos; es siempre –en su núcleo– un acontecimiento interpersonal, un encuentro de libertades. Benedicto XVI lo formula con precisión al hablar de la tarea educativa:

> La relación educativa es ante todo encuentro de dos libertades, y la educación bien lograda es una formación para el uso correcto de la libertad. (Benedicto XVI, 2008)

En esta estructura relacional se vuelve visible, además, una marca decisiva de lo humano: la vulnerabilidad. Ser persona es estar expuesto. Podemos ser acogidos o rechazados, comprendidos o malinterpretados, heridos o sanados. La relación –precisamente por ser constitutiva– es también el lugar donde se juega el drama de la vida: el amor y el conflicto, la confianza y la traición, la fidelidad y el abandono. Y ahí aparece el perdón como posibilidad propiamente humana: no borrar el pasado, sino abrir un futuro; no negar la herida, sino evitar que la herida tenga la última palabra (Nouwen, 1991).

La apertura al infinito y la apertura al otro no son dos caminos paralelos, sino dos dimensiones que se reclaman mutuamente. La pregunta por Dios se vuelve abstracta si no se encarna en la experiencia del encuentro; y el encuentro humano, cuando

es verdadero, remite a un fondo que no se explica solo por cálculo o conveniencia, sino desde la donación:

> La trascendencia no es una visión del Otro, sino una donación original. (Lévinas, 2020, p. 191)

3. Claves para educar la apertura al Misterio en la universidad

Si reunimos estas intuiciones –la pregunta por Dios como pregunta radical por el fundamento, la sed humana de infinito, la apertura constitutiva a la verdad y al bien, y la estructura relacional que nos hace vulnerables y capaces de perdón–, se impone que la universidad, precisamente por su vocación intelectual, está llamada a custodiar un espacio donde la razón no se estreche y donde la persona pueda desplegarse en toda su amplitud y formarse en todas sus dimensiones. En el fondo, un ágora donde se tome en serio al ser humano y su sed de plenitud.

Educar para la apertura al Misterio no significa abandonar el rigor académico, sino ampliar el horizonte de la formación para que la vida universitaria vuelva a ser un espacio donde la razón respire. Esta apertura no se improvisa ni se decreta: se cultiva mediante prácticas, estilos y mediaciones concretas. Por eso, proponemos cuatro claves, presentadas aquí como un itinerario.

La primera es educar el asombro y la mirada simbólica: aprender a mirar la realidad no solo como objeto de uso, sino como signo; recuperar la interioridad como lugar donde nacen las preguntas verdaderas. La segunda es ensanchar la razón, para que no quede reducida al cálculo: educarla para pensar desde el bien, la verdad y la belleza, y para integrar saberes diversos con una humildad epistemológica que reconozca los límites –y la dignidad– de cada ciencia particular. La tercera es educar para el encuentro, allí donde el rostro del otro se convierte en escuela de humanidad: formar en la aceptación de la vulnerabilidad propia y ajena y en el perdón como posibilidad de recomienzo que mantiene habitable la vida común. Y, finalmente, la cuarta clave es educar en la esperanza, como modo de habitar el tiempo sin quedar prisioneros de la incertidumbre: la esperanza no como

optimismo fácil, sino como horizonte que sostiene la búsqueda y abre la existencia a la promesa.

Estas cuatro claves no constituyen un programa cerrado, sino un marco. Su finalidad es sencilla y exigente: ayudar a que la universidad vuelva a ser un lugar donde el ser humano pueda desplegarse en toda su amplitud, y donde la pregunta última –lejos de ser expulsada o banalizada– encuentre un espacio de pensamiento, de vida y de formación.

3.1. Educar el asombro y la mirada simbólica

En el contexto universitario actual, hablar de *asombro* puede parecer un gesto retórico frente al dominio de métodos, contenidos y competencias. Sin embargo, el asombro nombra una disposición intelectual de primer orden: la capacidad de detenerse ante lo real y reconocer que no se deja agotar por su uso ni por su explicación inmediata. Cuando esta disposición se erosiona, el conocimiento tiende a volverse instrumental; cuando se preserva, se mantiene abierta la pregunta por la verdad y por el sentido del saber:

> La interna orientación del asombro obtiene su cumplimiento en el sentido del misterio; no apunta como a su fin a producir la duda, sino a despertar el conocimiento de que el ser, en cuanto ser, es incomprehensible y misterioso, de que el ser mismo es misterio, misterio en el verdadero sentido, esto es, no simple infranqueabilidad, no contrasentido, ni siquiera propiamente oscuridad; misterio quiere decir, por el contrario, que una realidad es incomprehensible a causa de que su luz es insondable e inagotable. Esto es lo que el que se asombra capta propiamente. (Pieper, 2007, p. 61)

El problema no es la falta de información ni la insuficiencia de técnicas, sino el debilitamiento de una forma de atención. En una cultura de aceleración, el tiempo se organiza por urgencias; la urgencia sostenida disminuye la posibilidad de una contemplación que permita ver la realidad en toda su hondura. La universidad puede ganar sofisticación metodológica y, al mismo tiempo, empobrecer su experiencia formativa si el estudiante no encuentra condiciones para que el conocimiento se transforme en comprensión y juicio (Rosa, 2013). Aristóteles situaba el

thaumazein en el origen de la filosofía: asombrarse es reconocer que el ser no es obvio, que lo real posee densidad y reclama interpretación (*Met.* I, 2, 982b12). Esta recuperación del asombro como disposición intelectual originaria no pertenece únicamente a la tradición clásica. Investigaciones recientes han subrayado su relevancia pedagógica como experiencia que ensancha la atención, favorece la interioridad y dispone a una relación no reductiva con la realidad (Gulliford, 2023; L'Ecuyer, 2012, 2020).

El asombro no aparece como una emoción pasajera, sino como una actitud cognitiva y existencial que abre al sujeto a la profundidad de lo real y hace posible una comprensión más plena del mundo y de sí mismo; introduce una distancia interior respecto del mundo inmediato y mantiene viva la pregunta; preserva la amplitud de la razón y evita absolutizar el método. En *Verdad y método*, Gadamer subraya que el conocimiento no consiste en un dominio exhaustivo del objeto, sino en el encuentro con una realidad que siempre desborda nuestras pretensiones de control.

> La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquel que es consciente de esta limitación, aquel que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. (Gadamer, 1977, p. 433)

El asombro implica, así, una forma de humildad intelectual: reconocer que la comprensión no se agota en la aplicación de procedimientos, sino que exige apertura a aquello que se manifiesta y que nunca queda completamente bajo nuestro control. Esta apertura no se sostiene sin interioridad. Si la vida universitaria queda capturada por la lógica de la urgencia, el sujeto pierde el espacio donde la experiencia se decanta. La interioridad no es repliegue intimista, sino condición de integración: convertir el dato en significado, y el significado en orientación. La tradición del *otium* subrayó esta tesis con claridad: «el ocio es uno de los fundamentos de la cultura occidental» (Pieper, 2007, p. 7), porque la vida intelectual exige un tiempo no absorbido por la utilidad inmediata.

> El ocio es la actitud de la percepción receptiva, de la inmersión intuitiva y contemplativa en el ser. (Pieper, 2007, p. 22)

El símbolo no es un ornamento, sino una estructura de comprensión: una realidad simboliza cuando, siendo lo que es, remite a un sentido que la excede. El ser humano vive en tramas simbólicas y se interpreta simbólicamente; una educación integral debe formar esta capacidad de lectura profunda. Cuando se empobrece, el mundo se vuelve plano: describible y utilizable, pero difícilmente habitable (Ricoeur, 2004). Educar la mirada simbólica significa aprender a ver «dentro» y «más allá»: el mundo no solo como material disponible, sino también como don; el rostro del otro no como estímulo, sino como presencia; la propia historia no como secuencia de hechos, sino como relato que busca sentido (Guardini, 2014). Esto no sustituye el análisis científico; lo sitúa en un horizonte más amplio, donde la realidad cuenta también por su significación.

De aquí se derivan implicaciones pedagógicas sobrias: lectura lenta, contacto con grandes textos y preguntas, espacios de silencio, experiencias estéticas, encuentro con la belleza. La belleza no aparece como lujo cultural, sino como vía de conocimiento que despierta y ordena, a la vez, la inteligencia y la afectividad (Von Balthasar, 1985). En su trasfondo se recupera la gratuidad: el mundo no se presenta primero como objeto de dominio, sino como realidad recibida. Esa experiencia, tematizada filosóficamente como contingencia, abre la pregunta por el origen y el sentido último (Taylor, 2007). Una mirada educada para la profundidad reclama una razón más amplia, capaz de integrar bien, verdad y belleza, y de buscar una síntesis de saberes que incluya la humildad epistemológica de cada ciencia particular (Gadamer, 1977).

3.2. Ensanchar la razón: bien, verdad, belleza

Ensanchar la razón en la universidad significa recuperar su amplitud originaria, no limitarla a resolver problemas, sino capacitarla para orientar la vida. Una razón así no se agota en el análisis; aspira a comprender, juzgar e integrar. En este horizonte reaparece una tríada clásica –bien, verdad y belleza– no como valores añadidos, sino como dimensiones estructurales de la experiencia

humana. La verdad nombra la apertura de la inteligencia a lo que es; el bien, la orientación de la libertad hacia lo que merece ser querido; la belleza, la forma en que lo real se ofrece como plenitud que atrae y despierta (Von Balthasar, 1985, pp. 19-24, 111-119). Separadas, estas dimensiones se deforman. La verdad puede convertirse en una frialdad técnicamente impecable pero humanamente ciega; el bien, en moralismo sin discernimiento; la belleza, en emoción sin consistencia. Integradas, educan el juicio, porque obligan a pasar de lo meramente funcional a lo verdadero, de lo posible a lo debido, de lo útil a lo valioso (Gadamer, 1977, pp. 305-312). Esta integración reclama, asimismo, una síntesis de saberes. La especialización es necesaria, pero no puede convertirse en clausura, porque la persona no vive por compartimentos.

Newman defendió que la universidad, en su sentido pleno, forma una mente capaz de relacionar disciplinas y situar cada saber en un marco común de inteligibilidad (Newman, 1996). Esa tarea exige una virtud intelectual clave: la humildad epistemológica, el reconocimiento de que ninguna ciencia particular agota lo real. El resultado no es una rebaja del rigor, sino su purificación: el saber se vuelve más lúcido cuando reconoce sus límites, y más humano cuando se deja interpelar por preguntas que lo superan:

> Toda ciencia es, por sí sola, incompleta y parcial. Pero, ya que cada una de ellas es indispensable para nuestra comprensión de la totalidad, ninguna se puede reducir a ninguna otra. Cada una es representación de algún aspecto de la realidad y, comprendiendo cómo representa cada una su parte, la mente avanza hacia esa comprensión del todo cuyo logro es, por naturaleza, el fin de la mente humana. [...] Eliminemos el conocimiento de Dios de nuestro conocimiento, ya sea negando la existencia de Dios o insistiendo en que no podemos saber nada de él, y lo que nos queda es una variedad de diferentes tipos de conocimientos, pero ninguna manera de relacionarlos entre sí. (MacIntyre, 2013, pp. 231-232)

Este ensanchamiento educa para la apertura al Misterio porque restituye a la razón su vocación de totalidad. Cuando la inteligencia se acostumbra a preguntar por el fundamento, por el bien y por la belleza, aprende a no cerrarse prematuramente, a

no convertir sus métodos en frontera definitiva de lo real. La síntesis de saberes y la humildad epistemológica no solo integran contenidos: disponen interiormente al sujeto para reconocer que el sentido último no se fabrica, se recibe; que la verdad no es mero resultado operativo, sino horizonte que llama; y que el bien no es simple consenso, sino exigencia que se impone desde dentro de la libertad. Una razón ensanchada remite a un fundamento que no poseemos, pero que puede salir a nuestro encuentro. En este punto, la pregunta por Dios deja de aparecer como una intrusión extrínseca y se revela como una posibilidad coherente con el dinamismo propio de la razón cuando esta se toma en serio.

3.3. Educar para el encuentro: el rostro como epifanía, vulnerabilidad y perdón

El rostro del otro concentra y revela esta dinámica con una fuerza singular. En el rostro no comparece un dato, sino una presencia. Lévinas lo formuló de modo radical: el rostro no se deja reducir a objeto de conocimiento ni a elemento funcional; irrumpe como llamada y como exigencia ética anterior a cualquier cálculo. El rostro del otro –esa realidad simple y, a la vez, inagotable– introduce una exigencia: aquí hay alguien, no algo. Y esa alteridad, cuando se la toma en serio, abre una profundidad que rebasa la biología y la psicología. Es el rostro que «exige justicia» (Lévinas, 2020, p. 23). De ahí que hablar del rostro como «epifanía» no sea un recurso devocional, sino una precisión antropológica: el otro se manifiesta como irreductible, y esa irreductibilidad abre una profundidad que desborda la pura lógica de la utilidad. El encuentro verdadero descentra, rompe el encierro del yo, inaugura responsabilidad. No solo revela algo del otro: revela algo de mí mismo y del mundo, porque obliga a situar el saber en un horizonte humano.

Este carácter epifánico del rostro muestra un rasgo decisivo: que la educación es siempre un acontecimiento personal. No basta con explicar; hay que implicar la libertad. No basta con instruir; hay que acompañar un proceso de sentido. En la relación educativa se pone en juego lo más propio de la persona, su capacidad de verdad, su deseo de bien y su apertura a un significado último. Por eso, cuando el vínculo se degrada en mera ges-

tión, la formación se estrecha. En cambio, cuando la relación se cuida como espacio de reconocimiento, el saber se vuelve formativo, porque queda inscrito en una historia personal.

Educar implica exposición, la del estudiante que se atreve a preguntar y reconoce su ignorancia; la del profesor que se compromete con la verdad y con el crecimiento del otro y el propio; y la de ambos, porque toda relación auténtica incluye el riesgo de no ser comprendido, de fallar, de herir o ser herido. La vulnerabilidad no es un defecto del vínculo, sino su condición de posibilidad. Solo quien se expone puede aprender y solo quien se expone puede educar. Jean Vanier, al describir el fundamento de la comunidad, señaló que esta no se edifica sobre la perfección, sino sobre la acogida de la fragilidad:

> La comunidad se construye cuando cada uno reconoce su propia fragilidad y la del otro. (Vanier, 1986, p. 44)

Cuando la vulnerabilidad es reconocida, aparece, con naturalidad, la cuestión del perdón. La vida universitaria está atravesada por conflictos pequeños y grandes: malentendidos, injusticias, palabras dichas a destiempo, evaluaciones vividas como humillación, relaciones fracturadas, errores que dejan huella. El perdón se vuelve entonces una pedagogía silenciosa que sostiene la habitabilidad de la comunidad. Hannah Arendt comprendió el perdón como una condición de la libertad histórica:

> Sin ser perdonados, liberados de las consecuencias de lo que hemos hecho, nuestra capacidad para actuar quedaría, por decirlo así, confinada a un solo acto del que nunca podríamos recobrarnos; seríamos para siempre las víctimas de sus consecuencias, semejantes al aprendiz de brujo que carecía de la fórmula mágica para romper el hechizo. Sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que solo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás, quienes confirman la identidad entre el que promete y el que cumple. Por lo tanto, ambas facultades dependen de la pluralidad, de la presencia y actuación de los otros, ya que nadie puede perdonarse ni sentirse ligado por una promesa hecha únicamente a

> sí mismo; el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo. (Arendt, 2005, p. 257)

El perdón introduce, así, la posibilidad de recomienzo en el tiempo humano. En esta misma línea, Paul Ricoeur subraya que el perdón «se dirige a lo imperdonable, o no es. Es incondicional, sin excepción ni restricción. No presupone una petición de perdón» (Ricoeur, 2003, p. 607), indicando que la reconciliación no elimina el pasado, pero impide que este clausure el futuro. El perdón no sustituye a la verdad ni anula la justicia; crea posibilidad de recomienzo. Introduce un «todavía» precisamente donde la herida parecía dictar un «ya no».

Rostro, vulnerabilidad y perdón configuran, así, una vía concreta para educar la apertura al Misterio. El encuentro auténtico introduce en la experiencia universitaria la profundidad de la presencia del otro como alguien. En esa presencia se aprende una trascendencia encarnada: la que acontece cuando la realidad humana se revela en todo su Misterio. La pregunta por Dios encuentra aquí un suelo existencial: no como un contenido añadido desde fuera, sino como un horizonte coherente con lo que el encuentro revela, a saber, que la dignidad no se produce ni se negocia, que el bien interpela la libertad y que la vida común se sostiene sobre una gratuidad que excede la lógica meramente contractual.

3.4. Educar en la esperanza: promesa, libertad y futuro

La esperanza nombra una forma de habitar el tiempo. Allí donde el ser humano se descubre en camino –capaz de prometer y de recomenzar, vulnerable y llamado a una vida con sentido– aparece la esperanza como estructura antropológica. No *tenemos* esperanza como quien posee un objeto, sino que *vivimos desde ella* como desde un horizonte que sostiene la acción y el sufrimiento. En esta línea, Gabriel Marcel distingue la esperanza auténtica de la mera expectativa: no es cálculo de probabilidades, sino una confianza que se compromete con el futuro y, al hacerlo, rescata el presente de la clausura (Marcel, 2010). Pedro Laín Entralgo, siguiendo esa estela, describe la esperanza como dinamismo constitutivo: el ser humano no puede dejar de esperar, porque su vida

está atravesada por una apertura que excede lo dado y se resiste a quedar encerrada en el hecho consumado (Laín Entralgo, 1984).

La esperanza no elimina el dolor ni la incertidumbre, pero impide que tengan la última palabra; introduce una dirección, una meta, una promesa. Moltmann lo expresa con su categoría central: la promesa de Dios ilumina las contradicciones del presente sin negarlas y convierte la historia en un lugar de posibilidad, no en un destino cerrado (Moltmann, 1993). En todos estos enfoques se repite un núcleo común: la esperanza es una categoría realista, porque no nace de la ingenuidad, sino del reconocimiento de que lo humano no se agota en la inmediatez; se sostiene en un «todavía no» que moviliza, ordena el deseo y funda una ética de la perseverancia.

En clave teológica, *Spe salvi* formula esta misma intuición de modo decisivo: la esperanza cristiana es «fiable» y «performativa», no informa solamente, sino que transforma; abre el futuro y, por eso mismo, cambia el modo de vivir el presente.

> A lo largo de su existencia, el hombre tiene muchas esperanzas, más grandes o más pequeñas, diferentes según los periodos de su vida. A veces puede parecer que una de estas esperanzas lo llena totalmente y que no necesita de ninguna otra. En la juventud puede ser la esperanza del amor grande y satisfactorio; la esperanza de cierta posición en la profesión, de uno u otro éxito determinante para el resto de su vida. Sin embargo, cuando estas esperanzas se cumplen, se ve claramente que esto, en realidad, no lo era todo. Está claro que el hombre necesita una esperanza que vaya más allá. Es evidente que solo puede contentarse con algo infinito, algo que será siempre más de lo que nunca podrá alcanzar. (Benedicto XVI, 2007, n. 30)

Educar en la esperanza, en el ámbito universitario, significa formar personas capaces de futuro. En una cultura tentada por el presentismo –o, en su reverso, por el fatalismo– la esperanza educa una libertad que no se rinde ante la complejidad. Sostiene el esfuerzo intelectual, hace posible el compromiso moral, permite atravesar el fracaso sin convertirlo en identidad, y abre a la responsabilidad por el otro. Esta educación implica aprender a distinguir esperanza de expectativa (no todo lo que se desea es esperable), esperanza de optimismo (no depende de que «todo vaya bien»), esperanza de utopía cerrada (no absolutiza proyec-

tos históricos), y esperanza de simple consuelo íntimo (no se reduce a refugio interior).

En términos formativos, la esperanza se cultiva cuando el estudiante aprende a leer su vida como vocación –no como suma de logros–, cuando el saber se integra en un horizonte de sentido, cuando el encuentro humano (con su vulnerabilidad y su perdón) muestra que la historia puede recomenzar, y cuando la razón, ensanchada por el bien, la verdad y la belleza, se vuelve capaz de reconocer una promesa inscrita en lo real. En este punto la apertura al Misterio no aparece como un añadido externo, sino como el correlato natural de una esperanza que, al tomarse en serio, pregunta por su fundamento último: qué sostiene la promesa, qué hace posible confiar, qué garantiza que el bien no sea una ilusión. La universidad, cuando educa en esta esperanza lúcida, no abandona su identidad académica; la lleva a su plenitud humana.

4. A modo de conclusión

Este capítulo ha querido mostrar que la universidad, si quiere ser fiel a su vocación, no puede limitarse a producir competencias o a responder mecánicamente a demandas del mercado. La formación integral requiere una mirada antropológica que reconozca en el estudiante una persona abierta a la verdad, al bien y a la belleza; marcada por un deseo de plenitud que ninguna explicación puramente técnica logra colmar; y llamada a una libertad que se realiza en la orientación responsable de la propia vida. En este sentido, la pregunta por la *trascendencia* –entendida como apertura al Misterio y como reconocimiento de que lo real desborda nuestros esquemas– no constituye un añadido extrínseco, sino un lugar legítimo de la educación cuando se aborda con honestidad intelectual, rigor académico y respeto a la pluralidad.

Desde ahí, hemos formulado cuatro claves educativas para la apertura al Misterio en la universidad, entendiendo esa apertura no como una evasión de lo real, sino como una intensificación de la atención a la realidad y a su sentido. El asombro reeduca la mirada para acoger lo dado como acontecimiento y no como mero recurso: detiene, despierta y vuelve posible la pregunta. La

razón ampliada custodia la vocación universitaria de buscar la verdad sin reduccionismos, integrando en el conocimiento sus dimensiones ética, estética y sapiencial. El encuentro sitúa la formación en la lógica de la alteridad: el rostro del otro, la comunidad y la reconciliación revelan que la plenitud humana es relacional y que educar es introducirnos en una experiencia compartida del bien. Finalmente, educar en la esperanza abre el tiempo humano a un futuro con significado, sostiene el esfuerzo, integra el fracaso y orienta la libertad hacia el compromiso con el bien común.

Estas orientaciones reclaman también una traducción institucional: prácticas docentes que provoquen espacios de silencio, contemplación y lectura profunda; metodologías que vinculen conocimiento con sentido y responsabilidad; una cultura de tutoría y acompañamiento que no sea meramente administrativa; y una vida de campus que favorezca la comunidad, el diálogo y el servicio, la celebración y la contemplación. Lejos de competir con la excelencia académica, estas mediaciones la fortalecen, porque ayudan a que el estudiante comprenda para qué aprende y quién está llamado a ser, y especialmente le invitan a la pregunta por el sentido, el otro y el mundo.

En un contexto universitario plural, el objetivo no es homogeneizar convicciones, sino crear condiciones educativas para que cada estudiante pueda confrontarse con las preguntas últimas de forma libre y razonada, sin reduccionismos ni imposiciones. Solo así la universidad podrá seguir siendo un espacio donde el saber no se reduce a utilidad, sino que se convierte en camino de humanización: una educación que ensancha la razón, madura la libertad y abre la vida a un horizonte de sentido y plenitud.

5. Referencias

Agustín de Hipona (2010). *Confesiones* (E. de la Peña, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos. (Obra original publicada *ca*. 397-400).

Arendt, H. (2005). *La condición humana* (R. Gil Novales, trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1958).

Aristóteles (2010). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, trad.). Gredos. (Obra original publicada s. IV a. C.).

Astin, A. W., Astin, H. S., Lindholm, J. A. y Bryant, A. N. (2005). *The spiritual life of college students: A national study of college students' search for meaning and purpose*. Higher Education Research Institute, University of California. http://spirituality.ucla.edu/docs/reports/Spiritual_Life_College_Students_Full_Report.pdf

Benedicto XVI (2007, 30 de noviembre). *Spe salvi*. Libreria Editrice Vaticana. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html

Benedicto XVI (2008, 21 de enero). *Carta a la diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html.

Buber, M. (1993). *Yo y tú* (C. Díaz, trad.). Caparrós. (Obra original publicada en 1923).

De Souza, M. (2003). Contemporary influences on the spirituality of young people: Implications for education. *International Journal of Children's Spirituality*, *8*(3), 269-279. https://doi.org/10.1080/1364436032000146539

Delbanco, A. (2012). *College: What it was, is, and should be*. Princeton University Press.

Deresiewicz, W. (2014). *Excellent sheep: The miseducation of the American elite and the way to a meaningful life*. Free Press.

Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, trads.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Guardini, R. (2014). *Mundo y persona: Ensayos para una teoría cristiana del hombre* (J. M. Burgos, trad.). Encuentro. (Obra original publicada en 1939).

Gulliford, L. (2023). *The psychology of awe and wonder: A framework for understanding awe in education*. Routledge.

Heidegger, M. (1993). *Introducción a la metafísica* (A. Leyte, trad.). Gedisa. (Obra original impartida en 1935; publicada en 1953).

Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B. y Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(1), 51-77. https://doi.org/10.1111/1468-5914.00119

Hitz, Z. (2020). *Lost in thought: The hidden pleasures of an intellectual life*. Princeton University Press.

Kronman, A. (2007). *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. Yale University Press.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Plataforma.
L'Ecuyer, C. (2020). *Conversaciones con mi maestra: Preguntas sobre educación y vida*. Plataforma.
Laín Entralgo, P. (1984). *Antropología de la esperanza*. Encuentro. (Obra original publicada en 1978).
Lévinas, E. (1993). *Ética e infinito* (J. L. Pardo, trad.). Visor. (Obra original publicada en 1982).
Lévinas, E. (2020). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (M. García-Baró, trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961).
Lindholm, J. A. y Astin, H. S. (2008). Spirituality and pedagogy: Faculty's spirituality and use of student-centered approaches to undergraduate teaching. *The Review of Higher Education*, 31(2), 185-207. https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0077
Love, P. G. y Talbot, D. (1999). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, 37(1), 361-375. https://doi.org/10.2202/1949-6605.1097
MacIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades: Historia selectiva de la tradición filosófica católica* (E. Anrubia Aparici y S. Montiel Gómez, trads.). Nuevo Inicio. (Obra original publicada en 2009).
MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud* (A. Valcárcel, trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1981).
MacIntyre, A. (2023). *Animales racionales y dependientes: Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes* (B. S. Giner, trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1999).
Marcel, G. (2010). *Homo viator: Introduction to a metaphysic of hope* (E. Craufurd, trad.). St. Augustine's Press. (Obra original publicada en 1944).
Moltmann, J. (1993). *Theology of hope: On the ground and the implications of a Christian eschatology* (J. W. Leitch, trad.). Fortress Press. (Obra original publicada en 1964).
Newman, J. H. (1996). *La idea de la universidad* (V. García Ruiz, trad.). Encuentro. (Obra original publicada en 1852).
Nieva Moreno, J. P. (2010). El acceso del hombre a Dios en Zubiri: la vía de la religación. *Studium. Filosofía y Teología*, 13(26), 407-434. https://doi.org/10.53439/stdfyt26.13.2010.407-434
Nouwen, H. (1991). *El sanador herido* (R. Alfonso Díez Aragón, trad.). Sal Terrae. (Obra original publicada en 1972).
Pascal, B. (2012). *Pensamientos* (M. T. Gallego Urrutia, trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1670).

Pieper, J. (2007). *El ocio y la vida intelectual* (R. Rovira, trad.). RIALP. (Obra original publicada en 1948).
Platón (2014). *Banquete* (M. Martínez Hernández, trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. s. IV a. C.).
Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad* (A. Pintor-Ramos, trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1960).
Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido* (A. Neira, trad.). Trotta. (Obra original publicada en 2000).
Roche, M. (2010). *Why choose the liberal arts?* University of Notre Dame Press.
Rosa, H. (2013). *Aceleración social: Consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad* (R. S. Carbó, trad.). Katz. (Obra original publicada en 2005).
Taylor, C. (2007). *A secular age*. Belknap Press of Harvard University Press.
Tisdell, E. J. (2001). Spirituality in adult and higher education (ERIC Digest No. EDO-CE-01-232; ED459370). ERIC.
Tomás de Aquino (2001). *Suma teológica [Summa Theologiae, S. Th.]* (J. Martorell Capó, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos. (Obra original publicada 1265-1274).
Vanier, J. (1986). *Comunidad y crecimiento* (P. Jiménez, trad.). Sal Terrae. (Obra original publicada en 1979).
Viñado, F. (2018). *La idea de universidad en el Magisterio Pontificio de Benedicto XVI*. Fundación Universitaria Española.
Von Balthasar, H. U. (1985). *La gloria y la cruz. I: La percepción de la forma* (E. Saura, trad.). Encuentro. (Obra original publicada en 1961).
Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I. y Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 889-919. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077.
Zohar, D. y Marshall, I. (2004). *Spiritual capital: Wealth we can live by*. Berrett-Koehler.
Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, historia, Dios* (I. Ellacuría, ed.). Alianza. (Obra original publicada en 1944).

PARTE II. CLAVES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

7

De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje: un puente hacia la formación integral

Ángel Daniel Torruco González
Universidad Anáhuac Mayab
Profesor-investigador de la Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales
ORCID: 0009-0005-0684-4241

1. Introducción: del paradigma instructivo a la formación integral

1.1. Planteamiento del problema

A pesar del consenso internacional en torno a la centralidad del estudiante en los procesos educativos, la práctica evaluativa en la educación superior continúa mostrando una inercia difícil de revertir. En numerosos contextos universitarios, la evaluación sigue operando más como un mecanismo de medición y acreditación que como un proceso pedagógico formativo, orientado al acompañamiento del aprendizaje. Este modelo es heredero del paradigma tecnocrático del siglo XX, manteniendo un énfasis en resultados cuantificables y estandarizados, y relegando a un segundo plano la comprensión profunda, la reflexión crítica y el desarrollo de la autonomía intelectual del estudiante (Black y Wiliam, 1998; Shepard, 2000).

Diversos autores han advertido que esta visión reduccionista de la evaluación termina por empobrecer la experiencia formativa, al concentrarse en el cumplimiento de requisitos y la asignación de calificaciones, en detrimento de la construcción del pen-

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-07

samiento crítico y el cultivo de virtudes académicas y personales (Casarini, 2013). En la práctica cotidiana, ello se traduce en dinámicas evaluativas que privilegian la certificación por encima del aprendizaje, y que tienden a reforzar una relación mecánica o instrumental con el conocimiento.

Frente a este escenario, los enfoques contemporáneos de la evaluación educativa sostienen que evaluar implica, ante todo, acompañar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso dialógico y formativo, orientado a ofrecer retroalimentación oportuna, a promover la autorregulación y a favorecer una participación activa del estudiante en la construcción de su propio proceso formativo (Andrade y Cizek, 2010; Black y Wiliam, 1998).

Con todo, la transición hacia este paradigma no se produce de manera automática ni exenta de tensiones, pues persisten obstáculos estructurales y culturales que dificultan la adopción de modelos evaluativos más humanistas, tales como prácticas docentes profundamente arraigadas, currículos rígidos, prioridades administrativas centradas en la eficiencia y la estandarización, así como limitaciones en la formación pedagógica del profesorado en materia de evaluación formativa (Perrenoud, 2010). Estas condiciones generan una brecha significativa entre el discurso institucional que promueve la formación integral y las prácticas evaluativas que efectivamente se implementan en el aula.

En este contexto surge el problema central de la presente investigación: ¿cómo transitar de un modelo de evaluación del aprendizaje, centrado en la medición y la acreditación, hacia un paradigma de evaluación para el aprendizaje, orientado al desarrollo integral del estudiante? Este cuestionamiento exige revisar críticamente las nociones tradicionales de evaluación, redefinir los roles del docente y del alumno, y analizar las condiciones institucionales que favorecen o no la construcción de prácticas evaluativas más reflexivas, formativas y humanizantes (Black y Wiliam, 2009; Brown, 2020).

Por todo lo anterior, el presente trabajo parte de la premisa de que la evaluación debe asumirse como un puente pedagógico entre el aprendizaje académico y la formación integral de la persona. Solo mediante este tránsito será posible consolidar modelos educativos capaces de formar sujetos libres, responsables, críticos y comprometidos con el bien común, en consonancia con

los desafíos éticos y sociales de la educación superior contemporánea.

1.2. Objetivos de investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar de manera crítica la transición del modelo de evaluación del aprendizaje hacia el paradigma de la evaluación para el aprendizaje, con el propósito de valorar su contribución al desarrollo de una formación integral en la educación superior y de proponer un marco de acción que articule fundamentos teóricos, experiencias prácticas y líneas de mejora institucional.

1.2.2. Objetivos específicos

- Interpretar los fundamentos conceptuales y teóricos de la evaluación educativa contemporánea, a fin de comprender su relevancia dentro de procesos formativos orientados a la formación integral del estudiante.
- Examinar, desde una perspectiva pedagógica y humanista, las dimensiones de la formación integral, valorando el papel que desempeñan el docente y el alumno en la construcción de procesos evaluativos centrados en la persona.
- Reconocer críticamente los principales retos, limitaciones y oportunidades que enfrenta la educación superior en la implementación de la evaluación para el aprendizaje, considerando factores institucionales, culturales y tecnológicos que inciden en la práctica evaluativa.
- Proponer líneas de acción y de investigación futura orientadas al diseño de modelos de evaluación con un enfoque humanista e integral, susceptibles de ser aplicados en programas universitarios contemporáneos.

1.3. Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, analítico e interpretativo, el cual resulta pertinente para comprender la evaluación educativa no solo como una técnica, sino como un fenómeno pedagógico, ético y formativo. Este tipo de enfoque permite profundizar en significados, tensiones y procesos que difícilmente pueden ser captados mediante aproxima-

ciones cuantitativas, particularmente cuando se aborda la evaluación como una práctica situada dentro de contextos institucionales concretos (Denzin y Lincoln, 2018).

El proceso metodológico se estructuró en tres momentos interrelacionados. En un primer momento, se realizó una revisión teórica y una depuración conceptual a partir de literatura especializada en evaluación educativa y formación integral. Este ejercicio permitió delimitar categorías de análisis, clarificar conceptos clave y reconocer las principales tensiones epistemológicas que atraviesan el campo de la evaluación formativa (Flick, 2015).

En un segundo momento, se desarrolló un análisis crítico e interpretativo de los enfoques contemporáneos de la evaluación, apoyándose en la hermenéutica educativa como marco para comprender los significados subyacentes en los discursos y prácticas evaluativas. Desde la tradición hermenéutica, se asume que los fenómenos educativos solo pueden ser comprendidos a partir de la interpretación contextualizada de las experiencias, los textos y las prácticas, reconociendo la historicidad y la intencionalidad de los actores involucrados, poniendo un especial énfasis en el docente y el alumno, como sujetos activos y dinámicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gadamer, 2013; Ricoeur, 2002).

Finalmente, los hallazgos teóricos e interpretativos fueron integrados en un cuerpo argumental coherente, del cual emergen reflexiones y propuestas orientadas a fortalecer la evaluación para el aprendizaje como herramienta de formación integral en la educación superior. Este proceso de integración se apoya en la tradición cualitativa interpretativa, que concibe la investigación educativa como un ejercicio de comprensión profunda orientado a la mejora de la práctica y a la transformación de los contextos formativos (Merriam y Tisdell, 2016).

2. Fundamentos teóricos de la evaluación en la educación

2.1. Aproximación conceptual a la evaluación educativa

Hablar de *evaluación educativa* implica reconocer que no se trata únicamente de un ejercicio técnico orientado a medir resultados,

sino de un proceso pedagógico complejo que incide de manera directa en la forma en que los estudiantes comprenden, construyen y resignifican su aprendizaje. Desde esta óptica, evaluar supone interpretar evidencias, acompañar trayectorias formativas y generar condiciones que favorezcan el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y éticas.

En este sentido, Shepard (2000) plantea que la evaluación debe entenderse como un proceso de indagación pedagógica integrado al aprendizaje, cuyo propósito principal es generar información relevante para mejorarlo. Esta concepción representa un quiebre frente a los modelos tradicionales de evaluación centrados exclusivamente en la medición y la certificación, al situar el énfasis en los procesos más que en los resultados finales.

De manera complementaria, cuando la evaluación se concibe como un apoyo al aprendizaje, se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer el compromiso del estudiante, su autonomía y su capacidad de autorregulación (Black y Wiliam, 1998). Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un acto terminal para convertirse en un componente estructural del proceso formativo, capaz de orientar decisiones pedagógicas y de promover aprendizajes más profundos y significativos.

Desde una perspectiva crítica, Díaz Barriga (2020) advierte de que una evaluación auténtica y significativa no puede reducirse a la aplicación de instrumentos estandarizados, sino que debe orientarse a fortalecer la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento a contextos reales. Evaluar, en este sentido, implica reconocer la complejidad del aprendizaje y la diversidad de trayectorias formativas de los estudiantes, evitando reduccionismos que empobrezcan la experiencia educativa.

En consecuencia, la evaluación educativa puede concebirse como un elemento estructural del proceso formativo, cuyo valor no reside únicamente en certificar logros académicos, sino en acompañar el desarrollo integral del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa. Esta aproximación permite entender la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico orientado a la mejora continua, la reflexión crítica y la formación de personas capaces de aprender, pensar y actuar con responsabilidad en contextos complejos (Rojas, 2017).

2.2. Tipología de la evaluación educativa

La evaluación educativa, como proceso dinámico y multidimensional, ha sido clasificada de diversas maneras a lo largo del desarrollo teórico de la pedagogía contemporánea. Estas tipologías no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como marcos analíticos que permiten comprender la complejidad del fenómeno evaluativo y su potencial formativo en contextos educativos concretos (Casarini, 2013). En la práctica docente, dichas modalidades suelen entrelazarse, dando lugar a experiencias evaluativas híbridas que exigen del profesor una lectura pedagógica situada y reflexiva.

Una de las clasificaciones más difundidas es aquella que atiende a la finalidad de la evaluación, distinguiendo entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se sitúa al inicio del proceso educativo y tiene como propósito reconocer los conocimientos previos, las experiencias, las actitudes y las necesidades específicas de los estudiantes. Más que etiquetar, su valor reside en ofrecer al docente información relevante para la toma de decisiones pedagógicas iniciales (Stiggins, 2005). La evaluación formativa, por su parte, se orienta al acompañamiento continuo del aprendizaje. Su función central no es medir, sino ayudar a aprender, proporcionando retroalimentación significativa que permita al estudiante reflexionar, autorregularse y mejorar progresivamente su desempeño (Black y Wiliam, 1998). En este sentido, la evaluación formativa constituye el eje de los enfoques contemporáneos centrados en la evaluación para el aprendizaje. La evaluación sumativa, en cambio, integra los resultados globales del proceso con fines de acreditación y certificación. Su aporte pedagógico se potencia cuando se inserta en un marco evaluativo más amplio y formativo, evitando reducir el aprendizaje a un resultado numérico aislado (Brown, 2020).

Otra tipología relevante considera a los agentes que participan en el proceso evaluativo, distinguiendo entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación promueve que el estudiante analice de manera crítica sus propios avances, dificultades y estrategias de aprendizaje, fortaleciendo la metacognición, la autonomía y la honestidad intelectual (Tobón, 2010). La coevaluación, al involucrar a los pares en la valoración del aprendizaje, favorece el diálogo, el pensamiento críti-

co y el reconocimiento de diversas perspectivas, siempre que se sustente en criterios claros y compartidos (Rojas, 2017). La heteroevaluación, tradicionalmente asociada al rol del docente, mantiene su relevancia en la medida en que se ejerce con criterios explícitos, rigor académico y sentido formativo (Casarini, 2013).

Desde el punto de vista de los referentes de comparación, la evaluación puede ser normativa, criterial o autorreferencial. La normativa compara los resultados de los estudiantes entre sí y se vincula históricamente con modelos de corte cuantitativo y selectivo (Tobón, 2010). La evaluación criterial valora el logro de objetivos o desempeños previamente establecidos, centrando la atención en lo que el estudiante es capaz de hacer en relación con criterios definidos (Stiggins, 2005). La evaluación autorreferencial, en cambio, toma como punto de referencia el progreso individual del estudiante, favoreciendo una mirada personalizada y profundamente humana del aprendizaje.

Atendiendo al objeto evaluado, es posible distinguir entre evaluación del desempeño y evaluación de productos. La evaluación del desempeño considera la puesta en acción de saberes, habilidades, actitudes y valores en situaciones auténticas, siendo especialmente pertinente para valorar aprendizajes complejos y competencias profesionales (Brown, 2020). La evaluación de productos, por su parte, analiza evidencias elaboradas por el estudiante, permitiendo observar la integración de contenidos, la calidad del razonamiento y la coherencia argumentativa (Shepard, 2000).

Un elemento transversal a todas estas tipologías es la retroalimentación, entendida como el hilo conductor que articula el sentido formativo de la evaluación. Su carácter dialógico, reflexivo y humanista la convierte en el núcleo del proceso evaluativo, pues orienta tanto al estudiante en su mejora continua como al docente en la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas (Andrade y Cizek, 2010; Black y Wiliam, 1998).

En conjunto, estas tipologías permiten comprender la evaluación como un entramado complejo de finalidades, agentes, referentes, evidencias, momentos y consecuencias. Su integración armónica evita reduccionismos y reconoce que el estudiante no es únicamente un sujeto que aprende contenidos, sino una persona que se forma, se transforma y se desarrolla a través del acto educativo (Perrenoud, 2010; Casarini, 2013).

3. La evaluación para el aprendizaje como eje articulador de la formación integral

La evaluación para el aprendizaje se ha consolidado como un enfoque pedagógico que desplaza el énfasis de la medición del rendimiento hacia el acompañamiento del proceso formativo, reconociendo al estudiante como un sujeto activo capaz de reflexionar, autorregularse y participar conscientemente en la construcción de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, evaluar deja de ser un acto terminal para convertirse en un proceso continuo orientado a la mejora, la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas con sentido formativo. Diversos autores coinciden en que este enfoque no solo impacta en el desempeño académico, sino que incide de manera directa en el desarrollo integral de la persona, al fortalecer dimensiones cognitivas, éticas, socioafectivas y profesionales, lo que convierte a la evaluación en un puente entre el aprendizaje académico y la formación integral en la educación superior (Black y Wiliam, 2009; Shepard, 2000; Casarini, 2013).

3.1. Dimensiones de la formación integral

La formación integral parte de una concepción antropológica que reconoce a la persona como una unidad compleja e indivisible, en la que confluyen dimensiones cognitivas, socioafectivas, éticas y profesionales.

En primer lugar, la dimensión cognitiva se ve fortalecida cuando la evaluación promueve la comprensión profunda, el análisis crítico y la autorregulación del aprendizaje. A diferencia de los modelos evaluativos centrados en la repetición o la memorización, la evaluación para el aprendizaje favorece procesos metacognitivos mediante los cuales el estudiante reflexiona sobre lo que aprende, cómo lo aprende y con qué finalidad. Este tipo de prácticas evaluativas contribuye a que el alumno asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento, desarrollando habilidades intelectuales de mayor complejidad (Black y Wiliam, 1998).

De manera complementaria, la dimensión socioafectiva se ve impactada por prácticas evaluativas que incorporan el diálogo, la retroalimentación y el reconocimiento de los procesos indivi-

duales. La evaluación para el aprendizaje genera espacios de interacción pedagógica que fortalecen la confianza, el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca del estudiante. Shepard (2000) advierte de que los entornos evaluativos orientados al aprendizaje favorecen climas educativos más humanos, en los que el error se entiende como parte natural del proceso formativo y no como un mecanismo de exclusión o sanción.

La dimensión ética ocupa un lugar fundamental en la formación integral y se ve directamente influida por la manera en que se evalúa. Al involucrar al estudiante en procesos de autoevaluación y coevaluación, la evaluación para el aprendizaje fomenta la honestidad intelectual, la responsabilidad y la conciencia crítica sobre el propio desempeño. Estas prácticas contribuyen a formar sujetos capaces de asumir las consecuencias de sus decisiones y de actuar con integridad tanto en el ámbito académico como en el profesional (Tobón, 2010; Casarini, 2013).

Finalmente, la dimensión profesional se fortalece cuando la evaluación se vincula con situaciones auténticas y contextos reales de aplicación del conocimiento. La evaluación para el aprendizaje permite valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino lo que es capaz de hacer con ese conocimiento en escenarios complejos, favoreciendo el desarrollo de competencias transferibles a la vida laboral y social. Brown (2020) subraya que este tipo de evaluaciones contribuyen a una formación más pertinente y significativa, alineada con las demandas contemporáneas de la educación superior.

En conjunto, estas dimensiones evidencian que la formación integral no puede lograrse mediante prácticas evaluativas fragmentadas o exclusivamente acreditativas. Por el contrario, requiere de una evaluación concebida como proceso formativo, capaz de acompañar el desarrollo cognitivo, socioafectivo, ético y profesional del estudiante. Desde esta lógica, la evaluación para el aprendizaje se consolida como un eje articulador de la formación integral, al integrar el aprendizaje académico con el crecimiento personal y la responsabilidad social (Shepard, 2000; Perrenoud, 2010).

3.2. Valores, virtudes y acompañamiento educativo

De la experiencia práctica en instituciones educativas con un corte humanista, la evaluación para el aprendizaje, cuando se fun-

damenta en este enfoque centrado en la persona, trasciende su dimensión técnica y se convierte en un espacio privilegiado para el cultivo de valores y virtudes que acompañan la formación integral del estudiante.

Entre los valores que se ven fortalecidos mediante prácticas evaluativas formativas se encuentran, en primer lugar, la responsabilidad, entendida como la capacidad del estudiante para asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. La evaluación para el aprendizaje invita al alumno a reconocer sus avances y dificultades, a comprometerse con la mejora continua y a comprender que el aprendizaje no es un acto pasivo, sino una construcción personal y progresiva (Perrenoud, 2010).

Asimismo, la honestidad intelectual se consolida cuando la evaluación favorece la reflexión auténtica sobre el propio desempeño y reduce la lógica punitiva asociada al error. Al incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación, se promueve una relación más transparente con el conocimiento, en la que el estudiante aprende a reconocer límites, errores y áreas de oportunidad sin temor al juicio, entendiendo el error como parte constitutiva del aprendizaje (Shepard, 2000).

La evaluación formativa también contribuye al desarrollo de la humildad intelectual y la apertura al diálogo, virtudes esenciales en contextos académicos y profesionales. Para ello, la retroalimentación cuando se concibe como un ejercicio dialógico y respetuoso favorece la disposición de escuchar, contrastar perspectivas y revisar las propias decisiones. Rojas (2017) señala que estas prácticas fortalecen la convivencia académica y promueven una cultura de aprendizaje colaborativo basada en el respeto mutuo.

En este marco, el acompañamiento educativo adquiere un papel central. Evaluar para el aprendizaje supone que el docente asuma una función de guía y orientador, capaz de ofrecer retroalimentación clara, oportuna y formativa, atendiendo no solo al resultado, sino al proceso vivido por el estudiante. La retroalimentación auténtica constituye un acto profundamente formativo, pues vincula lo cognitivo con lo humano y refuerza el sentido del aprendizaje como experiencia de crecimiento personal (Black y Wiliam, 1998).

De esta manera, la evaluación se configura como un acto de cuidado pedagógico, en el que se reconoce la dignidad, el poten-

cial y la trayectoria individual de cada estudiante. Cuando se articula con valores y virtudes, la evaluación para el aprendizaje contribuye a la construcción de entornos educativos más justos, reflexivos y coherentes con la misión formativa de la educación superior, fortaleciendo no solo el saber académico, sino también el carácter y la responsabilidad social de quienes participan en el proceso educativo (Casarini, 2013).

3.3. El papel del docente y del alumno

La evaluación para el aprendizaje implica una transformación sustantiva de los roles tradicionales que asumen docentes y alumnos en la educación superior. Lejos de concebirse como una práctica unidireccional, centrada exclusivamente en la emisión de juicios académicos, este enfoque redefine la evaluación como un proceso compartido, en el que ambos actores participan activamente en la construcción, interpretación y mejora del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el docente deja de desempeñar únicamente la función de calificador para asumirse como mediador y acompañante del proceso formativo. Su responsabilidad no se limita a verificar resultados, sino que se orienta al diseño de experiencias evaluativas coherentes, a la definición de criterios claros y a la generación de espacios de retroalimentación que permitan al estudiante comprender su proceso, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje. Andrade y Cizek (2010) destacan que la claridad de los criterios y la calidad de la retroalimentación son elementos esenciales para que la evaluación cumpla una función verdaderamente formativa.

Asimismo, el docente actúa como intérprete pedagógico del aprendizaje, observando procesos, reconociendo avances y contextualizando el desempeño del estudiante más allá de una simple calificación numérica. Esta función exige una práctica reflexiva constante, mediante la cual el profesor analiza críticamente su propia enseñanza y ajusta sus estrategias en función de la información que la evaluación proporciona. Perrenoud (2010) subraya que esta dimensión reflexiva es indispensable para consolidar una evaluación coherente con la formación integral.

Por su parte, el alumno asume un rol protagónico en la evaluación para el aprendizaje. Al participar en procesos de autoe-

valuación y coevaluación, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de juicios externos y se convierte en un agente activo capaz de analizar su desempeño, contrastar criterios y reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje. Diversos estudios señalan que esta participación favorece el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y el compromiso con el propio proceso formativo (Tobón, 2010).

En este entramado relacional, la retroalimentación se configura como el punto de encuentro entre el papel del docente y del alumno. La retroalimentación formativa, cuando es oportuna, específica y respetuosa, fortalece el vínculo pedagógico y convierte la evaluación en un espacio de diálogo orientado a la mejora continua. A través de este intercambio, el aprendizaje se construye de manera compartida y adquiere un sentido más profundo y significativo (Black y Wiliam, 1998).

En síntesis, la evaluación para el aprendizaje redefine la relación pedagógica al situar al docente y al alumno como corresponsables del proceso formativo. Esta corresponsabilidad permite que la evaluación deje de ser un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de acompañamiento, reflexión y crecimiento, coherente con una visión humanista de la educación superior y con el propósito de formar sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su desarrollo integral (Shepard, 2000; Perrenoud, 2010).

4. Retos y oportunidades en la educación superior

La implementación de la evaluación para el aprendizaje en la educación superior no se produce en un vacío pedagógico, sino en contextos institucionales atravesados por condicionantes estructurales, culturales y tecnológicos. Si bien los modelos educativos contemporáneos promueven enfoques más formativos, humanistas y centrados en la persona, las prácticas evaluativas cotidianas suelen enfrentarse a múltiples obstáculos que dificultan su adopción plena. Reconocer estos retos no implica desestimar el valor de la evaluación para el aprendizaje, sino comprender las tensiones reales que condicionan su implementación y, al mismo tiempo, identificar oportunidades para transformar progresivamente la cultura evaluativa universitaria (Casarini, 2013).

4.1. Barreras institucionales

Uno de los principales retos para la implementación de la evaluación para el aprendizaje en la educación superior se encuentra en las barreras institucionales que configuran el funcionamiento cotidiano de las universidades. Entre ellas destacan las limitaciones de espacio, tiempo y presupuesto, así como la persistencia de estructuras burocráticas rígidas que privilegian la estandarización, la eficiencia administrativa y el cumplimiento normativo por encima del sentido pedagógico de la evaluación.

Shepard (2000) advierte de que los modelos evaluativos tradicionales tienden a prevalecer en contextos donde las instituciones priorizan procesos rápidos de acreditación y certificación, debido a que resultan más sencillos de administrar y controlar. En contraste, la evaluación para el aprendizaje requiere tiempo para el diálogo, la retroalimentación y el acompañamiento personalizado; demanda espacios que favorezcan la interacción pedagógica y la reflexión; y supone una inversión sostenida en formación docente y recursos didácticos. Estas condiciones no siempre están garantizadas en los sistemas universitarios contemporáneos.

A ello se le suma la presencia de barreras burocráticas que dificultan la flexibilidad necesaria para implementar prácticas evaluativas formativas. Perrenoud (2010) señala que los sistemas educativos altamente reglamentados suelen reproducir dinámicas evaluativas tradicionales, centradas en indicadores cuantitativos y procedimientos estandarizados, lo que limita la posibilidad de innovar pedagógicamente. La presión por cumplir calendarios, reportes y criterios externos de evaluación institucional puede reducir la evaluación a un trámite administrativo, desdibujando su potencial formativo.

En este sentido, la superación de las barreras institucionales no depende únicamente de cambios normativos, sino de una resignificación del lugar que ocupa la evaluación dentro del proyecto educativo universitario. Concebir la evaluación como un proceso formativo y no solo como un requisito administrativo constituye un primer paso para transformar las prácticas y fortalecer la coherencia entre el discurso institucional y la experiencia educativa real.

4.2. Motivación en un mundo hiperconectado e hiperdistanciado

El contexto sociotecnológico contemporáneo plantea un desafío adicional para la evaluación en la educación superior: la coexistencia de estudiantes hiperconectados digitalmente y, al mismo tiempo, hiperdistanciados en términos afectivos, relacionales y formativos. La sobreexposición a la información, la fragmentación de la atención y la lógica de la inmediatez dificultan la construcción de aprendizajes profundos y sostenidos, en especial cuando los modelos evaluativos continúan anclados en prácticas tradicionales (Black y Wiliam, 2009).

En este escenario, la evaluación para el aprendizaje se presenta como una alternativa pedagógica con un alto potencial motivacional. Al promover la participación activa del estudiante, el diálogo reflexivo y la retroalimentación personalizada, este enfoque contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia, el compromiso y la motivación intrínseca. La retroalimentación formativa, cuando se orienta a la mejora y no al castigo, humaniza la experiencia educativa y refuerza el vínculo pedagógico, incluso en entornos mediados por la tecnología (Black y Wiliam, 1998).

Asimismo, el uso estratégico de herramientas digitales, plataformas interactivas y metodologías activas puede potenciar la evaluación para el aprendizaje, siempre que se utilicen con un propósito pedagógico claro. Shepard (2000) advierte de que la tecnología, por sí sola, no garantiza aprendizajes significativos; aun así, cuando se integra en prácticas evaluativas reflexivas, puede facilitar el seguimiento de procesos, la retroalimentación oportuna y la construcción colaborativa del conocimiento.

En definitiva, la motivación en un mundo hiperconectado e hiperdistanciado no se fortalece mediante mecanismos de control o evaluación punitiva, sino a través de prácticas evaluativas que reconozcan al estudiante como persona, atiendan sus trayectorias y le permitan encontrar sentido en lo que aprende. La evaluación para el aprendizaje, al situar la motivación como un componente central del proceso formativo, ofrece una vía para reconstruir el vínculo entre aprendizaje, tecnología y formación integral en la educación superior.

5. Conclusiones y líneas de investigación futuras

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite afirmar que la transición de la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación para el aprendizaje constituye un eje estratégico para avanzar hacia una formación integral en la educación superior. Lejos de tratarse de un ajuste técnico o metodológico, esta transición implica una transformación profunda de la cultura evaluativa, de los roles pedagógicos y de la concepción misma del aprendizaje. La evaluación, cuando se orienta al acompañamiento formativo, deja de operar como un mecanismo de control para convertirse en un proceso pedagógico con sentido humano, ético y educativo. Implica replantearse la propia pertinencia del sistema educativo y cada uno de sus procesos.

A partir del marco conceptual y tipológico revisado, se constató que la evaluación para el aprendizaje integra de manera coherente dimensiones cognitivas, socioafectivas, éticas y profesionales, favoreciendo el desarrollo de competencias, actitudes y valores que trascienden la mera acreditación académica. En este sentido, la evaluación se configura como un puente entre el aprendizaje disciplinar y la formación de personas críticas, autónomas y responsables, capaces de comprender su proceso formativo y de actuar con conciencia en contextos complejos (Black y Wiliam, 2009; Shepard, 2000).

Asimismo, el estudio evidenció que la evaluación para el aprendizaje redefine la relación pedagógica al situar al docente y al alumno como corresponsables del proceso formativo. El docente asume un rol de mediador y acompañante, mientras que el estudiante participa activamente en la reflexión, la autorregulación y la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Esta corresponsabilidad fortalece el sentido del aprendizaje, promueve la honestidad intelectual y contribuye a una experiencia educativa más significativa y coherente con los principios de la formación integral (Perrenoud, 2010; Casarini, 2013).

No obstante, la implementación de este enfoque enfrenta retos importantes en la educación superior. Las barreras institucionales, las limitaciones estructurales y las dinámicas burocráticas, así como los desafíos motivacionales propios de un mundo hiperconectado e hiperdistanciado, condicionan las prácticas evaluativas cotidianas. Sin embargo, lejos de anular la viabilidad de

la evaluación para el aprendizaje, estos desafíos ponen de manifiesto la necesidad de repensar la evaluación como un componente central del proyecto educativo universitario, capaz de articular innovación pedagógica, uso crítico de la tecnología y compromiso institucional con la formación de la persona.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se abren diversas líneas de investigación futura. En primer lugar, resulta pertinente profundizar en el análisis de la evaluación para el aprendizaje en entornos híbridos y digitales, explorando su impacto en la motivación, la autorregulación y la construcción de comunidades de aprendizaje. En segundo término, se plantea la necesidad de investigar el papel de la retroalimentación dialógica en la formación ética y en el desarrollo de virtudes académicas, así como su relación con la toma de decisiones profesionales. Finalmente, se sugiere examinar los procesos de cambio organizacional que permiten consolidar culturas evaluativas más humanizadas en la educación superior, atendiendo a las tensiones entre normatividad institucional y prácticas pedagógicas formativas (Black y Wiliam, 1998; Rojas, 2017).

En suma, cuando la evaluación para el aprendizaje se articula con una visión humanista de la educación, se convierte en un instrumento privilegiado para la formación integral. No se trata únicamente de transformar prácticas evaluativas, sino de resignificar el sentido del acto educativo y el papel que desempeñan quienes participan en él. Evaluar para aprender es, en última instancia, evaluar para crecer, para comprender y para formar personas capaces de contribuir de manera crítica y responsable al bien común.

6. Referencias

Andrade, H. L. y Cizek, G. J. (eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874851

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brown, S. (2020). *Learning, teaching and assessment in higher education: Global perspectives*. Bloomsbury.

Casarini Ratto, M. (2013). *Teoría y diseño curricular* (3.ª ed.). Trillas.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5.ª ed.). Sage.

Díaz Barriga, F. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2.ª ed.). Sage.

Gadamer, H.-G. (2013). *Verdad y método* (2.ª ed.). Síntesis.

Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.ª ed.). Jossey-Bass.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3.ª ed.). Graó.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Rojas-Fajardo, A. J. (2017). Evaluación dialogante: fundamentos para un enfoque innovador en educación superior. *El Ágora USB Ciencias Humanas y Sociales*, 17(1), 265-280. https://doi.org/10.21500/16578031.2824

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414

Tobón, S. (2010). *Evaluación socioformativa: una propuesta para la evaluación del aprendizaje en contextos complejos*. Ecoe.

8

La formación integral y la excelencia académica en la universidad contemporánea

M.ª Belén Ruiz-Roso Guerra
Profesora de la Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0001-5753-7157
Correo electrónico: mariabelen.ruizroso@ufv.es

Rocío Estévez Santiago
Directora del grado en Nutrición Humana y Dietética.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0001-6121-7703
Correo institucional: rocio.estevez@ufv.es

Amalia Faná del Valle Villar
Profesora del Departamento de Formación Humanística.
Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-1857-6054
Correo institucional: a.fana@ufv.es

1. Introducción

La universidad contemporánea atraviesa un momento de profunda transformación, impulsado por cambios estructurales en la sociedad del conocimiento, la digitalización acelerada y la creciente complejidad de los desafíos globales. En este contexto, la educación superior ya no puede limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que debe orientarse hacia la formación integral de la persona, entendida como la articulación de dimensiones cognitivas, éticas, sociales y profesionales. Tal

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-08

como señalan Barnett y Jackson (2020), la universidad del siglo XXI debe formar sujetos capaces de actuar con criterio en contextos inciertos, integrando conocimiento, juicio y responsabilidad.

En línea con esta perspectiva, diversos estudios recientes subrayan la necesidad de promover una educación transformadora que fomente no solo el aprendizaje significativo, sino también el desarrollo de la identidad personal y profesional del estudiante (Biesta, 2022; Unesco, 2021). La formación integral implica, por tanto, una concepción holística del aprendizaje que va más allá de la adquisición de competencias técnicas, incorporando dimensiones como el pensamiento crítico, la creatividad, la conciencia ética y el compromiso con el bien común (Marginson, 2022).

En este marco, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) se configura como una experiencia clave dentro del itinerario formativo universitario. No se trata únicamente de un requisito académico, sino de una oportunidad privilegiada para que el estudiante integre conocimientos, desarrolle autonomía intelectual y se enfrente a problemas reales desde una perspectiva rigurosa y reflexiva. Investigaciones recientes destacan que los proyectos de investigación en etapas finales del grado favorecen la consolidación de aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias transversales como la autorregulación, la resiliencia y la toma de decisiones fundamentadas (Healey y Jenkins, 2009).

Pero, para que estas potencialidades se materialicen plenamente, es preciso generar contextos educativos que reconozcan y visibilicen el valor del esfuerzo académico y el crecimiento personal del estudiante. En este sentido, las prácticas educativas innovadoras que integran elementos de reconocimiento público, comunidad y reflexión compartida adquieren una relevancia creciente (Kahu y Nelson, 2018). Estas experiencias contribuyen a reforzar la motivación intrínseca, el sentido de pertenencia y la conexión entre el aprendizaje académico y la vida personal y profesional.

La I Gala de TFG en Nutrición Humana y Dietética (NHyD) de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) se inscribe precisamente en esta línea de innovación pedagógica. Concebida como un espacio de encuentro y celebración, la Gala trasciende el formato tradicional de evaluación académica para convertirse en

una experiencia formativa integral que pone en valor el esfuerzo, la excelencia y la vocación de servicio de los estudiantes. Tal y como apuntan Bryan y Clegg (2019), las iniciativas que combinan evaluación, reconocimiento y comunidad generan entornos de aprendizaje más significativos y duraderos.

Además, esta propuesta se fundamenta en el modelo educativo de la UFV basado en la razón abierta, que integra el saber científico con las grandes preguntas antropológicas y éticas. Este enfoque, lejos de ser una perspectiva meramente teórica, se traduce en prácticas concretas que buscan formar profesionales capaces de comprender la complejidad del ser humano y de actuar con responsabilidad en la sociedad (Altbach et al., 2017).

Por consiguiente, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la I Gala de TFG en NHyD como una experiencia educativa innovadora que contribuye a la formación integral del estudiante universitario. A través de un enfoque descriptivo y evaluativo, se examinan sus fundamentos teóricos, su implementación y su impacto en términos de motivación, identidad y sentido de comunidad, aportando evidencia sobre su potencial como buena práctica en educación superior.

En este contexto, la experiencia que se presenta en este capítulo introduce un enfoque diferencial en la manera de concebir el cierre del TFG. La novedad de la I Gala de TFG en NHyD no reside únicamente en el reconocimiento académico de los mejores trabajos, sino en su diseño como una experiencia formativa integral que articula la visibilización pública del mérito, la motivación hacia la investigación, el fortalecimiento del sentido de comunidad y la transmisión explícita de los valores institucionales. Frente a otras prácticas habituales de evaluación o cierre de grado, esta iniciativa propone un dispositivo pedagógico que convierte un acto académico en una oportunidad de aprendizaje compartido, capaz de impactar no solo en los estudiantes que finalizan sus estudios, sino también en las promociones que se encuentran en etapas previas de su formación. De este modo, el capítulo aporta una reflexión fundamentada sobre el potencial de este tipo de experiencias para enriquecer los procesos formativos en la educación superior.

2. Fundamentación teórica: formación integral, excelencia y comunidad universitaria

La formación integral se apoya en cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser (Delors, 1996). Nussbaum (2010) insiste en que la universidad debe cultivar capacidades humanas como la reflexión crítica, la empatía, la responsabilidad moral y la creatividad. Asimismo, L'Ecuyer (2013) invita a los profesores a educar en el asombro. En este marco, iniciativas como la Gala permiten vivir de forma exponencial y experiencial lo que significa una educación integral: reconocimiento del mérito académico, sentido de pertenencia, encuentro entre profesores y alumnos, reflexión sobre la propia vocación profesional y apuesta por la colaboración personal en el Bien Común.

La excelencia, entendida no como comparación externa, sino como despliegue de las propias capacidades, se relaciona con hábitos orientados a fines nobles (Aristóteles). Dweck (2006) muestra que la mentalidad de crecimiento favorece la motivación y el esfuerzo sostenido. Esta visión se complementa con la ética de la acción de Pérez López (2001), que concibe la excelencia profesional como un proceso de mejora continua al servicio del bien.

El acompañamiento académico y la vida comunitaria son factores clave para el rendimiento y el bienestar estudiantil (Tinto, 2012; Kuh, 2008). Desde la teoría de comunidades de práctica, aprender implica participar en espacios comunes donde se comparten significados, valores y experiencias (Wenger, 1998). La Gala, en este sentido, se configura como un espacio donde esta comunidad cobra vida, valor y sentido: alumnos, egresados, autoridades, profesores, miembros del tribunal y empresas colaboradoras se encuentran para celebrar juntos el fruto del aprendizaje compartido, donde cada uno ha propiciado la formación integral del alumno, teniéndolo a él como centro y protagonista del acto educativo.

3. Descripción de la experiencia: la I Gala de TFG en NHyD

La Gala se celebró el 10 de octubre de 2025 en la Sala de Grados de la UFV, con retransmisión en directo para los alumnos del grado semipresencial. Surgió con la finalidad de reconocer el valor formativo del TFG. Celebrar públicamente la excelencia de los mejores trabajos, mostrar modelos de referencia académica a estudiantes de cursos inferiores, generar comunidad e inspirar vocaciones investigadoras y profesionales fueron algunos de los objetivos planteados y alcanzados (en correlación con las encuestas de calidad que se presentan en los siguientes párrafos).

El evento incluyó: *a*) la apertura institucional a cargo de la responsable de TFG, de Pastoral y de Formación Integral del grado en NHyD, la Dra. M.ª Belén Ruiz-Roso, quien subrayó la importancia de aspirar a la excelencia personal y académica, invitando al alumnado a desarrollar plenamente sus capacidades en coherencia con su vocación profesional; *b*) la intervención de la vicedecana de Investigación, la Dra. M.ª Carmen Romero, centrada en el TFG como primer paso hacia la carrera investigadora; *c*) la presentación y defensa dialogada de los tres TFG finalistas ante un tribunal, mediante el uso de una rúbrica de evaluación transparente (Andrade, 2005); *d*) la clausura a cargo de la directora del grado, la Dra. Rocío Estévez, cuya ponencia puso el foco en la dimensión comunitaria de la formación universitaria, destacando la importancia de fortalecer los vínculos entre estudiantes, profesorado y profesionales como base de una identidad compartida en el ámbito de la nutrición; y *e*) un espacio final de encuentro, mediante un cóctel patrocinado por Laboratorios Vitae, que facilitó el diálogo entre estudiantes, profesorado y empresa del área de nutrición.

4. Metodología de evaluación de la experiencia

Con el fin de analizar el impacto formativo y la calidad percibida de la I Gala de TFG en NHyD de la UFV, se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, transversal y basado en encuesta.

4.1. Participantes

La población diana estuvo constituida por los estudiantes asistentes a la I Gala de TFG, celebrada el 10 de octubre de 2025. El evento contó con la participación de 161 estudiantes del grado, tanto de modalidad presencial como semipresencial. Se obtuvieron un total de 50 respuestas válidas al cuestionario, lo que representa una tasa de respuesta aproximada del 31 %. Aunque se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, este volumen de respuesta permite obtener una aproximación inicial a la percepción del alumnado asistente.

4.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario *ad hoc* mediante la plataforma Microsoft Forms, orientado a evaluar la percepción del alumnado sobre el impacto formativo de la Gala. El instrumento fue elaborado por el equipo docente responsable de la asignatura y revisado por profesores del grado, garantizando su adecuación conceptual y su coherencia con los objetivos formativos del estudio.

El instrumento estuvo compuesto por un total de 20 ítems, incluyendo variables descriptivas, ítems cerrados de tipo Likert y una pregunta abierta final. Se estructuró en dos bloques principales: variables descriptivas iniciales (grado, curso y modalidad) y un conjunto de ítems de evaluación del evento en torno a cuatro dimensiones clave relacionadas con los objetivos del estudio. Las dimensiones analizadas en los resultados se construyeron a partir de la agrupación de ítems conceptualmente afines definidos en el diseño del cuestionario y son las siguientes:

1. Impacto formativo y desarrollo personal-profesional: incluyendo ítems relacionados con la percepción del TFG como oportunidad de crecimiento, el desarrollo personal y profesional, y la conexión teoría-práctica.
2. Identidad institucional y sentido de comunidad: mediante ítems que recogen la percepción de pertenencia, el reconocimiento del profesorado y la vivencia de los valores institucionales.

3. Motivación académica y orientación hacia la investigación: evaluando el efecto de la Gala sobre la motivación hacia el TFG, el deseo de mejora personal y la generación de ideas para futuros trabajos.
4. Valoración global del evento: incluyendo aspectos organizativos, ambiente, intención de repetición y recomendación a otros estudiantes.

Estas dimensiones sirvieron como base para la organización y el análisis de los resultados. Los ítems se formularon en forma de afirmaciones evaluadas mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos (desde *muy en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*). Asimismo, el cuestionario incluyó una pregunta abierta destinada a recoger valoraciones cualitativas de la experiencia, con el objetivo de identificar aspectos de mejora y profundizar en la interpretación de los resultados cuantitativos.

Desde un punto de vista metodológico, el diseño del cuestionario responde a un enfoque evaluativo descriptivo, adecuado para explorar percepciones subjetivas en contextos educativos. La construcción del instrumento se basó en dimensiones teóricas ampliamente reconocidas en la literatura sobre *engagement* estudiantil, motivación y sentido de pertenencia en educación superior, lo que refuerza su validez de contenido. Asimismo, la revisión por parte del equipo docente permitió asegurar la claridad de los ítems, su pertinencia y su alineación con los objetivos de la investigación.

Para el análisis de los datos, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas, expresando los resultados en términos de frecuencias y porcentajes. En particular, se consideraron como indicadores de valoración positiva las categorías *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, cuyos porcentajes agregados se emplearon para la interpretación de las distintas dimensiones analizadas.

Por tanto, el cuestionario constituye una herramienta adecuada para aproximarse al impacto formativo percibido de la Gala, permitiendo analizar de manera estructurada su contribución a la motivación académica, el desarrollo personal y la construcción de comunidad en el contexto universitario.

4.3. Procedimiento

El cuestionario fue distribuido en línea tras la celebración del evento, invitando a los estudiantes asistentes a participar de forma voluntaria. La recogida de datos se realizó en los días posteriores a la Gala. Se garantizó en todo momento el anonimato de los participantes, no recogiéndose datos personales identificativos. Los estudiantes fueron informados del carácter académico de la encuesta y de su finalidad evaluativa y de mejora docente.

Dado su carácter anónimo, voluntario y orientado a la mejora docente, el estudio se ajustó a la normativa institucional vigente en materia de protección de datos y no requirió evaluación por comité ético.

4.4. Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes de respuesta para cada ítem. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, se agruparon las categorías *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, obteniendo, así, indicadores sintéticos del grado de valoración positiva de cada dimensión evaluada.

Con carácter complementario, las respuestas abiertas fueron revisadas mediante un análisis cualitativo descriptivo, orientado a identificar temas recurrentes relevantes para la interpretación de los resultados cuantitativos.

5. Resultados

5.1. Resultados descriptivos de la experiencia

La I Gala de TFG en NHyD se desarrolló como un evento académico que combinó la presentación pública de los mejores TFG con intervenciones institucionales y espacios de reconocimiento. La participación incluyó estudiantes de distintas promociones, profesorado, egresados y representantes institucionales, lo que favoreció un contexto de interacción intergeneracional y académica.

Desde una perspectiva cualitativa, la experiencia se configuró como un espacio de visibilización del trabajo académico y de

puesta en valor del esfuerzo y la excelencia, así como una oportunidad para acercar a los estudiantes de cursos inferiores al proceso de elaboración y defensa del TFG.

5.2. Resultados de la encuesta de percepción

Los resultados se presentan en términos de porcentaje de respuestas positivas (categorías *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*) sobre el total de respuestas válidas (n = 50), reflejando, así, una valoración global positiva del impacto formativo de la Gala. Se presentan organizados en torno a las cuatro dimensiones definidas en el instrumento de recogida de datos.

En la dimensión de impacto formativo percibido, los resultados muestran una valoración ampliamente positiva de la experiencia. El 92 % de los estudiantes consideró que la Gala le ayudó a percibir el TFG como una oportunidad de crecimiento personal, mientras que el 88 % afirmó que el evento incrementó su motivación hacia la investigación o hacia la futura realización de su propio TFG. Asimismo, el 80 % señaló que la Gala contribuyó a su desarrollo personal y profesional (figura 1).

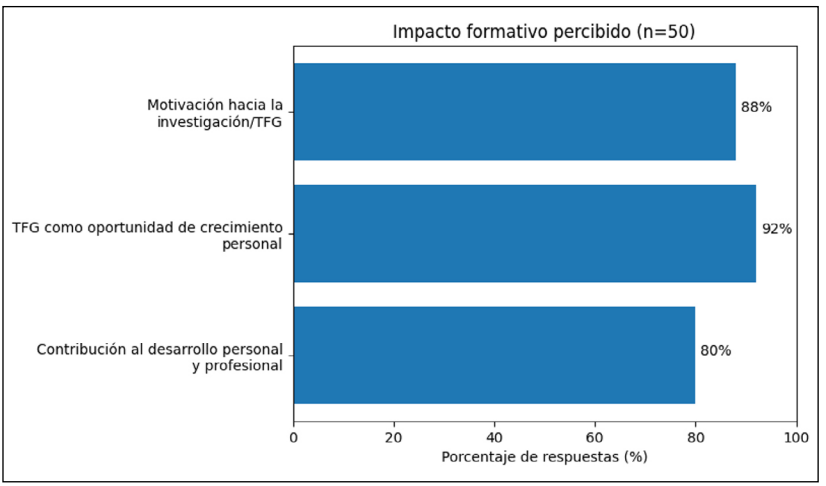
En la dimensión de identidad institucional y comunidad, los resultados reflejan una valoración positiva en los distintos indicadores analizados. El 92 % de los participantes consideró que la Gala contribuyó al reconocimiento del profesorado, destacando el papel del acompañamiento docente en el desarrollo del TFG. Asimismo, el 88 % manifestó haberse sentido parte de una comunidad universitaria que valora el esfuerzo y la excelencia académica, mientras que el 79 % percibió que el evento reflejó los valores institucionales de la universidad. En conjunto, estos datos sugieren que la Gala no solo actúa como un espacio de reconocimiento académico, sino también como un contexto de fortalecimiento del sentido de pertenencia y de transmisión de la identidad institucional, si bien la interiorización de los valores se presenta como una dimensión más compleja y mediada (figura 2).

En la dimensión de motivación y orientación hacia la excelencia, los resultados muestran un impacto positivo en la activación personal del alumnado. El 87 % de los participantes manifestó que la Gala despertó en ellos el deseo de dar lo mejor de sí en su trayectoria académica, lo que sugiere una influencia significativa en la motivación intrínseca. Asimismo, el 75 % de los

estudiantes indicó que la experiencia le llevó a pensar en posibles temas para su TFG. A pesar de que este último porcentaje es inferior al observado en otras dimensiones, refleja la capacidad del evento para generar un efecto anticipatorio y orientador en relación con el TFG, especialmente relevante en estudiantes que todavía no han iniciado esta etapa. En conjunto, estos resultados apuntan a que la Gala no solo refuerza la motivación general, sino que también contribuye a activar procesos de reflexión académica y proyección futura (figura 3).

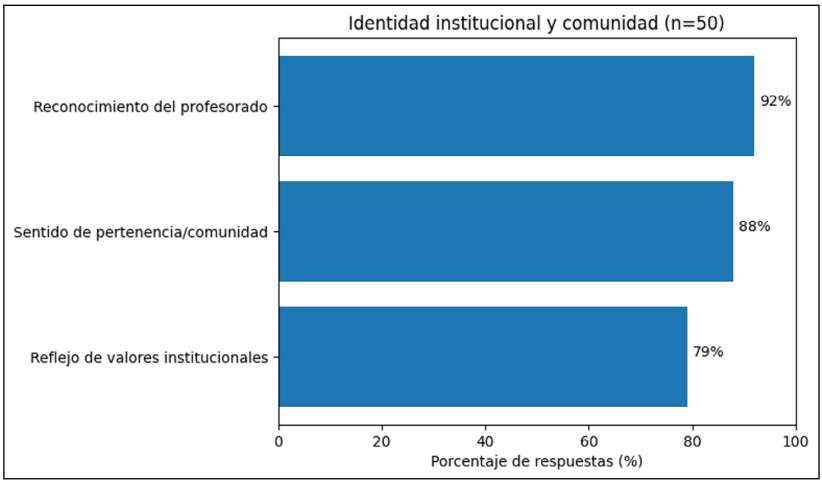
En relación con la valoración global del evento, los resultados reflejan una aceptación muy elevada por parte del alumnado. El 96 % de los participantes manifestó su interés en la continuidad de la Gala en futuras ediciones, mientras que el 98 % afirmó que recomendaría la asistencia a otros estudiantes. Asimismo, el 86 % percibió una mejora en la conexión entre la teoría y la práctica profesional, lo que sugiere que la experiencia contribuye a contextualizar el aprendizaje académico en su proyección profesional. Estos resultados, aunque no representados en las figuras anteriores, complementan la interpretación global del impacto del evento.

Figura 1. Impacto formativo percibido de la I Gala de TFG en estudiantes del grado en Nutrición Humana y Dietética (n = 50).



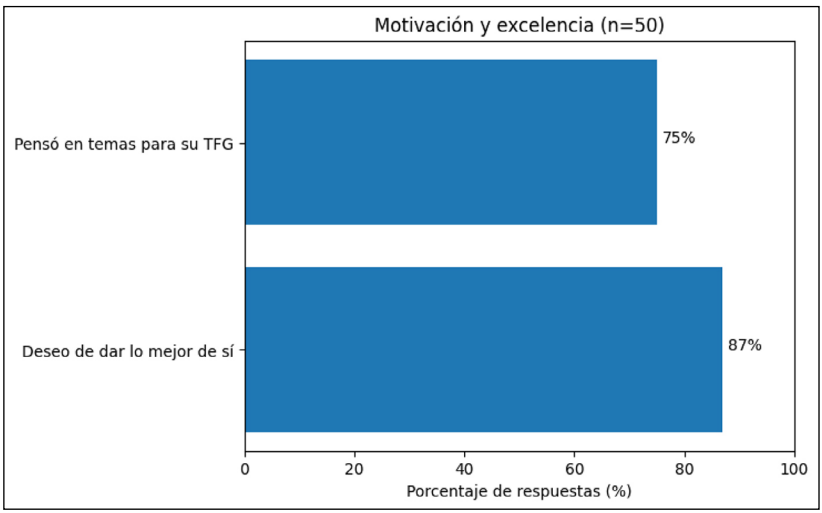
Nota: los porcentajes representan la proporción de estudiantes que manifestaron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con cada una de las afirmaciones evaluadas en una escala de Likert de cinco puntos.

Figura 2. Identidad institucional y sentido de comunidad asociados a la I Gala de TFG (n = 50)



Nota: los valores expresados corresponden al porcentaje de estudiantes que indicaron niveles de acuerdo (*de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*) en relación con el reconocimiento del profesorado, el sentido de pertenencia y la percepción de los valores institucionales, medidos mediante una escala de Likert de cinco categorías.

Figura 3. Motivación y orientación hacia la excelencia tras la participación en la I Gala de TFG (n = 50)



Nota: los porcentajes reflejan la proporción de estudiantes que señalaron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las afirmaciones relativas a la activación motivacional y la proyección hacia el futuro Trabajo de Fin de Grado, evaluadas mediante una escala de Likert de cinco puntos.

6. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto el potencial de la I Gala de TFG en NHyD como una herramienta educativa innovadora en el contexto de la educación superior, al integrar dimensiones académicas, motivacionales y comunitarias en una única experiencia formativa. En este sentido, los datos recogidos a partir de las percepciones del alumnado sugieren que la Gala trasciende el carácter meramente ceremonial para configurarse como un espacio de aprendizaje significativo, reconocimiento y construcción de sentido.

En coherencia con investigaciones recientes, las experiencias educativas que integran dimensión cognitiva, emocional y social tienden a generar un impacto más duradero en el estudiante (Kahu y Nelson, 2018; Felten y Lambert, 2020). En el presente estudio, la elevada percepción del TFG como oportunidad de crecimiento personal (92 %) y la contribución al desarrollo personal y profesional (80 %) sugieren que la Gala favorece una resignificación de este proceso evaluativo, reforzando su valor formativo dentro del itinerario académico.

En primer lugar, la alta percepción de crecimiento personal y profesional sugiere que la Gala actúa como un catalizador del aprendizaje transformador. Según la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (aunque clásico, actualizado en revisiones recientes como Kitchenham, 2008), este tipo de aprendizaje implica una reinterpretación de la propia experiencia que conduce a cambios en la identidad y en la forma de entender la realidad. En este sentido, la exposición pública del trabajo, el diálogo con expertos y el reconocimiento institucional contribuyen a reforzar la autoconfianza del estudiante y su percepción de competencia.

En segundo lugar, el elevado porcentaje de estudiantes que manifestó un incremento en su motivación hacia el TFG o la investigación (88 %) puede interpretarse a la luz de la teoría de la autodeterminación, que ha sido ampliamente actualizada en la última década (Ryan y Deci, 2020). La Gala satisface tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (al valorar el trabajo propio), competencia (al reconocer el logro alcanzado) y relación (al fomentar el sentido de comunidad). Esta combinación resulta clave para el desarrollo de una motivación intrínseca sostenida.

Asimismo, los resultados relacionados con el sentido de pertenencia y la identidad institucional (con un 88 % de estudiantes que se sienten parte de una comunidad académica y un 92 % que reconoce el papel del profesorado) refuerzan la importancia de la dimensión comunitaria en la educación superior. Estudios recientes destacan que el sentimiento de pertenencia es uno de los predictores más relevantes del éxito académico y del bienestar estudiantil (Strayhorn, 2021; Pedler et al., 2022). En este contexto, la Gala, al reunir a estudiantes, profesorado y profesionales en un mismo espacio simbólico, contribuye a fortalecer los vínculos y a generar una cultura compartida de excelencia.

Otro aspecto relevante es la dimensión ética y vocacional que emerge de la experiencia. La conexión entre el TFG y el sentido profesional futuro, evidenciada en la motivación hacia la investigación (88 %) y en la generación de ideas para el propio TFG (75 %), sugiere que la Gala no solo reconoce logros pasados, sino que también orienta trayectorias futuras. En este sentido, se alinea con enfoques contemporáneos que defienden una educación orientada al propósito (*purpose-driven education*), en la que el estudiante conecta su aprendizaje con un proyecto vital significativo (Damon, 2020; Malin, 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, la transparencia en los criterios de evaluación y la defensa dialogada de los trabajos constituyen elementos clave para garantizar la calidad del proceso formativo. La literatura reciente enfatiza la importancia de prácticas evaluativas formativas, participativas y orientadas al aprendizaje (Carless y Winstone, 2023). La utilización de rúbricas claras y el *feedback* constructivo favorecen la autorregulación y el aprendizaje autónomo en el alumnado.

No obstante, es necesario considerar algunas limitaciones. En primer lugar, el carácter descriptivo del estudio y el tamaño muestral (n = 50) limitan la generalización de los resultados. Asimismo, el uso de medidas basadas en percepciones autoinformadas puede introducir sesgos de deseabilidad social. En consecuencia, los resultados deben interpretarse con cautela como una aproximación inicial al impacto de la experiencia. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar metodologías mixtas más robustas y analizar el impacto a medio y largo plazo de este tipo de iniciativas, así como comparaciones entre cohortes o contextos institucionales.

A pesar de estas limitaciones, la evidencia obtenida sugiere que la Gala constituye una práctica alineada con las tendencias actuales en innovación educativa universitaria. En un contexto donde se demanda una formación más humana, integral y conectada con la realidad, este tipo de iniciativas ofrece un modelo replicable que integra excelencia académica, desarrollo personal y construcción de comunidad, contribuyendo a enriquecer los procesos formativos en la educación superior.

7. Conclusiones

La I Gala de TFG en NHyD se presenta como una experiencia educativa innovadora que responde a los desafíos de la educación superior contemporánea. Lejos de limitarse a un acto de reconocimiento académico, la Gala se configura como un espacio formativo integral que articula aprendizaje, identidad, comunidad y vocación profesional.

Los resultados obtenidos sugieren que esta iniciativa contribuye de manera relevante al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, reforzando su motivación, su sentido de pertenencia y su aspiración a la excelencia. En particular, se observa que el TFG tiende a dejar de percibirse como un requisito administrativo para ser comprendido como una experiencia de síntesis, sentido y proyección futura dentro del itinerario formativo.

Desde una perspectiva institucional, los resultados sugieren que la Gala contribuye a fortalecer la cultura universitaria al visibilizar valores como el esfuerzo, el rigor, la colaboración y el compromiso con el bien común. Este tipo de iniciativas resulta especialmente relevante en un contexto en el que las universidades buscan diferenciarse no solo por la calidad de sus programas, sino también por la profundidad de su proyecto educativo (Marginson, 2022).

Asimismo, la experiencia pone de manifiesto la importancia de generar espacios educativos que integren reconocimiento, reflexión y comunidad. La evidencia sugiere que estos elementos no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también contribuyen al bienestar y al desarrollo integral del estudiante, aspectos cada vez más valorados en la literatura reciente (Felten y Lambert, 2020; Pedler et al., 2022).

En términos prospectivos, la consolidación de la Gala como práctica anual representa una oportunidad estratégica para seguir fortaleciendo la formación integral en el grado de NHyD. Su continuidad permitiría no solo mejorar el diseño de la experiencia a partir de la evidencia recogida, sino también generar una tradición académica que inspire a futuras generaciones de estudiantes.

Esta iniciativa podría invitar a reflexionar sobre el papel de la universidad en la sociedad actual. Más allá de formar profesionales competentes, la universidad está llamada a formar personas capaces de pensar críticamente, actuar éticamente y contribuir al bien común. En este sentido, experiencias como la Gala muestran que es posible articular excelencia académica y desarrollo humano en prácticas concretas, significativas y transformadoras.

En este sentido, los resultados sugieren que la continuidad de la iniciativa podría contribuir a afianzar una cultura académico-educativa en la que el TFG sea concebido como un espacio de crecimiento integral, tanto en el plano intelectual como en el desarrollo personal y ético.

8. Referencias

Altbach, P. G., Reisberg, L. y de Wit, H. (2017). *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide*. Körber Foundation.

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, trad.). Gredos. (Obra original publicada *ca*. 350 a. C.)

Barnett, R. y Jackson, N. (eds.) (2020). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Bryan, C. y Clegg, K. (eds.) (2019). *Innovative assessment in higher education*. Routledge.

Carless, D. y Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Damon, W. (2020). *The path to purpose*. Free Press.
Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Unesco.
Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
Felten, P. y Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education*. Johns Hopkins University Press.
Healey, M. y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
Kahu, E. R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197
Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. https://doi.org/10.1177/1541344608322678
Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. AAC&U.
L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.
Malin, H. (2022). *Teaching for purpose*. Harvard Education Press.
Marginson, S. (2022). *High participation systems of higher education*. Oxford University Press.
Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
Pedler, M., Willis, R. y Nieuwoudt, J. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844
Pérez López, J. A. (2001). Una ética para los líderes del siglo XXI. Paradigmas del liderazgo: claves de la dirección de personas (pp. 213-218). McGraw-Hill Interamericana.
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
Strayhorn, T. L. (2021). *College students' sense of belonging* (2.ª ed.). Routledge.
Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

9

Experiencias formativas curriculares orientadas al desarrollo de competencias personales para la formación integral en la Educación Superior

Paula Crespí
Profesora contratada doctora. Responsable de Investigación del Instituto de Acompañamiento. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-3470-8424
Correo institucional: p.crespi.prof@ufv.es

Jorge López González
Profesor titular y decano de la Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-2118-9386
Correo institucional: jorge.lopezgonzalez@ufv.es

Ricardo Virués Macías
Vicerrector de Formación Integral. Universidad Anáhuac Querétaro
ORCID: 0009-0007-0866-3078
Correo institucional: ricardo.virues@anahuac.mx

1. Introducción

La educación superior sitúa el desarrollo de las competencias personales clave en el centro del aprendizaje a lo largo de la vida. Así lo reconoce el Consejo de Europa al señalar que dichas competencias constituyen un componente fundamental de la educación permanente (Consejo de Europa, 2018). Esta prioridad no

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-09

es nueva: desde hace décadas se subraya que la formación universitaria ha de cultivar competencias (Wang et al., 1993) personales, cognitivas y relacionales que habiliten a los estudiantes para «colaborar con otros de manera comunicativa y constructiva, orientada al logro de metas compartidas y a la comprensión interpersonal» (Hernández Pina et al., 2005, p. 59). En ese marco, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la iniciativa Tuning recomiendan integrar, en todos los planes de estudio, el desarrollo y la adquisición de competencias genéricas o transversales, completando, así, las competencias técnicas de cada titulación (Almerich et al., 2018; Crespí, 2018; Comisión Europea, 2017; OECD, 2018; Pugh y Lozano, 2019; Ruiz-Morales et al., 2017).

A pesar de que muchas universidades declaran en su misión la intención de desarrollar y evaluar competencias personales (Rothoff et al., 2012), la literatura señala una marcada desalineación entre esos propósitos y la oferta real de programas específicos para conseguirlo. En particular, diversos estudios han cuestionado hasta qué punto la universidad prepara efectivamente a los estudiantes en las *soft skills* demandadas por el mercado laboral (Igwe et al., 2022) y para la vida en general (Crespí, 2021).

El déficit de *soft skills* –o la escasa presencia de formación sistemática para su cultivo– aparece como un foco de preocupación creciente (Vera y Tejada, 2020). Para responder a ello, se proponen enfoques y métodos que suponen un claro giro respecto de la docencia tradicional: desde asignaturas específicas de *soft skills* (Crespí, 2019; Yan et al., 2019), actividades extracurriculares (Feraco et al., 2023; Tang, 2019), e innovaciones metodológicas –*hackathons*, *meetups*, *role-playing*, aprendizaje basado en juegos o en problemas/proyectos (Crespí et al., 2022a; Crespí et al., 2022b; Deep et al., 2019; Fernández de Caleya et al., 2023; García et al., 2020; Pluzhnirova et al., 2021)– hasta procesos de *coaching* o mentoría (Crespí y López, 2023; Tang, 2019), iniciativas personales del alumnado (Mwita et al., 2023; Succi y Canovi, 2019) y, aunque todavía poco extendidas, asignaturas curriculares obligatorias de competencias transversales (Crespí y García-Ramos, 2021).

El estado del arte confirma la insuficiencia de evidencia respecto al impacto de estas acciones, pese a su relevancia estratégi-

ca (Goldman y Pellegrino, 2015). Diversos trabajos señalan que las instituciones han priorizado desproporcionadamente las *hard skills* en detrimento de las competencias transversales (Noah y Aziz, 2020; Tang, 2020), lo que genera una brecha entre la formación recibida y las *soft skills* que empleadores y organizaciones demandan (Chamorro-Premuzic et al., 2010; Elmoutanna y Moti, 2022; Otermans et al., 2023). Es más: las *soft skills* se asocian con empleabilidad, progresión profesional-personal y bienestar general, y en ocasiones se priorizan frente a las técnicas, tanto por su mayor tiempo/esfuerzo de adquisición como por su transferibilidad entre sectores (Caggiano et al., 2020; Fakhretdinova et al., 2021; Qizi, 2020; Schmutz et al., 2019; Tang, 2019; Tripathy, 2021).

Paralelamente, la mentoría universitaria ha evolucionado desde modelos jerárquicos de patrocinio hacia enfoques de desarrollo psicosocial y redes de apoyo; la literatura subraya, sin embargo, la heterogeneidad de definiciones, de operacionalizaciones y de resultados, y reclama diseños con marcos teóricos claros, formación de mentores, métricas válidas y evaluación robusta (Crisp y Cruz, 2009; Eby et al., 2008; Haggard et al., 2011; Higgins y Kram, 2001; Law et al., 2020; Mullen y Klimaitis, 2021; Nuis et al., 2023; Stoeger et al., 2021).

El interés por la mentoría en la universidad ha crecido notablemente y se concreta en tipologías variadas –informal, formal, entre pares, de grupo, electrónica, colaborativa, multinivel o con enfoque cultural– con objetivos que han pasado de la retención y el rendimiento a metas más amplias: salud mental, bienestar, relaciones y florecimiento (Boeder et al., 2022; Caldarelli et al., 2024; Crespí, 2021; Crisp y Cruz, 2009; La Rosa et al., 2025; Mullen y Klimaitis, 2021; Nuis et al., 2023; Stoeger et al., 2021). Asimismo, la mentoría convive con otros dispositivos de apoyo (académico, emocional, de habilidades personales/sociales, y de orientación profesional y de transición) que muchas instituciones articulan para el desarrollo integral del estudiante (Benites, 2020; Lister et al., 2023; Madigan et al., 2024; Nogueira, 2024).

En España, el *Estatuto del Estudiante Universitario* ampara la implantación de programas de tutoría/mentoría para promover la formación integral mediante orientación y seguimiento de calidad. Los diagnósticos nacionales describen una amplia penetración de programas psicosociales –mayoritariamente voluntarios,

con gran peso del *mentoring* entre iguales y del acompañamiento a la adaptación al primer curso– y subrayan la diversidad de formatos, niveles de formación del mentor y grados de formalización (Casado-Muñoz et al., 2015; Crespí et al., 2025b; *Estudio de mercado sobre programas de mentoring en 31 universidades españolas*, 2021; Manzano Soto et al., 2012; Real Decreto 1791/2010; Venegas y González, 2018).

Sobre esa base, ha cobrado fuerza la *mentoría integral*, entendida como un acompañamiento en el que una persona con experiencia y competencia guía a otra en el desarrollo de competencias personales orientadas a su pleno florecimiento (Crespí y López, 2023). Este enfoque –afín a modelos de desarrollo y cercano a la propuesta de Wang y Sbeit (2020)– sitúa la mentoría dentro de un paradigma personalista y de formación integral, que atiende a la persona en todas sus dimensiones y áreas (Domínguez Prieto, 2017; García Hoz, 1997; Maritain, 1943, 1951). A nivel operativo, la mentoría integral en el contexto educativo de la UFV se inserta curricularmente (obligatoria, con tareas y evaluación), estructura un itinerario competencial explícito (de la introspección a la acción) y sostiene el proceso con metodologías experienciales de corte centrado en el estudiante (Benito y Cruz, 2006; Kolb, 2015; Ontoria Peña, 2004).

En este contexto, este estudio plantea asignaturas curriculares (Estudio 1) y un programa de mentoría integral (Estudio 2) que, de forma obligatoria y para todo el estudiantado, buscan desarrollar competencias personales transversales con metodologías experienciales y evaluación continua, en aras de una formación integral del estudiante.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación. Estudio 1

El Estudio 1 empleó un diseño cuasiexperimental sin grupo control, aplicado a estudiantes universitarios matriculados durante el curso académico 2022-2023 que cursaban de manera obligatoria asignaturas sobre competencias transversales. La participación fue voluntaria y consistió en responder un cuestionario de autopercepción sobre el desarrollo de competencias transversales. Dado

que no hubo asignación aleatoria ni grupo de comparación, el diseño se centró en el cambio intrasujeto a lo largo del curso.

Participantes del Estudio 1
La muestra total estuvo formada por 1353 estudiantes, de los cuales 675 pertenecían a la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (España) y 678 a la Universidad Anáhuac Querétaro (México). Se recogieron las características sociodemográficas (género, edad y facultad de procedencia). Los grupos incluyeron alumnado de diversas áreas –como Ciencias Experimentales, Salud, Comunicación, Ingeniería, Ciencias Sociales y Negocios–, con una media de edad cercana a los 18-20 años.

2.2. Diseño de la investigación. Estudio 2

El Estudio 2 utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest cuyo objetivo fue evaluar la eficacia del programa de mentoría integral en el desarrollo de competencias personales transversales en estudiantes universitarios de primer curso de la Comunidad de Madrid. Este estudio contó con un grupo de intervención (GI) que recibió la mentoría integral y un grupo control (GC) que participó en un programa de mentoría psicosocial.

Participantes del Estudio 2
La muestra estuvo formada por 610 estudiantes universitarios:

- Grupo de intervención (GI): 387 estudiantes, pertenecientes a la Universidad Francisco de Vitoria (UFV).
- Grupo control (GC): 223 estudiantes, pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Se utilizó un muestreo incidental no probabilístico. El grupo de intervención (GI) estuvo compuesto por estudiantes que participaron en el programa de mentoría integral, mientras que el grupo control (GC) incluía alumnado que siguió un programa de mentoría psicosocial, considerado como referencia para la evolución natural del estudiantado en primer curso.

El diseño permitió analizar tanto la evolución intragrupo como las diferencias entre grupos, asociadas a la implementación del programa de mentoría integral.

2.3. Instrumento

Para la evaluación, se utilizó el *Basic Generic Competencies Questionnaire* (BGCQ), desarrollado y validado por Crespí y García-Ramos (2023). El instrumento mostró alta fiabilidad (α = .94 en consistencia interna global), validez aceptable (r = .69), todos los ítems con homogeneidad > .20 y una estructura factorial adecuada, confirmada mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Estructura del BGCQ. El cuestionario consta de 36 ítems y de una escala de Likert de 1 a 6, donde 1 = *nada o nunca* y 6 = *completamente o siempre*. Se utiliza una escala par para evitar la tendencia al punto medio.

Incluye dos dimensiones:

- Intrapersonal: Introspección - Mirada profunda (conocimiento personal, aceptación personal, gestión personal) y Desarrollo Personal (búsqueda de sentido de la vida, orientación a la excelencia, proactividad).
- Interpersonal: Trabajo en Equipo (trabajo cooperativo, gestión del clima de trabajo y orientación a resultados) y Comunicación Efectiva (comunicación verbal, comunicación paraverbal y no verbal) y Comunicación para el Encuentro (escucha, asertividad, empatía).

3. Resultados

Respecto del Estudio 1 (tabla 1), el análisis de la diferencia de medias entre los momentos pretest y postest muestra una mejora percibida tanto en las competencias intrapersonales como en las interpersonales en el alumnado que cursó las asignaturas sobre competencias transversales. La magnitud del cambio es mayor en las competencias intrapersonales, lo que sugiere un impacto más marcado en los ámbitos relacionados con el desarrollo personal y la autorreflexión.

Los resultados evidencian avances significativos en todas las subdimensiones, excepto en *Trabajo en equipo*, donde no se encontraron diferencias relevantes (p = 0.400). Al analizar cada competencia dentro de las subdimensiones, se observa nueva-

mente que todas mejoran, salvo en el área de *Trabajo en equipo*, que incluso presenta un ligero descenso en la competencia específica de *Trabajo cooperativo*.

En cuanto al tamaño del efecto, cinco competencias muestran un impacto pequeño (d < 0.20), mientras que el resto presenta un impacto medio. Destacan la competencia de *Conocimiento personal* (d = 0.580) y la *subdimensión Introspección - Mirada profunda* (d = 0.417), que registran las mejoras más notables.

Tabla 1. Diferencia entre las dimensiones, subdimensiones y competencias

Competencias (Variables Dependientes)	M (DT) Pretest	M (DT) Postest	p-value	Cohen d
Dim. Intrapersonal	85.1 (9.2)	88.6 (9.8)	< 0.01	0.373
Dim. Interpersonal	88.7 (9.5)	90.4 (10.0)	< 0.01	0.176
Subdim. Mirada Profunda	41.9 (5.2)	44.1 (5.5)	< 0.01	0.417
Subdim. Desarrollo Personal	43.2 (5.3)	44.5 (5.3)	< 0.01	0.249
Subdim. Trabajo Equipo	46.1 (4.9)	45.9 (5.5)	0.400	0.031
Subdim. Comunicación Eficaz	42.6 (5.6)	44.5 (5.6)	< 0.01	0.337
Comp. Conocimiento personal	13.0 (2.2)	14.3 (2.2)	< 0.01	0.580
Comp. Aceptación personal	14.3 (2.5)	14.9 (2.4)	< 0.01	0.252
Comp. Gestión Personal	14.6 (1.9)	14.9 (2.1)	< 0.01	0.177
Comp. Búsqueda Interior	14.7 (2.5)	15.1 (2.3)	< 0.01	0.201
Comp. Orientación a la excelencia	14.0 (2.2)	14.5 (2.2)	< 0.01	0.213
Comp. Proactividad	14.5 (2.2)	14.9 (2.1)	< 0.01	0.170
Comp. Trabajo Cooperativo	15.5 (2.1)	15.3 (2.3)	0.046	–0.082
Comp. Gestión Ambiente	15.7 (1.8)	15.7 (1.9)	0.700	0.015
Comp. Orientación a los resultados	14.9 (2.0)	14.9 (2.2)	0.600	0.020
Comp. Comunicación Verbal	14.8 (2.0)	15.4 (2.1)	< 0.01	0.283
Comp. Comunicación Paraverbal/No Verbal	12.8 (3.1)	13.9 (2.9)	< 0.01	0.373
Comp. Comunicación para el encuentro	15.0 (2.1)	15.2 (2.1)	0.024	0.092

Respecto del Estudio 2 (tabla 2), al finalizar la intervención se observa una diferencia significativa en la dimensión de las competencias intrapersonales entre el grupo de intervención (GI),

que recibió mentoría integral, y el grupo control (GC), que siguió un programa de mentoría psicosocial. El GI alcanza una media de 91.324 frente a 78.590 del GC, lo que supone una diferencia de 12.734 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa (p = .000) y presenta un tamaño del efecto muy elevado (η^2 = 0.313).

Respecto de las dos subdimensiones de las competencias intrapersonales, *Introspección - Mirada profunda* y *Desarrollo personal*, los resultados indican diferencias claras a favor del GI en ambas. En *Introspección*, la media del GI es 45.644, frente a 39.720 del GC; en *Desarrollo personal*, el GI obtiene 45.680 frente a 38.870 del GC. Ambas diferencias son altamente significativas (p = .000) y con tamaños del efecto muy elevados: 24,2 % de varianza explicada en introspección y 29,6 % en *desarrollo personal*. Por último, analizando las seis competencias intrapersonales, se observan en todas ellas diferencias significativas que favorecen al GI, con tamaños del efecto que oscilan entre altos y muy altos. Las mejoras más destacadas aparecen en *Orientación al logro* (η^2 = .296), *Búsqueda de sentido* (η^2 = .173), *Conocimiento personal* (η^2 = .175) y *Gestión personal* (η^2 = .184), lo que refleja que estas competencias son particularmente sensibles al enfoque in-

Tabla 2. Diferencia entre la puntuación global, subdimensiones y competencias entre ambos grupos

Competencias (Variables Dependientes)	Media postest GI	Media postest GC	Difer. medias postest GI-GC	*F*	Sig. (bilateral)	ETA (ηp 2)
Global Competencias intrapersonales	91.324	78.590	12.734	248.996	.000	.313
Subdimensión 1. Mirada Profunda	45.644	39.720	5,924	173.806	.000	.242
Subdimensión 2. Desarrollo Personal	45.680	38.870	6,810	228.872	.000	.296
Conocimiento personal	14.734	12.585	2.149	115.410	.000	.175
Aceptación personal	15.502	13.642	1.860	94.355	.000	.148
Gestión Personal	15.406	13.492	1.914	122.815	.000	.184
Búsqueda de sentido	15.542	13.321	2.221	114.307	.000	.173
Orientación al logro	14.994	12.181	2.813	229.152	.000	.296
Proactividad	15.144	13.367	1.777	92.947	.000	.146

tegral de acompañamiento. Las competencias con efectos algo menores, aunque igualmente significativos, son *Aceptación personal* ($\eta^2 = .148$) y *Proactividad* ($\eta^2 = .146$). En conjunto, las tablas muestran que el programa integral produce mejoras amplias, consistentes y estadísticamente robustas en todas las competencias intrapersonales evaluadas, muy por encima del programa psicosocial del GC.

4. Discusión

Los resultados del Estudio 1 permiten afirmar que la asignatura sobre competencias personales produjo un impacto positivo y consistente en el desarrollo de competencias transversales, en especial en el ámbito intrapersonal. Este patrón es coherente con la literatura que señala que las competencias intrapersonales suelen ser particularmente sensibles a metodologías experienciales y autorreflexivas (Benito y Cruz, 2006; Kolb, 2015; Ontoria Peña, 2004). Aunque también se observan avances en las competencias interpersonales, la magnitud del cambio es claramente mayor en las competencias vinculadas al conocimiento personal, la mirada profunda y la gestión personal, lo que sugiere que el diseño de la asignatura favorece procesos de introspección, toma de conciencia y clarificación personal, elementos clave de las competencias intrapersonales descritas en el *Basic Generic Competencies Questionnaire* (Crespí y García-Ramos, 2023).

El único ámbito que no muestra mejoras es *Trabajo en equipo*, donde incluso se registra un leve descenso en la competencia de *Trabajo cooperativo*. Esto coincide con estudios que advierten de que, al adquirir una comprensión más precisa de lo que implica un trabajo en equipo eficaz, los estudiantes tienden a reajustar su autoevaluación inicial, pasando de valoraciones infladas a una percepción más realista de sus capacidades (Crespí et al., 2025a). En términos de impacto, los tamaños del efecto refuerzan estas conclusiones: mientras que varias competencias presentan efectos pequeños, otras –como *Conocimiento personal* y la subdimensión de *Mirada profunda*– alcanzan valores medios o elevados, evidenciando que las competencias ligadas a la identidad y a la autorregulación reaccionan con especial intensidad a intervenciones estructuradas basadas en reflexión guiada (Crespí

et al., 2025b). En conjunto, los resultados sugieren que la asignatura consigue fortalecer de forma significativa las competencias relacionadas con el crecimiento personal, aunque subrayan la necesidad de seguir trabajando en la dimensión de colaboración y trabajo en equipo, donde no se observan progresos sustantivos.

Los resultados del Estudio 2 confirman de manera consistente la superioridad del programa de mentoría integral (GI) frente a la mentoría psicosocial voluntaria (GC) en el desarrollo de competencias intrapersonales. Las diferencias observadas son estadísticamente significativas y muestran una magnitud del efecto elevada, lo que indica que el modelo de acompañamiento integral se asocia con mejoras sustantivas en este ámbito competencial.

Estas diferencias son coherentes con la literatura previa, que señala que los modelos de mentoría estructurada –con un itinerario competencial explícito y sesiones individuales obligatorias– generan mayores efectos en competencias personales profundas que las formas no estructuradas de acompañamiento. En particular, diversos autores destacan que la sistematicidad, la intencionalidad formativa y el vínculo educativo sostenido explican el mayor impacto de estos programas en procesos de desarrollo intrapersonal (Crespí et al., 2026a; Crisp y Cruz, 2009; Mullen y Klimaitis, 2021; Stoeger et al., 2021).

En términos globales, el tamaño del efecto muy alto y el 31,3 % de varianza explicada por la intervención apuntan a un impacto sustantivo del modelo integral, que difícilmente puede atribuirse a fluctuaciones muestrales, en línea con otros trabajos que muestran la eficacia de programas intensivos cuando integran formación personal, acompañamiento experto y evaluación programada (Álvarez-Montero et al., 2023; Crespí, 2022; Crespí et al., 2025b, 2026b; Nuis et al., 2023).

La desagregación por subdimensiones muestra un patrón convergente: *Introspección - Mirada profunda* ($\eta^2 \approx 0{,}242$) y *Desarrollo personal* ($\eta^2 \approx 0{,}296$) presentan efectos muy elevados, lo que sugiere que el tránsito reflexivo-activo propuesto en la mentoría integral –de la toma de conciencia a la acción– es especialmente eficaz en activar procesos de conocimiento personal, clarificación de sentido y hábitos de logro (Crespí y López, 2023; Wang y Sbeit, 2020). El análisis por competencias específicas aporta un mapa detallado del cambio: los mayores efectos en

Orientación al logro, *Búsqueda de sentido*, *Conocimiento personal* y *Gestión personal* refuerzan la hipótesis de que el enfoque integral incide directamente en los motores motivacionales y autorreguladores del estudiante (Crespí et al., 2025b). Si bien *Proactividad* y *Aceptación personal* presentan efectos menores, siguen siendo estadística y educativamente relevantes.

En conjunto, el patrón de resultados respalda la validez del diseño integral –curricular, obligatorio, individual y con evaluación– como estrategia eficaz para promover el crecimiento intrapersonal en primer curso, coherente con marcos de formación integral basados en la atención a todas las dimensiones de la persona (Domínguez Prieto, 2017; García Hoz, 1997; Maritain, 1943, 1951). A su vez, orienta prioridades de mejora (p. ej.: reforzar componentes que movilicen la proactividad sostenida) y líneas futuras de evaluación (seguimiento longitudinal y triangulación con evidencias de desempeño y con instrumentos basados en virtudes), incorporando mediciones que integren competencias y virtudes cardinales, como el *Questionnaire of Competencies and Cardinal Virtues* (QCV) (Crespí et al., 2021; López González et al., 2025c; Rodríguez Barroso et al., 2025).

Ambos estudios coinciden en la importancia de integrar el desarrollo de competencias personales y el acompañamiento personalizado dentro del currículo universitario, una idea ampliamente defendida en la literatura sobre mentoría, acompañamiento educativo y formación integral (Crespí, 2021; Crisp et al., 2017; Law et al., 2020; López González et al., 2025a, 2025b). La *mentoría*, entendida como un proceso formal de relación educativa, permite al estudiante conocerse, descubrir su sentido vital, clarificar su rumbo y comprometerse con su crecimiento personal, mientras que las asignaturas curriculares centradas en competencias personales proporcionan un espacio sistemático para la reflexión, la toma de decisiones y la apertura a preguntas de significado (Crespí y López, 2023; Crespí et al., 2025b).

Pese a los resultados consistentes y estadísticamente significativos obtenidos, los hallazgos deben interpretarse con cautela a la luz de diversas limitaciones metodológicas relevantes. En primer lugar, el diseño cuasiexperimental del Estudio 1, sin grupo control y basado exclusivamente en medidas pretest-postest de autopercepción, impide establecer inferencias causales robustas. Las mejoras observadas podrían estar influidas no solo por la

asignatura cursada, sino también por otros factores concurrentes propios del primer curso universitario –como procesos de maduración personal, adaptación al contexto académico o experiencias formativas paralelas–, así como por sesgos de deseabilidad social o de respuesta. En este sentido, el aumento en determinadas competencias podría reflejar, al menos en parte, una mayor conciencia crítica del propio desarrollo y no necesariamente un cambio conductual verificable.

En segundo lugar, ambos estudios se apoyan en muestras incidentales no probabilísticas, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos universitarios. Esta limitación se ve especialmente acentuada en el Estudio 2, donde el grupo de intervención (UFV) y el grupo control (UCM) pertenecen a instituciones distintas, con culturas educativas, modelos pedagógicos y perfiles de alumnado potencialmente disímiles. Esta diferencia institucional introduce variables que no pueden ser completamente controladas (efecto contexto), lo que obliga a ser prudentes al atribuir la magnitud del impacto exclusivamente al programa de mentoría integral. Asimismo, el uso exclusivo de instrumentos de autoinforme en ambos estudios, sin triangulación con indicadores de desempeño real, evaluación externa o evidencias conductuales, limita el alcance de las conclusiones y puede amplificar los tamaños del efecto observados. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños experimentales más controlados, muestras aleatorias, seguimiento longitudinal y estrategias de evaluación multimétodo que permitan contrastar la percepción subjetiva del desarrollo competencial con manifestaciones objetivas y observables del mismo.

5. Conclusiones

Los estudios presentados aportan evidencia empírica consistente sobre el potencial de las asignaturas curriculares centradas en competencias personales y de la mentoría integral como estrategias orientadas a la formación integral del estudiante universitario. En conjunto, los resultados muestran mejoras significativas, sobre todo en las competencias intrapersonales vinculadas al *Conocimiento personal*, la *Búsqueda de sentido*, la *Gestión personal* y la *Orientación al logro*, lo que refuerza la pertinencia de integrar de

forma sistemática este tipo de acciones formativas desde el primer curso.

No obstante, estos hallazgos deben interpretarse a la luz de las limitaciones metodológicas señaladas. Los resultados apuntan a un impacto relevante, aunque no permiten establecer inferencias causales plenas. En este marco, la mentoría integral y las asignaturas de competencias personales pueden considerarse buenas prácticas educativas que complementan la formación académica tradicional y abren líneas futuras de investigación orientadas a diseños más robustos, evaluación multimétodo y seguimiento longitudinal.

6. Referencias

Almerich, G., Diaz, I., Cebrian, S. y Suarez, J. (2018). Dimensional structure of 21st century competences in university students of education. *RELIEVE*, 24(1), art. 5. https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548

Álvarez-Montero, S., Crespí, P., Gómez-Salgado, J., Ramírez-Durán, M. V., Rodríguez-Gabriel, M. D. P. y Coronado-Vázquez, V. (2023). Assessment of a medical student mentoring programme to improve attitudes related to grief and coping with death. *Heliyon*, 9(10), e20959. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20959

Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 315-321. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1602

Benito, A. y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Narcea.

Boeder, J., Fruiht, V., Hwang, S., Blanco, G. y Chan, T. (2022). Learning to love, work, and live your best life: Mentoring in emerging adulthood predicts later flourishing and subjective well-being. *Emerging Adulthood*, 10(5), 1222-1234. https://doi.org/10.1177/21676968211012879

Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L. y Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students'Self-Evaluations Indicate Differences between Groups. *Sustainability*, 12(10), 1-10. https://doi.org/10.3390/su12104031

Caldarelli, G., Pizzini, B., Cosenza, M. y Troncone, A. (2024). The prevalence of mental health conditions and effectiveness of psychological interventions among university students in Italy: A systematic literature review. *Psychiatry Research*, 342, 116208. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116208

Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. https://doi.org/10.15359/ree.19-2.10

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C. y Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221-241. https://doi.org/10.1080/01443410903560278

Comisión Europea (2017). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education. https://eur-lex. europa. eu/ legal-conte nt/ ES/ TXT/? uri= CELEX% 3A520 17DC0 247

Consejo de Europa (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2

Crisp, G., Baker, V. L., Griffin, K. A., Lunsford, L. G. y Pifer, M. J. (2017). Mentoring undergraduate students. *ASHE Higher Education Report*, 43(1), 7-103. https://doi.org/10.1002/aehe.20117

Crespí, P. (2018). *La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://hdl.handle.net/20.500.14352/17110

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.

Crespí, P. (2021). Generic competences at university: An innovative curricular subject proposal for their development. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 42-46. http://www.tojet.net/special/2021_9.pdf#page=53

Crespí, P. (2022). Impacto de la mentoría en el desarrollo de competencias. Una experiencia de acompañamiento educativo en la formación integral del universitario. En: A. Barrientos-Báez, R. Moreno López y T. Piñeiro Otero (coord.). *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las nuevas aulas* (pp. 61-74). Thomson-Reuters Aranzadi. https://www.researchgate.net/publication/392101008_Impacto_de_la_mentoria_en_el_desarrollo_de_competencias_Una_experiencia_de_acompanamiento_educativo_en_la_formacion_integral_del_universitario

Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2021). Generic skills at university. Evaluation of a training program. *Educación XX1*, *24*(1), 1-30. https://doi.org/10.5944/educxx1.26846

Crespí, P., Rodríguez, J., López, J. y Obispo-Díaz, B. (2021). A Scale Design of Personal Competences Associated with Virtues in University Students. An Approximation Study. *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 7(21), 532-541. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2061706

Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022a). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993

Crespí, P., Queiruga-Dios, M. y Queiruga-Dios, A. (2022b). The Challenge of Developing Entrepreneurial Competence in the University Using the Project-Oriented Learning Methodology. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966064

Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2023). Design and evaluation of basic generic skills for university and business. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-18. e22 https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600

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*, 8:1231399, 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231399

Crespí, P., López González, J., Rodríguez-Barroso, J. y Virués, R. (2025a). Effectiveness of soft skills curricular subjects: A case study of two universities, Spain and Mexico. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(15), 1-23. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00035-y

Crespí, P., García-Ramos, J. M. y López González, J. (2025b). Impact of an integral mentoring program on the development of personal competencies. *Cogent Education*, 12(1), 2554322. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2554322

Crespí, P., Álvarez-Montero, S., Faná del Valle Villar, A., Santos, C. y Castañeda-Vozmediano, R. (2026a). Impact of an integral accompaniment program on undergraduate students' self-perception of transversal competence development: A quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 16, 1653779. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1653779

Crespí, P., García-Cardo, S., Díaz-López, M. J. y López González, J. (2026b). Mentoring Program to Promote Learning and Integral Education. En: J. Martín-Vaquero et al. (eds.). *Innovation, Resilience, Leadership and Sustainability in Higher Education* (pp. 45-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-99713-6_4

Deep, S., Salleh, B. M. y Othman, H. (2019). Study on problem-based learning towards improving soft skills of students in effective communication class. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(1), 17-34. https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.096512

Domínguez Prieto, X. M. (2017). *El arte de acompañar*. PPC.

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. y DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary metaanalysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005

Elmoutanna, N. y Motii, N. (2022). Soft skills from university to workplace: A literature review. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 3(5-1), 187-198. https://doi.org/10.5281/zenodo.7121124

Estudio de mercado sobre programas de mentoring en 31 universidades españolas. (2021). Departamento de Marketing de la Universidad Francisco de Vitoria.

Fakhretdinova, G. N., Osipov, P., Dulalaeva, L. P. (2021). Extracurricular Activities as an Important Tool in Developing Soft Skills. En: *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions* (vol. 1329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_47

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A. y Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students'academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of*

Psychology of Education, 38(1), 109-130. https:// doi. org/ 10. 1007/ s10212-022-00601-4

Fernández de Caleya, R. F., Maylin-Aguilar, C. y Crespí, P. (2023). University education in entrepreneurship. The experience of a teaching innovation project. *Journal of Education for Business*, 98(1), 51-58. https://doi.org/10.1080/08832323.2021.2025021

García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada*. RIALP.

García, I., Pacheco, C., Méndez, F. y Calvo-Manzano, J. A. (2020). The effects of game-based learning in the acquisition of soft skills on undergraduate software engineering courses: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(5), 1327-1354. https://doi.org/10.1002/cae.22304

Goldman, S. R. y Pellegrino, J. W. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41. https://doi.org/10.1177/2372732215601866

Higgins, M. C. y Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264-288. https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378023

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. y Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. https://doi.org/10.1177/0149206310386227

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. La Muralla.

Igwe, P. A., Lock, D. y Rugara, D. G. (2022). What factors determine the development of employability skills in Nigerian higher education? *Innovations in Education and Teaching International*, 59(3), 337-348. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1850319

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning*. Pearson.

La Rosa, V. L., Ching, B. H. H. y Commodari, E. (2025). The impact of helicopter parenting on emerging adults in higher education: A scoping review of psychological adjustment in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 186(2), 162-189. https://doi.org/10.1080/00221325.2024.2413490

Law, D. D., Hales, K. y Busenbark, D. (2020). Student success: A literature review of faculty to student mentoring. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 4(1), 22-39. https://doi.org/10.15142/38x2-n847

Lister, K., Seale, J. y Douce, C. (2023). Mental health in distance learning: A taxonomy of barriers and enablers to student mental well-being. Open Learning: *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 38(2), 102-116. https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1899907

López González, J., Fernández-Espinosa, V. y Crespí, P. (2025a). Integrating emotional regulation in higher education: an Aristotelian-Thomistic approach. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1-22. https://doi.org/10.1080/10911359.2025.2457966

López González, J., Crespí, P. y Gambarini, M. F. (2025b). Educative accompaniment. Scoping review of academic publications. *Frontiers in Medicine*, 12: 1668756. https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1668756

López González, J., Crespí. P., Obispo-Díaz, B. y Rodríguez Barroso, J. (2025c). Theoretical and methodological foundation of a self-perception scale on personal competencies and the cardinal virtues. An exploratory and pilot study. *Journal of Beliefs & Values*, 46(1), 101-114. https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2254630

Madigan, D. J., Kim, L. E. y Glandorf, H. L. (2024). Interventions to reduce burnout in students: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 931-957. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00731-3

Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A. y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 99-118. https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128

Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. Yale University Press.

Maritain, J. (1951). *Sobre el conocimiento por connaturalidad*. Society of Metaphysics of America.

Mullen, C. A. y Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. https://doi.org/10.1111/nyas.14176

Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S. y Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: Students'perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 505-513. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435

Noah, J. B. y Aziz, A. A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68. https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020

Nogueira, C. (2024). Educación Emocional y Bienestar Psicológico en la Universidad. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(1), 1-20. https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.1

Nuis, W., Segers, M. y Beausaert, S. (2023). Measuring mentoring in employability-oriented higher education programs: Scale development and validation. *Higher Education*, 87(4), 1-23. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01042-8

OECD (2018). *Education 2030: The Future of Education and Skills. Position paper*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Ontoria Peña, A. (2004). Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO: revista de investigación educativa*, 1, 38-61.

Otermans, P .C. J., Aditya, D. y Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 151-168. https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1665

Pluzhnirova, E. A., Zhivoglyad, M. V., Kulagina, J. A., Morozova, I. M. y Titova, N. V. (2021). Formation of soft skills among students of higher educational institutions. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 15(1), 112-122. https:// doi. org/ 10. 46502/ issn. 1856-7576/ 2021. 15. 01. 10

Pugh, G. y Lozano, A. (2019). Development of generic skills in post-secondary vocational education: a case study. *Calidad en la Educación*, 50, 143-179. https:// doi. org/ 10. 31619/ caledu. n50. 725

Qizi, K. N. U. (2020). Soft Skills Development in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916-1925. https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9154

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (2011). https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con

Rodríguez Barroso, J., López González, J., Obispo Díaz, B. y Crespí, P. (2025). A virtue-based measurement of integral formation. The questionnaire of competencies and cardinal virtues (QCV). *Journal of Beliefs & Values*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2453781

Rothoff, T., Ostapczuk, M. S., de Bruin, J., Kroncke, K. D., Decking, U., Schneider, M. y Ritz-Timme, S. (2012). Development and evaluation of a questionnaire to measure the perceived implementation of

the mission statement of a competency based curriculum. *BMC Medical Education*, 12, 1-13. http:// www. biome dcent ral. com/ 1472-6920/ 12/109

Ruiz-Morales, Y., Garcia-Garcia, M; Biencinto-Lopez, C. y Carpintero, E. (2017). Soft Skills assessment through virtual environments in the university sector: A narrative review. *RELIEVE*, 23(2), art. 2. https:// doi. org/ 10.7203/ relie ve. 23.1. 7183

Schmutz, J. B., Meier, L. L. y Manser, T. (2019). How effective is teamwork really? The relationship between teamwork and performance in healthcare teams: A systematic review and meta-analysis. *British Medical Journal Open*, 9(9), 1-16. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028280

Stoeger, H., Balestrini, D. P. y Ziegler, A. (2021). Key issues in professionalizing mentoring practices. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 5-18. https://doi.org/10.1111/nyas.14537

Succi, C. y Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers'perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

Tang, K. N. (2019). Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 1-9. https:// tojet. net/ artic les/ v18i2/ 1821. pdf

Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.002

Tripathy, M. (2021). Relevance of Soft Skills in Career Success. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 10(1), 91-102. https://doi.org/10.52634/mier/2020/v10/i1/1354

Venegas, P. y González, J. (2018). Mentorías académicas: una oportunidad de crecer juntos. *VIII CLABES*. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Escolar en la Educación.

Vera, F. y Tejada, E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Transformar Electronic Journal*, 1(1), 57-67.

Wang, M. C., Haertel, G. D. y Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. https://psycnet.apa.org/record/1994-27491-001

Wang, P. y Sbeit, R. (2020). *A comprehensive mentoring model for cybersecurity education* [paper presentation]. 17th International Conferen-

ce on Information Technology-New Generations (ITNG 2020), Las Vegas, NV. Advances in Intelligent Systems and Computing.
Yan, L., Yinghong, Y., Lui, S. M. y Carrie, Whiteside, M. y Tsey, K. (2019). Teaching «soft skills» to university students in China: The feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242-258. https:// doi. org/ 10. 1080/ 03055 698.2018. 14463 28

10

Sentido formativo de la evaluación del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural: aportes a la formación integral

María Isabel Trujillo Peralta
Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación.
Universidad del Tolima-RUDECOLOMBIA
ORCID: 0009-0000-1228-6550
Correo institucional: mitrujillop@ut.edu.com

Luz Stella García-Carrillo
Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima (Colombia)
ORCID: 0000-0001-5605-2705

1. Introducción

Al considerar las transformaciones de la escuela desde una perspectiva contemporánea, es pertinente revisar el concepto de *formación integral* del estudiante que interpela los modelos pedagógicos tradicionales centrados únicamente en los conocimientos disciplinares y en el alcance de competencias técnicas e instrumentales delimitadas en los currículos escolares. Para ello, es preciso posicionar una mirada que reconozca al estudiante como un sujeto en proceso de configuración personal capaz de interrogarse a sí mismo, de buscar su identidad propia para afrontar una vida con sentido, cuya formación exceda no solo el dominio cognitivo, sino que, a su vez, se extienda a las dimensiones estéticas, éticas, comunicativas, corporales, emocionales y sociocul-

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-10

turales, que permita junto con los otros el cultivo y desarrollo de la comprensión para una ciudadanía mundial.

Es allí donde cobran importancia la educación artística y las humanidades, como elementos disruptivos de una concepción equívoca en una educación reglada por el mercado global (Nussbaum, 2010). Asimismo, «la educación, y especialmente en las artes y las humanidades, pretende significar la adquisición de capacidades humanas para desarrollar una sociedad», en palabras de Nussbaum (2010, p. 9), preparar a la ciudadanía hacia el trabajo, pero que, a la vez, se resignifique el sentido de la vida misma. De ahí que la educación desde esta perspectiva contribuya a la humanización de un sujeto comprometido consigo mismo, con las transformaciones sociales en el reconocimiento del otro, de la naturaleza y de su cultura como espacios de formación integral.

En respuesta a esta necesidad de resignificación, se ubica el Área de Educación Artística y Cultural, que en este documento se identifica con la sigla AEAC, como campo de conocimiento que incluye experiencias artísticas de danza, música, teatro y las artes plásticas y visuales, parte esencial del desarrollo del tejido humano y la formación ciudadana de los estudiantes en los contextos escolares. Por tanto, en Colombia es un avance que en los últimos años la normativa vigente reconozca como área fundamental y obligatoria que busca la formación integral del estudiante.

En este sentido, se pretende reflexionar sobre el AEAC que convive con sistemas de evaluación, que, en muchos casos, continúan privilegiando lógicas cuantificables, medibles, de rendición de cuentas y de control, donde la calificación expresa únicamente resultados en términos numéricos o estadísticos en tensión con la evaluación con finalidad formativa que busca transformar al sujeto. Estas tensiones requieren un análisis de especial relevancia en el AEAC, donde los procesos de sensibilidad perceptiva, creación y producción crítico-cultural propuestos por Eisner (1996) sobre las funcionalidades del arte aportan para el ejercicio de las potencialidades humanas y su crecimiento como ser integral.

Se requiere analizar críticamente cómo la evaluación del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural puede contribuir a la formación integral, a partir de una revisión de la literatura especializada, documental y normativa que permita identificar sus fundamentos, tensiones y posibilidades de transformación,

para una resignificación pedagógica que fortalezca el sentido formativo de la evaluación del estudiante en este campo.

2. La formación integral como proyecto humanizador en la escuela

El sentido de la educación que reflexiona sobre el ser humano y que busca atender de manera equilibrada las dimensiones del ser desde una perspectiva de un mundo en constante cambio se fundamenta en una concepción de formación integral como una totalidad compleja sobre las maneras de sentir, actuar, pensar, vivir y pertenecer que, en sus dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal y estética, contribuye a la humanización del sujeto.

Desde esta perspectiva, educar no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en favorecer el desarrollo pleno de la persona, en su singularidad y en su relación con el mundo (Morin, 1999). En este sentido, la escuela interpela hacia una nueva evolución que integra no solo los conocimientos técnicos y disciplinares, sino que demanda acciones que favorezcan la compresión de las transformaciones políticas y socioculturales que hacen parte del proyecto de humanidad para configurar la identidad personal, comunitaria, política y ética que siente y reflexiona el sujeto. La formación integral dialoga con esta propuesta al reivindicar una visión no fragmentaria del estudiante y de los procesos educativos.

En una dirección complementaria, autores como Nussbaum (2012), en una de sus principales contribuciones, exhorta a que las transformaciones mencionadas cobren vida en la necesidad de una educación con enfoque en las capacidades humanas para el alcance de una vida digna, tales como la imaginación, la empatía, el juicio crítico, especialmente en contextos democráticos, las emociones, la razón práctica, afiliación y valoración de otras especies, el juego y el control sobre el entorno, que inspiran a valorar las formas que conciben la promoción del aprendizaje para el desarrollo humano y que abordan cuestiones éticas y sociales en el mundo contemporáneo educativo. Estas dimensiones no son accesorios culturales, sino componentes esenciales de

una educación democrática, por lo cual la formación integral exige crear condiciones para que dichas capacidades puedan cultivarse en la escuela.

En esta línea, el campo del AEAC posibilita experiencias formativas a nivel individual y colectivo que movilizan la sensibilidad, la creatividad y la reflexión sobre la condición humana con la intención de inspirar acciones dentro de los programas curriculares para la promoción y el desarrollo integral del estudiante, al fomentar espacios para una vida comprometida con el pensamiento crítico, la empatía y el compromiso social.

Como manifiesta Giroux (2020):

> Aprender habilidades para el lugar de trabajo no es excusa para eliminar de la educación lo que significa enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, abrazar el bien común, ejercer un sentido de responsabilidad social y apoyar un mundo de valores, sentimientos y la base ética y política necesaria para una sociedad democrática. (p. 46)

Por tanto, formar integralmente supone entonces reconocer sujetos situados históricamente atravesados por relaciones de poder, memorias colectivas y horizontes diversos; en consecuencia, la integralidad no puede pensarse como un ideal abstracto, sino como una práctica contextualizada y situada de justicia educativa.

De igual modo, asumir la formación integral en el AEAC implica revisar las jerarquías tradicionales entre las áreas del conocimiento que forman parte del currículo escolar; adquiere una centralidad que durante mucho tiempo le fue negada y es en este punto donde se revela como fundamental para el proyecto educativo y formativo escolar. puesto que, si el propósito es el desarrollo pleno del sujeto, entonces el Área de Educación Artística y Cultural, orienta al cultivo de la sensibilidad, la creatividad y la expresión simbólica.

3. La formación integral en el campo de la Educación Artística

Al revisar el término *campo* desde Pierre Bourdieu, citado por Bustamante et al. (2018), se concibe como un espacio social de

acción y de influencia, constituido por una red de relaciones objetivas entre posiciones en las que confluyen determinadas relaciones sociales, lo cual permite delimitar, identificar y diferenciar las formas discursivas que atañen a esta reflexión, al reconocer en esta las categorías que descubren y permiten conocer las condiciones estructurales en el trabajo de campo que validan las posiciones conceptuales y teóricas presentadas y que sirven de sustento a la investigación revestida de su propio lenguaje.

Por consiguiente, la problemática de lo que sucede con los sujetos de investigación, que en este caso son los estudiantes, permite que cuestionen su propia realidad frente a la evaluación de la Educación Artística y la contribución en la formación integral.

El campo de la Educación Artística en la escuela posee algunas características distintivas, puesto que las propuestas curriculares se sustentan desde sus diferentes tradiciones y culturas. De ahí que Barbosa (1990), pedagoga brasilera, proponga una metodología triangular dentro de la educación artística que consiste en el aprendizaje de la lectura visual, la producción del quehacer artístico y la contextualización del fenómeno artístico. Establece que el arte es social y conduce a la transformación social en pro del desarrollo colectivo, desarrolla la imaginación y la percepción sin dejar de lado la crítica para su análisis, estimula la conciencia cultural del individuo e interpela la invisibilidad de la Educación Artística en el marco escolar, las diversas culturas étnicas, locales y comunitarias en los distintos escenarios formativos en pro del desarrollo colectivo.

En este sentido, se comprende la intencionalidad del Área de Educación Artística y Cultural, como se denomina actualmente en los documentos curriculares y normativos del Ministerio de Educación Nacional-Colombia, configurándose como ámbito privilegiado para la formación integral del estudiante al ofrecer espacios de aprendizaje sobre las experiencias artísticas de la danza, la música, el teatro y las artes plásticas y visuales, en tanto involucra procesos donde el estudiante construye sentido a partir de la experiencia de las artes en su vida, en relación con los contextos en los cuales se sitúa y en la contribución de estas experiencias al campo del conocimiento en el desarrollo del pensamiento artístico, que abre oportunidades concretas para mejorar la calidad de vida personal del estudiante y fortalecer el tejido social en que se sitúa.

Desde esta perspectiva, el AEAC debe comprenderse como una forma de experiencia estética en la que el estudiante se constituye en interacción con su entorno. En *El arte como experiencia*, Dewey (2008) plantea que la experiencia no es un evento aislado, sino un proceso continuo que emerge de la relación entre el individuo y las relaciones que le rodean, condición inherente al propio acto de vivir.

Esta comprensión permite desplazar la concepción del AEAC como mera adquisición de habilidades técnicas y manualidades, situándola en el ámbito de construcción de sentido a partir de la experiencia estética. En efecto, Dewey (2008) afirma que el arte no se limita solo a la producción de objetos, sino que configura modos de percibir, interpretar y significar la realidad. Así, el valor formativo del arte radica en su capacidad para intensificar, articular y hacer tomar conciencia de las cualidades de la experiencia cotidiana, que en diversos contextos permanecen difusas o inadvertidas.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas en el AEAC y la evaluación del estudiante no solo inciden en el aprendizaje, sino también en la constitución del sujeto, en tanto median en la manera en que se reconoce como creador, intérprete y participante activo de la construcción de su propio sentido, en diálogo con otros contextos que interpelan su realidad.

Asimismo, como campo de conocimiento, el AEAC contribuye a la formación integral porque articula dimensiones muchas veces separadas en las instituciones escolares: cuerpo, pensamiento, emoción y juicio, experiencia personal y memoria colectiva, creación individual y participación pública. Su fortaleza reside en la capacidad de conectar lo que las normas, prácticas y discursos suelen fragmentar.

4. Evaluación formativa y aprendizaje

La evaluación del estudiante desde modelos tradicionales, históricamente, ha presentado prácticas que conciben el aprendizaje como un conjunto de resultados medibles, observables, cuantificables, sin articulación entre saberes, donde prima un excesivo interés por las técnicas, los instrumentos y los procedimientos operativos. Para trasformar la evaluación del estudiante, García-Carrillo (2016) insiste en que:

> [...] necesitamos desarrollar otras formas no tradicionales de aprender, enseñar y evaluar, lo que en teoría suena muy fácil, pero, para ello, es necesario formar en y desde otras miradas actuales y alternativas a toda la comunidad educativa. (p. 26)

Desde esta perspectiva, Black y Wiliam (1998) expresa un cuestionamiento a la evaluación que se reduce a la verificación del cumplimiento de objetivos previamente definidos, al señalar la necesidad de reorientar la evaluación hacia procesos formativos que inciden en el aprendizaje; no se trata de emitir juicios finales, sino de generar la posibilidad de que el estudiante comprenda su proceso, identifique sus avances y sea consciente de adquirir nuevas posibilidades de aprendizaje.

Se requiere, entonces, comprender que la evaluación formativa valora el progreso del estudiante, en un escenario que propicia la transición de una evaluación de los aprendizajes hacia una evaluación para o como aprendizaje, una evaluación formadora no sancionatoria, caracterizada por los tres aspectos clave presentados por Sanmartí (2024). El primero guarda relación con la honestidad para presentar a los estudiantes los criterios claros de evaluación: «los docentes debemos ser muy transparentes y compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios para evaluar si se están logrando y a qué nivel» (p. 16).

El segundo aspecto se relaciona con la idea de cambiar la concepción del error y entender que en la equivocación se pueden superar dificultades, de allí la importancia de la retroalimentación para que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje y tome decisiones sobre sus avances. En cuanto al tercer aspecto, tiene que ver con la promoción de la autoevaluación, como la capacidad que tiene el estudiante de autorregularse en la práctica reflexiva y continua de sus propias actitudes y disposiciones para lograr un aprendizaje significativo y a profundidad.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación del estudiante es un proceso transformador y continuo de reflexividad y metacognición de sus aprendizajes, de manera que la evaluación adquiere nuevos significados dentro de su formación integral, acorde a sus realidades contextuales y socioculturales. La evaluación formativa puede materializarse mediante el uso de diversos instrumentos y estrategias como los portafolios, rúbricas flexibles, autoevaluación, coevaluación y análisis críticos de los productos

artísticos. Lo decisivo en estos instrumentos y estrategias es el sentido pedagógico que orienta el proceso y acompaña el aprendizaje, de tal manera que la evaluación del estudiante deja de ser el fin último y se convierte en una experiencia continua de formación, que interroga, siembra capacidades y contribuye a la constitución de sujetos autónomos y reflexivos sensibles a su entorno.

5. Abordaje metodológico

El presente capítulo presenta algunos avances de una investigación cualitativa interpretativa y crítica en desarrollo, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, que permite comprender los significados, las tensiones y posibilidades que emergen en la relación entre evaluación del estudiante, formación integral y el Área de Educación Artística y Cultural (AEAC).

De igual manera, propone una reflexión sobre el sentido formativo de la evaluación del estudiante del área de Educación Artística y Cultural a partir de una revisión de los documentos curriculares y normativos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000-2022) como estrategia de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, los documentos no son asumidos como fuentes neutrales de información, sino como construcciones históricas que condensan discursos, decisiones políticas, concepciones pedagógicas y formas de organización escolar; de ahí la necesidad de analizar, interpretar sentidos explícitos e implícitos, reconocer continuidades y rupturas, así como las posibles prácticas que desde allí se orientan.

Por lo anterior, el corpus documental se encuentra conformado por dos conjuntos de fuentes importantes:

Los documentos curriculares oficiales de Colombia:

- *Lineamientos curriculares en Educación Artística* (2000)
- *Orientaciones Pedagógicas para la Educación artística en básica y media* (2010)
- *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media* (2022)
- *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIIE* (2018)

Los referentes teóricos especializados con obras temáticas sobre:

- Formación integral y desarrollo humano
- Evaluación formativa del estudiante
- Pedagogía crítica
- Currículo escolar

El análisis se efectúo mediante un enfoque de análisis de contenido temático, teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Categoría de análisis uno: Naturaleza de la evaluación formativa.
- Categoría de análisis dos: Naturaleza del aprendizaje artístico.
- Categoría de análisis tres: Formación integral y evaluación del estudiante.

Estas categorías permiten reflexionar sobre el campo abordado y nutrir los conceptos, realidades y saberes sobre el área en el contexto escolar y su correspondencia en los procesos de evaluación formativa, así como sus implicaciones en la formación integral del estudiante. Se desarrolló en cuatro momentos: en el primero se realiza un rastreo, selección y organización de las fuentes documentales de acuerdo con la temática central; posteriormente, se lleva a cabo una lectura de análisis y codificación de fragmentos en relación con las categorías definidas, de tal manera que, en el tercer momento, se contrastan los discursos normativos, desarrollos teóricos y problemáticas identificadas en la literatura existente; como cuarto momento, se procede a interpretar e interpelar y formular algunos aportes que configuran la evaluación del estudiante en el AEAC y sus implicaciones para la formación integral.

6. Resultados parciales y discusión

Para comprender la evaluación del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural, se analizan las transformaciones estructurales del sistema educativo en Colombia y en el mundo formalizadas desde el componente curricular con las reformas que orientan los procesos pedagógicos y evaluativos de la escue-

la. Un primer documento institucional es *Orientaciones para el fortalecimiento del sistema institucional de evaluación de los estudiantes SIEE* (2018), del Ministerio de Educación Nacional (2018), busca que:

> Los procesos curriculares, los planes de área y de aula y específicamente la evaluación, entendida como un proceso continuo de mejoramiento, forman parte de ese engranaje que permite, con el trabajo de los docentes, que todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje identifiquen sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. (p. 6)

Estos argumentos son la bandera en la transformación de la evaluación del estudiante, que se sustentan en los planteamientos de académicos e investigadores como Sanmartí (2020), Moreno (2016), Wiliam (2024) y Perrenoud (2008).

En este mismo sentido, la evaluación del estudiante, en lo posible, abarcará las diferentes dimensiones del desarrollo humano que posibilitan una evaluación multidimensional y la formación integral del estudiante.

Además, el Ministerio de Educación Nacional (2018) realiza una amplia caracterización de la evaluación formativa como una estrategia de valoración y como una construcción conjunta y concertada que, antes que certificar o acreditar con una calificación, recalca el proceso reflexivo y una visión formativa de la evaluación no sancionatoria o clasificatoria, que:

- Se centra en los aprendizajes de los estudiantes.
- Valora cada acción asociada a los avances de los estudiantes.
- Identifica dificultades y potencialidades en los aprendizajes de los estudiantes.
- Sirve de insumo para adaptar o reorientar las planeaciones con base en los avances o dificultades de los estudiantes.
- Permite establecer mecanismos de autoevaluación y coevaluación con participación de los estudiantes.
- El error o la dificultad son objeto de estudio y orientan acciones preventivas en el proceso de los estudiantes.
- Retroalimenta los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Permite realizar el seguimiento continuo al proceso de los estudiantes. (p. 15)

Del mismo modo, se analizan los documentos curriculares y normativos orientadores, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia del AEAC para la educación básica y media que constituyen el marco legislativo del componente curricular y evaluativo del estudiante:

Tabla 1. Síntesis del análisis de los documentos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del AEAC.

Nombre del documento	Año de expedición	Denominación del área	Concepciones de la evaluación del estudiante en el AEAC
Lineamientos curriculares en Educación Artística. Ministerio de Educación Nacional. Colombia	2000	Educación Artística como área fundamental y obligatoria en el plan de estudios.	– Propone los logros como referentes de evaluación. – Sentido formativo de la evaluación. – Experiencias artísticas propuestas: artes plásticas, audiovisuales, diseño gráfico, música, danza, teatro y literatura.
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Documento N.º 16 Ministerio de Educación Nacional	2010	Se acuña el nombre de Educación artística y cultural como campo de conocimiento vinculante a la cultura.	Evaluación cualitativa y comprensiva, soportada en los postulados de Lowenfeld (1987) Instancias de valoración: – Habilidad técnica – Aspectos estéticos expresivos – Imaginación creadora. Competencias: Sensibilidad Apreciación estética y comunicación. Se evalúan experiencias artísticas: danzas, música, teatro y artes plásticas y visuales.
Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media Ministerio de Educación Nacional	2022	Direcciona la educación artística como campo de conocimiento «que se ocupa del desarrollo del pensamiento artístico situado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes» (p. 23)	Valora los desempeños alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de las competencias: Sensibilidad perceptiva Comprensión crítico-cultural Producción-creación «La evaluación educativa en las artes... no se trata principalmente de la medición de resultados, sino de la **valoración crítica de las cualidades** que los trabajos artísticos poseen. Esta valoración requiere un ojo educado, uno que pueda percibir lo que el trabajo revela» (Eisner, 2002, p. 185)

Fuente: autoras

A partir del año 2000, estos lineamientos traen transformaciones importantes frente a la denominación, concepciones, objetivos y aprendizajes del área en mención. En el año 2010 se acuña el nombre de Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento vinculante a la cultura, que pretende formar al estudiante para el alcance de competencias específicas sobre el aprendizaje artístico con relación a la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética, competencias que se evalúan desde componentes como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como proceso de formación permanente en el estudiante.

El documento *Orientaciones curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media* (Ministerio de Educación Nacional, 2022) la sitúa como campo y direcciona la evaluación hacia el alcance de competencias específicas sobre el aprendizaje artístico con relación a la necesidad de comprender las aportaciones de la experiencia artística al desarrollo humano como ser integral (Eisner, 1998). Las competencias que define el documento son: sensibilidad perceptiva, producción-creación y comprensión crítico-cultural, que demandan unos aprendizajes significativos y la valoración de unos desempeños alcanzados por los estudiantes.

Estas orientaciones proponen unos criterios de evaluación desde la reflexión y la toma de conciencia del estudiante desde su sentido del Ser, así como la práctica permanente y continua de su propio proceso creativo, en la originalidad y expresión de sus emociones, la capacidad reflexiva, la relación entre forma y contenido, y la contextualización de la cultura simbólica. Criterios que permiten desplazar el énfasis del resultado hacia el proceso sistemático, que favorece una evaluación más coherente con la formación integral del estudiante.

Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de las nuevas comprensiones y concepciones, persisten algunas posturas desde hace muchos años en el campo de las humanidades, de acuerdo con Trujillo y García-Carrillo (2024):

> El deber ser sobre los saberes y la evaluación en el área desde los documentos curriculares oficiales contrasta con los desafíos presentados en las realidades que viven las instituciones educativas, la sociedad en general y el mundo globalizado en que se encuentra la

> escuela. La educación artística y las humanidades en general son áreas de conocimiento que han sido jerarquizadas dentro del currículo escolar, con poca financiación para su desarrollo y objetivadas. (p. 268)

De ahí que la evaluación del estudiante en el campo del AEAC y en el contexto escolar en general no se visibilice o no se perciba como importante en la formación integral y el proyecto humanizador que se propone la escuela. La continuidad en el tiempo de esta situación permite evidenciar que las transformaciones normativas no producen de inmediato cambios pedagógicos estructurales en la vida real del aula y de la escuela. Por consiguiente, en muchos casos, la evaluación sigue funcionando como un ente administrativo que asigna una calificación, hecho que debilita e impide la apropiación e incorporación del sentido formativo del discurso oficial a la práctica evaluativa cotidiana.

Por lo anterior, el análisis evidencia avances importantes en la comprensión oficial en los documentos del AEAC, que la reconoce como campo de conocimiento que desarrolla en el estudiante su sensibilidad, capacidad de creación, pensamiento crítico y construcción cultural. Con todo, este reconocimiento convive con formas persistentes de subordinación curricular al tener poca intensidad horaria, limitados recursos para su implementación y menor visibilidad en términos de políticas de calidad educativa. Las contradicciones siguen existiendo entre la normatividad y las condiciones frágiles institucionales que revelan tensiones por el lugar del arte en las escuelas.

Otro resultado relevante muestra la insuficiencia y limitaciones de los modelos estandarizados para valorar los aprendizajes artísticos, puesto que los procesos de creación, improvisación, experimentación y producción simbólica no responden a estrategias de medición tradicionales, por lo que la evaluación del estudiante en este campo requiere de una mirada sistemática, instrumentos flexibles, contextualizados, pertinentes, adaptables, estrategias de diálogo y retroalimentación permanente.

El estudio revela, entonces, una distancia significativa entre la normatividad y la práctica evaluativa cotidiana en las aulas. Aunque los documentos defienden una evaluación para los aprendizajes, su implementación en la práctica enfrenta obstáculos como la escasa y discontinua formación de los docentes específi-

camente en evaluación del estudiante en el AEAC, las presiones institucionales para alcanzar resultados cuantificables, la cultura escolar tradicional, la cultura evaluativa predominante en el campo del área y sus procesos de evaluación muchas veces invisibles hasta por los mismos docentes, así como la falta de interés y de tiempo para auténtica retroalimentación del proceso.

Lo anterior confirma que la transformación de la evaluación del estudiante no depende únicamente de las nuevas orientaciones y lineamientos curriculares, sino de la apropiación de los nuevos planteamientos, de verdaderas condiciones materiales, formación profesional docente como alfabetización evaluativa y los cambios profundos en las instituciones dentro de su cultura escolar.

7. Conclusiones

Este texto aporta tres contribuciones principales: la relación entre formación integral y evaluación del estudiante en el AEAC no tiene un carácter instrumental, sino que conviven e integran como ejes en una sola estructura. Por tanto, la evaluación del estudiante en el AEAC es coherente y responde a la formación integral del estudiante, puesto que, en este sentido:

- Reconoce al estudiante como un sujeto activo dentro de su propio proceso de aprendizaje, capaz de emitir juicios sobre sí para avanzar y mejorar.
- Integra las dimensiones del ser para la comprensión consigo, con los otros, con la naturaleza y el contexto cultural para la formación de su sensibilidad.
- Incorpora la reflexión y valoración de sus creaciones, proceso y productos y los articula con los saberes de su territorio y su cultura con intención expresiva.
- Promueve el desarrollo ético y estético del estudiante que contiene escenarios formativos de participación permanente que le dan sentido a la existencia.

Esta relación supone un desplazamiento de una evaluación sancionatoria y de control del estudiante hacia una lógica de acompañamiento, de mejora y de ayuda con énfasis en lo apre-

ciativo y de reflexión consciente donde la evaluación se convierte un espacio de diálogo continuo y pedagógico.

El estudio muestra que, cuando el horizonte de la formación integral se articula con la evaluación del estudiante en el AEAC, se configura como un campo de innovación pedagógica que desafía los modelos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, con la intención de avanzar hacia una evaluación formativa que involucre las capacidades humanas, los diversos roles, la participación consciente, la retroalimentación y adaptabilidad a los diversos contextos y condiciones, a la comprensión de diferentes realidades del ser, que trasciende lo disciplinar y se compromete con el aprendizaje.

Al dejar de lado las prácticas sancionatorias de la evaluación, las prácticas de medición y de calificación hacen que la evaluación del estudiante pueda convertirse en un espacio de reflexión, construcción de sentido crítico, en que el estudiante reconoce su proceso, desarrolla su identidad y proyecta su acción en el mundo.

Finalmente, avanzar hacia modelos de evaluación coherentes y pertinentes con la formación integral no solo implica cambios epistémicos, axiológicos, pedagógicos, técnicos y procedimentales en los documentos institucionales, en los roles y prácticas del profesorado, sino una transformación profunda de las concepciones, finalidades, sentido y significado y usos que orientan la práctica pedagógica en el AEAC y en la escuela en general.

8. Referencias

Barbosa, A. M (1990). La educación artística en Brasil: realidad actual y expectativas futuras. *Visual Arts Research*, 16(2), 79-88. https://www.jstor.org/stable/20715734

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Evaluación y aprendizaje en el aula. *Evaluación en la educación: principios, política y práctica*, 5(1), 7-74. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102

Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Diaz, C. J., Domínguez, J. D., Flores, R. E., y Moreno, S. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.

Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered* (2.ª ed.). Teachers College Press.

Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística*. Paidós.
Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
García- Carrillo, L. (2016). La importancia de la formación docente en evaluación educativa. *Revista Educación y Cultura*, 114, 25-29.
Giroux, H. A. (2019). Neoliberal dis-imagination, manufactured ignorance and civic illiteracy. En: *Neoliberalism in Context: Governance, Subjectivity and Knowledge* (pp. 271-287). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26017-0_15
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2000). *Serie de lineamientos curriculares en educación artística*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en la básica y media.* Documento n.º 16. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes* (SIEE). Siempre Dia E. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-397381_recurso_2.pdf
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958
Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, trad.). Paidós.
Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa Pedagógica. Didáctica.
Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
Sanmartí, N. (2024). *¿Por qué es importante pensar en la evaluación como aprendizaje? La Evaluación Hecha poema* (pp. 12-18). Graó.

Trujillo, M. y García-Carrillo, L. S. (2024). Políticas curriculares determinantes de los fundamentos conceptuales y prácticas evaluativas del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural. En: C. Trujillo Vanegas et al. (eds.). *Políticas públicas de la educación en Colombia* (pp. 263-271). Kinesis.

Wiliam, D. (2024). *Integrar la evaluación formative en la enseñanza.* Graó.

11

El método de Alfonso López Quintás como itinerario de formación integral de adultos: la propuesta *Whyfulness*

Ignacio Pou Díaz de San Pedro
Profesor de Formación Humanística y director del Instituto López Quintás.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0002-6109-6942
Correo institucional: ignacio.pou@ufv.es

1. Introducción: la formación integral como necesidad permanente

Es difícil ponderar suficientemente la importancia de proporcionar una formación integral a los jóvenes que tanto en la etapa escolar como en la etapa universitaria están en un momento clave de su crecimiento personal y profesional. Sin embargo, existe también una necesidad, cultural y social, de dar respuesta a esta misma necesidad por parte de personas que se encuentran ya fuera del periodo de la formación reglada.

La emergencia, en la última década, de propuestas orientadas a la extensión de la misión universitaria a esta etapa por medio de los cursos de formación permanente parece haber tomado conciencia de que la llamada *etapa formativa* es más una convención social que una definición acotada de las necesidades formativas de la persona o una condición antropológica. Desde una perspectiva antropológica, la vida entera del hombre puede ser caracterizada como una etapa educativa, en la que la búsqueda y las respuestas alcanzadas se nutren no solamente de la formación académica recibida, sino también de los acontecimientos y descubrimientos realizados más allá del ámbito de la educación

DOI: https://doi.org/10.36006/09848-1-11

formal, en la vida misma, según esta se despliega en cada una de sus etapas (López Quintás, 1997).[1]

No obstante, el sesgo profesionalizante al que históricamente ha tendido el desarrollo de los estudios universitarios en los últimos siglos parece haber limitado el alcance de esta extensión del periodo formativo a responder a una necesidad laboral legítima, pero muy concreta: la actualización de los conocimientos necesarios para ejercer la profesión. No abundan en la misma medida propuestas formativas vertebradas por la pretensión de una integración, en el sentido de lo que entendemos por *formación integral*: iniciativas encaminadas a forjar un criterio integrador con el que orientar la vida y el crecimiento personal hacia lo que la tradición filosófica ha llamado *vida buena* o *eudaimonía*.

Las señales de que esta necesidad es real y, creemos, muy extendida en nuestro tiempo son abundantes. Algunos datos ilustran esta realidad sin pretensión de exhaustividad sociológica. El género de autoayuda ha sido la gran estrella del mercado editorial en las últimas décadas: en Estados Unidos, el número de títulos publicados creció de 30.897 a 85.253 entre 2013 y 2019 (Anderson, 2020). Un estudio muestra que la inteligencia artificial generativa, que prometía transformar el mundo empresarial, tuvo como sus tres usos principales en 2025 la búsqueda de compañía, terapia emocional y orientación vital (Zao-Sanders, 2025). Fenómenos como la «gran dimisión», en Occidente, y los movimientos *N-po*, *Tang ping* o *Satori*, en Extremo Oriente, afectan a muchas de las economías más desarrolladas desde la pandemia de la COVID-19 (Ferrari, 2024), o el aparente repunte de la religiosidad en países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia y España[2] apuntan también, desde ángulos distintos, a una búsqueda de sentido que trasciende el ámbito estrictamente personal y alcanza al tejido de las relaciones e instituciones de la sociedad e, incluso, al ámbito laboral.

1. «Cada fase de la vida aparece como la posibilidad de realizar de un modo peculiar el sentido nuclear de la existencia». *Cf*. «Introducción» en Guardini, R. *Las etapas de la vida: su importancia para la ética y la pedagogía.* Ed. Palabra (1997).

2. Aunque se trata de un fenómeno complejo y matizable, pues los números de adscritos a las principales denominaciones religiosas siguen en retroceso, hay indicadores que señalan una cierta novedad, como el incremento del número de bautizos de adultos en el seno de la Iglesia católica en países como España, Francia, Reino Unido y Estados Unidos. También hay informes que avisan de un incremento de su influencia cultural e incluso a nivel político (Rotolo, 2025).

Esta demanda de formación integral en la vida adulta no puede satisfacerse con una actualización técnica de conocimientos orientados al ámbito profesional, pero tampoco parece inmediatamente dispensable con una mera ampliación del conocimiento de las disciplinas humanísticas, por valiosas que estas sean. Por ello, el propósito de este capítulo es doble: mostrar que el método lúdico-ambital de López Quintás, concebido originalmente para la formación inicial, encuentra en la vida adulta su terreno de mayor fecundidad; y presentar un programa que sigue esta propuesta como una primera concreción de ese itinerario, del que se ofrece aquí una observación cualitativa preliminar.

La propuesta surge en el seno de la Universidad Francisco de Vitoria tras más de tres décadas de recepción, integración y enseñanza del método de López Quintás en las aulas universitarias (Abellán-García Barrio, 2020). Esta experiencia ha dado lugar a la creación de un curso de posgrado –el título de *Experto en Pensamiento Riguroso y Búsqueda de Sentido* (difundido bajo la marca *Whyfulness*)– orientado precisamente a este público: adultos que, en sus distintas etapas vitales y profesionales, buscan un itinerario para profundizar en su propia vida y para encontrar un criterio que les permita seguir creciendo en sus relaciones, proyectos y retos, hacia una vida dotada de un sentido pleno.

Para exponer esta propuesta de manera ordenada, el capítulo sigue el siguiente recorrido: en primer lugar, se presenta la figura de Alfonso López Quintás y el giro pedagógico que convierte su filosofía en un método de formación; a continuación, se ofrece un diagnóstico del contexto cultural que justifica su oportunidad; después, se expone el núcleo del método –los niveles de realidad y su lógica pedagógica–; y, finalmente, se describe la estructura y el sentido del programa *Whyfulness*.

2. Alfonso López Quintás: itinerario de un pedagogo de la profundidad

2.1. Formación y síntesis filosófica

Alfonso López Quintás (1928) es un filósofo contemporáneo cuya trayectoria intelectual le convierte en testigo excepcional de

las transformaciones culturales del siglo XX. Formado inicialmente en España, viaja a Alemania en la década de 1950, donde entra en contacto con las corrientes filosóficas que están redefiniendo el panorama intelectual europeo de la época. Allí desarrolla un diálogo profundo con autores como Husserl, Heidegger, Scheler, Ebner y, muy especialmente, Romano Guardini, a cuyo magisterio permanece vinculado de por vida (López Quintás, 1997). A su regreso a España, mantiene una destacable interlocución con la filosofía española contemporánea y, en especial, con Xavier Zubiri.

El fruto más maduro de su recepción del pensamiento del siglo XX se recoge en las obras características de su *etapa filosófica*,[3] en las que López Quintás sienta las bases de lo que entonces denomina *método analéctico*: un procedimiento filosófico que pretende superar la dialéctica tradicional entre sujeto y objeto y poner al alcance de la razón la operación con realidades no meramente objetivas, sino «superobjetivas», por ser superiores a aquellas. Particularmente, las realidades que constituyen «ámbitos», que emergen de las relaciones entre distintos objetos y poseen una riqueza propia, irreducible a la suma de sus partes (López Quintás, 2023).

Este giro filosófico no es un movimiento de ruptura con la razón, sino de ensanchamiento de su horizonte. Frente a la «psicosis de poder» que, a su juicio, caracteriza la racionalidad moderna caracterizada por el «objetivismo»–tendente a reducir todo lo real a lo manipulable, cuantificable y dominable–,[4] López Quintás propone la articulación de una razón rigurosa y hermenéuticamente situada, capaz de reconocer los distintos registros en que se articula la realidad y de relacionarse con cada uno según su modo propio de ser, integrando con ellos la propia vida de forma armónica.

3. A pesar de que en el pensamiento de López Quintás no se abandona plenamente nunca ni el terreno filosófico ni la vocación educativa, existe un cierto consenso en que su producción de la primera etapa (por lo menos hasta 1980) tiene un carácter más marcadamente filosófico-especulativo que propiamente pedagógico.

4. La expresión *psicosis de poder* la emplea López Quintás para referirse a la situación cultural y social provocada por el «objetivismo» que su filosofía aspira a superar. Por *objetivismo* debemos entender no un compromiso férreo con la verdad (con el que habitualmente se vincula la idea de objetividad), sino la tendencia cultural, social y filosófica hacia una pretensión de dominio sobre la verdad, reduciendo su campo al de los meros *objetos* cuya realidad se define como claramente delimitada, definida y, por ende, manipulable. Como veremos, esta expresión enlaza su filosofía con un diagnóstico común con otras corrientes de su tiempo, aunque especialmente clarividente en la interpretación que él propone.

2.2. El giro pedagógico: «antropologizar» la filosofía

A finales de la década de 1960, la docencia universitaria pone a López Quintás ante la realidad de una juventud que él describirá como atrapada «entre el vértigo y el éxtasis»:[5] expuesta a un cambio cultural acelerado que cristaliza en una desconfianza radical hacia la autoridad y la tradición. Es en este contexto donde su trabajo filosófico previo toca tierra: si los jóvenes no están dispuestos a recibir de sus maestros verdades formuladas desde fuera de su experiencia, la tarea pedagógica consiste en conducirlos a descubrir esas verdades desde adentro, desde su propia experiencia presente.

Surge, así, el método *lúdico-ambital*, con el cual López Quintás alcanzaría amplia notoriedad en España e Iberoamérica. Este método encarna sus intuiciones filosóficas en un itinerario formativo capaz de despertar la creatividad, la sensibilidad para los valores y la capacidad de encuentro. Como él mismo afirma, retomando una intuición de Von Balthasar, es necesaria la «antropologización de la filosofía» (López Quintás, 2019, p. 19). Esto se concreta en un itinerario en el que el acceso a los niveles superiores de la realidad pasa siempre por la estructura de la persona y por su modo concreto de relacionarse. Esto implica una mirada de la educación (y de la filosofía) centrada no solamente en el intelecto humano, sino también en sus sentidos, sus afectos y la disposición hacia la realidad que implica también a su voluntad, orientados todos ellos a la búsqueda de un sentido vital unitario y armónico.

La pedagogía o *paideia* es, para López Quintás, una de las tareas a las que naturalmente se orienta la filosofía bien comprendida.[6] El método lúdico-ambital es, en ese sentido, una filosofía

5. *Vértigo* y *éxtasis* son los términos con los que López Quintás describe fenomenológicamente la experiencia humana de la desintegración y el crecimiento personal por medio de la integración de la realidad en la vida. Ambos conceptos fueron propuestos por primera vez en un ciclo de conferencias pronunciado en Argentina en 1980, en el contexto de un congreso de educadores, que cristalizarían en una obra publicada un año después bajo el título *La juventud actual, entre el vértigo y el éxtasis* (1981).

6. «Formarse filosóficamente no consiste tanto en adquirir un elenco de saberes en principio aparentemente esotéricos, extraños, cuanto en traer a plena luz, tematizar e incrementar el rico contenido interno de las experiencias fundamentales que ya está uno realizando en su vida cotidiana. Poner al descubierto y potenciar los valores formativos de las experiencias naturales es la meta de la *paideia*, del ascenso a las ideas desde la experiencia cotidiana» (López Quintás, 2016b, p. 95).

encarnada: no propone ideas sobre la vida, sino un camino para descubrir, en la vida misma, la estructura de lo real.

2.3. De la universidad a la vida adulta

La recepción del método en instituciones universitarias –entre las que destaca la experiencia acumulada durante más de tres décadas en la Universidad Francisco de Vitoria– ha permitido comprobar su eficacia como herramienta de formación inicial, especialmente oportuna al propósito de introducir a los estudiantes universitarios en el *pensamiento riguroso* y la *creatividad* propios de la misión universitaria (Abellán-García Barrio, 2020). Pero esta misma experiencia ha puesto de relieve algo igualmente significativo: el método no agota su potencial en la etapa de la juventud, a la cual originalmente estaba destinada. Al contrario, cuanto mayor es el recorrido vital del educando, mayor es la profundidad con la que el método puede resonar en su experiencia.

El joven universitario recorre el camino de los niveles de realidad como un descubrimiento anticipado de lo que la vida le irá confirmando. Con frecuencia, para él la presentación del método es más una educación del intelecto y de la atención que una clave hermenéutica fundamental de su propia experiencia. No por inadecuación del método para su etapa vital, sino por falta de una reflexión sobre la experiencia misma.[7] El adulto, en cambio, está mejor dotado para recorrerlo como una vía de reconocimiento: el método le ofrece el lenguaje y el marco para dar cuenta de una experiencia que ya posee, pero que con frecuencia no ha sabido articular ni integrar. Es en este terreno donde la propuesta de López Quintás revela su dimensión más genuinamente formativa, que no es la de transmitir contenidos, sino la de ayudar a cada persona a habitar más plenamente su propia vida.

7. Guardini caracteriza, precisamente, la etapa juvenil como aquella caracterizada por la «falta de experiencia de la realidad», lo cual no se identifica sin más con una escasa acumulación de sucesos, sino, más bien, con la integración de esos sucesos en lo que llamamos propiamente *experiencia* (*cf. Las etapas de la vida*). La neurología del desarrollo contemporánea parece haber encontrado un correlato compatible con esta descripción, al mostrar que la maduración de la corteza prefrontal (responsable de las funciones ejecutivas y base neurológica de la posibilidad de una plena *re-flexión*) no se alcanza, generalmente, hasta alrededor de los 25 años.

3. El contexto: una crisis de sentido de largo alcance

3.1. Los síntomas de una búsqueda generalizada

Los datos presentados en la introducción no son solo indicadores estadísticos: apuntan a un fenómeno cultural de fondo que conviene comprender en su raíz, porque de esa comprensión depende la orientación de cualquier propuesta formativa que quiera responder con verdadera eficacia.

La proliferación de propuestas orientadas a la búsqueda de un sentido vital es síntoma de una necesidad real. Sin embargo, muchas de ellas asumen la limitación propia de la cultura que las engendra: la incapacidad de ofrecer un itinerario de crecimiento que integre de manera coherente razón, afectividad, libertad y corporalidad.

Esta situación fue diagnosticada con precisión hace ya casi veinte años por Benedicto XVI, cuando advirtió de lo que denominó una verdadera «emergencia educativa»:

> En muchos países se constata una verdadera «emergencia educativa». En efecto, cuando en una sociedad y en una cultura marcadas por un relativismo invasor y a menudo agresivo parecen faltar las certezas fundamentales, los valores y las esperanzas que dan sentido a la vida [...]. La actual emergencia educativa incrementa la demanda de una educación que sea verdaderamente tal; por tanto, en concreto, la demanda de educadores que sepan ser testigos creíbles de las realidades y de los valores sobre los cuales es posible construir tanto la existencia personal como proyectos de vida comunes y compartidos. (Benedicto XVI, 2008)

Lo más valioso de este diagnóstico, más allá de su contribución a la identificación de la crisis, es su propuesta de respuesta: la formación de «testigos creíbles». El elemento testimonial de esta propuesta implica que la superación de la crisis de sentido no puede ser de orden puramente conceptual o informativo, sino que requiere personas capaces de hacer visible, en su propia vida y relaciones, que la realidad tiene una profundidad que merece ser descubierta, acogida y respondida con la propia vida.

Esta comprensión, que Benedicto XVI comparte con educadores como Guardini, Giussani y el propio López Quintás, hunde sus raíces en la visión de la educación de maestros como san Agustín[8] y es decisiva para entender el horizonte pedagógico en que se inscribe el curso en *Whyfulness*. Su propósito no es, en resumidas cuentas, ofrecer una comprensión intelectual de una suma de proposiciones filosóficas para tratar de implementarlas vitalmente –un conocimiento que puede llegar a ser «lánguido, e incluso, mortecino» (López Quintás, 2026)–, sino la posibilidad de «rehacer creativamente» una serie de descubrimientos en primera persona, con la ayuda de la razón y del testimonio de otros.

3.2. La posmodernidad: entre la liberación y la desorientación

El diagnóstico de Benedicto XVI remite a una transformación cultural más amplia que conviene comprender en su raíz.

La cultura del siglo XX en Occidente se caracteriza por una explosión de creatividad que marca distancias respecto del marco que caracteriza a las principales tradiciones del proyecto ilustrado. La multitud de corrientes que florecen durante este periodo en el ámbito de la filosofía, aparentemente incompatibles entre sí, comparten un denominador común que con frecuencia queda oculto bajo sus diferencias: desde el «¡A las cosas mismas!» que impulsa a la fenomenología,[9] pasando por el nacimiento de la hermenéutica, el personalismo y la filosofía dialógica, hasta el existencialismo, la teoría crítica, la deconstrucción derridiana o la crítica foucaultiana, todas estas corrientes convergen (con diferencias importantes) en una toma de distancia de las categorías heredadas y en una puesta en valor de la experiencia del presente como referencia fundamental para interpretar la vida.

8. *Cf. De magistro* (Agustín de Hipona, 389/2020) y *De catechizandis rudibus*, cap. IV (Agustín de Hipona, 400/1991).

9. La pretensión fenomenológica de Edmund Husserl (*Zu den Sachen selbst*) exigía un retorno a la intuición originaria frente a los constructos idealistas. López Quintás (2016a) analiza extensamente la articulación de inmediatez y distancia en el retorno a las cosas mismas propugnado por Husserl. En *El triángulo hermenéutico* (2016a) recoge esta pretensión, tamizada por la hermenéutica, por medio de una reformulación en la definición de una intuición inmediata-indirecta como modo de acceso a los niveles superiores de realidad, no reductibles a los límites del objeto.

Esta intuición no se limita al ámbito filosófico. En el ámbito de la educación, el siglo XX supuso un giro paralelo. Así se aprecia, por ejemplo, en la crítica a la *pedagogía tradicional* (Dewey, 2010), como también en corrientes contemporáneas como la teoría del aprendizaje transformador (Mezirow, 1997). Ambas son una muestra de la proliferación de planteamientos que comparten una orientación similar: hacen hincapié en el papel activo del alumno en su propio aprendizaje y en el desarrollo del razonamiento crítico, a partir de la toma de conciencia y cuestionamiento de los paradigmas y normas desde los que se interpreta la experiencia.

No obstante, esta emancipación de los marcos normativos produce una paradoja, que emerge de la misma dialéctica sujeto-objeto que la propuesta de López Quintás pretende superar. Al disolverse los criterios compartidos que orientaban la vida individual y comunitaria, el sujeto resultante es más *autónomo*, pero no necesariamente está mejor orientado o adaptado a su realidad, pues esto implica la admisión de algún grado de *heteronomía*.[10] Autores como Byung-Chul Han (2012) muestran cómo esta búsqueda de libertad da lugar a nuevas formas de sujeción interior que pueden ser igualmente alienantes y útiles al sistema económico, en forma de mandatos de autooptimización, rendimiento y productividad a los que la fragilidad existencial de la experiencia del presente no alcanza a oponerse. En el diagnóstico que hace Han, el sujeto posmoderno se ha liberado de las antiguas formas de autoridad, pero termina cayendo con frecuencia en una servidumbre más sutil y más difícil de reconocer y desactivar.[11]

10. Precisamente, este es uno de los puntos de distinción del método de López Quintás, cuya teoría de los niveles de realidad permite distinguir distintos grados de intensividad de esta heteronomía, en función del nivel de realidad del que procede. Esta heteronomía, según se descubre en la teoría de los ámbitos, no implica la supresión de la autonomía, sino su elevación, mostrando que el sentido de la libertad humana no se agota en sí mismo, sino que se ordena al desarrollo pleno de la personalidad.

11. No todas las corrientes del siglo XX en psicología y educación incurren en este sesgo. Merecen una mención especial, por ejemplo, la psicología humanista o la *logoterapia de* V. Frankl, en el ámbito de la psicología; o la pedagogía contemplativa de A. Zajonc en el ámbito de la educación, aunque en ellas se acuse un marco ontológico y epistemológico que carece del desarrollo necesario para articular un *pensamiento riguroso* como aquel que aspira a proponer el método de López Quintás.

4. El método lúdico-ambital: los niveles de realidad y su lógica pedagógica

4.1. El punto de partida: la crítica al objetivismo y la propuesta de una razón elevada

La propuesta de López Quintás comparte con buena parte de la filosofía del siglo XX la crítica a la mirada objetivista propia de la modernidad y coincide en la recuperación del valor de la experiencia y del descubrimiento como forma del aprendizaje. Si bien esto está presente también en parte en propuestas como la de Mezirow –para quien aprender no es acumular contenidos, sino tomar conciencia de los marcos (los *esquemas de significado*) desde los que el adulto interpreta su experiencia, y revisarlos críticamente (Mezirow, 1997)–, el método de López Quintás no se detiene en la revisión de los esquemas o en su validación por medio del consenso: los ordena hacia el descubrimiento de niveles de realidad que el sujeto no constituye, sino que reconoce, y que ofrecen a la transformación una orientación que no depende solo de su decisión. Donde la propuesta del aprendizaje transformador ofrece un método para cambiar de marco y alcanzar consensos sociales, el método lúdico-ambital ofrece, asimismo, un horizonte –el ideal de unidad– que orienta el cambio hacia la creatividad fecunda, personal y comunitaria.

De cara a lograr formular este ideal desde la experiencia concreta, el método lúdico-ambital propone un itinerario de profundización en el presente, por medio de una razón más amplia, capaz de reconocer los distintos niveles en que se articula la realidad, relegados por otras epistemologías a la esfera de lo irracional, por no disponer de un método adecuado para integrarlas.[12]

Esta posición sitúa a López Quintás en un lugar singular en el panorama filosófico y pedagógico contemporáneo. Su propuesta adelanta y propone una concreción de lo que más tarde Benedicto XVI (2006) describirá como una «razón amplia» y capaz de abrirse a la totalidad de lo real. Frente a las propuestas que, al

12. *Cf.* López Quintás (2016a). El autor asume como propia la gran meta que Maurice Merleau-Ponty adjudicó al siglo XX: «Integrar lo irracional en una razón ampliada», logrando, así recursos metodológicos para superar las corrientes filosóficas que tienden a reducir el alcance de la experiencia humana.

criticar el objetivismo, terminan disolviendo la posibilidad de la verdad compartida, ofrece un camino para fundar la relación con la realidad –y con los demás– en una verdad descubierta en la experiencia compartida.

Su punto de partida es el reconocimiento de una tendencia cultural y antropológica a reducir la experiencia de lo real a lo inmediatamente útil, delimitable o manipulable, que debe ser superada. La apertura a los niveles superiores no requiere abandonar la experiencia concreta, sino aprender a verla con mayor profundidad. Se trata de lo que él llama la *mirada profunda*, como requisito del pensamiento riguroso: la capacidad de percibir en lo ordinario la riqueza que le es propia en su totalidad, abriendo la razón y la voluntad a nuevos cauces de creatividad antes no reconocidos. Esta es no solamente la tarea del método lúdico-ambital, sino, más aún, la tarea misma de la educación, en palabras de Jungmann: «Educar es introducir a la totalidad de lo real» (Jungmann, 1939, citado en Giussani, 2008).

4.2. Los cuatro niveles de realidad y conducta

El núcleo del método se articula en torno al descubrimiento de cuatro niveles de realidad cualitativamente distintos, cada uno con su modo propio de ser conocido y tratado. El descubrimiento en la experiencia de estos cuatro niveles de realidad y conducta se produce de forma progresiva y como fruto de la integración de las facultades humanas, de forma que cada uno de los niveles superiores se apoya sobre las certezas alcanzadas en el nivel positivo inferior, y los niveles superiores proporcionan fundamento y confirmación de la lógica y los hallazgos propios de los niveles positivos inferiores.[13]

- *Nivel 1 - Los objetos.* Es el nivel de la realidad disponible, manipulable, cuantificable. El dominio de este nivel es indispensable para la vida práctica y para el avance científico y técnico. Su lógica propia es la del dominio y el cálculo: se trata de realidades que pueden ser poseídas, utilizadas y controladas, sin necesidad de un compromiso personal con ellas. El error

13. La exposición de los niveles y de los descubrimientos adyacentes que preparan o se producen en el transcurso del itinerario propuesto se encuentra definida de forma sucinta en una obra destinada, precisamente, a los educadores (López Quintás, 2009).

no consiste en ocuparse de este nivel, sino en reducir toda la realidad a él, actitud y sesgo epistemológico a los que López Quintás se refiere con el término *objetivismo* y de los que se deriva el empobrecimiento de la vida humana y su capacidad para dar razón de la experiencia.

- *Nivel 2 - Los ámbitos de encuentro.* Las personas, las obras de arte, las instituciones vivas, las comunidades humanas en cuanto tales no son meros objetos disponibles: son «ámbitos» que poseen una densidad propia, una interioridad que no puede ser captada ni con la cual es posible relacionarse desde una actitud de dominio. Su lógica no es la del cálculo, sino la de la colaboración creativa y el enriquecimiento mutuo. El nivel ambital es, según López Quintás, el modo propiamente humano de habitar la realidad. Su descubrimiento, incluso si no es consciente e intelectualmente tematizado, constituye la puerta a todo crecimiento personal, a toda verdadera creatividad y al descubrimiento del sentido vital, de acuerdo con la filosofía relacional de este autor.
- *Nivel 3 - Los valores.* En la relación con los ámbitos, y especialmente en la relación con las personas, emerge la dimensión axiológica de la realidad: los bienes que orientan la libertad, que llaman al compromiso y a la virtud, entendida como la respuesta ante la presencia de un valor que invita a una respuesta personal adecuada. Los valores no son preferencias subjetivas ni normas externas: son realidades que se descubren en la experiencia de la vida, siempre en el contexto de las relaciones ambitales en las que se manifiesta el valor, y que orientan el crecimiento personal. Su lógica es la del compromiso y la virtud: no se pueden poseer como objetos ni solo contemplar como espectáculos; su descubrimiento reclama una adhesión libre que los hace fecundos en la vida.
- *Nivel 4 - El misterio.* El cuarto nivel designa la dimensión última de la realidad: aquello que, en la experiencia de la vida y de las relaciones, apunta más allá de lo que puede ser captado o conceptualizado y que, no obstante, se manifiesta como presente. Es, en otras palabras, la base experiencial de la cual surge el fenómeno religioso.[14] López Quintás no aparta este

14. Lo cual no implica que toda forma de religiosidad exija un descubrimiento personal del misterio o sea, sistemáticamente, una respuesta adecuada ante él.

nivel de la vida ordinaria: al contrario, insiste en que es en las experiencias más concretas y cotidianas –la música, el silencio, la amistad genuina, la contemplación– donde se abre esta dimensión, como una presencia que no se agota en sí misma, sino que hace presente, simbólicamente, un orden superior. Su lógica es la del amor oblativo, la acogida y la entrega: es lo que, por definición, no se puede dominar ni manipular, solo acoger y corresponder.

4.3. El «ideal de unidad» como horizonte pedagógico

La importancia pedagógica de este esquema no radica en su valor como taxonomía filosófica, sino en la comprensión del empobrecimiento que produce la confusión entre los niveles. Tratar a una persona como si fuera un objeto –sea para dominarla, instrumentalizarla o simplemente ignorar su interioridad– no es solo un error moral: es una reducción de la realidad que merma la propia capacidad de percibir y crear. Del mismo modo, confundir los valores con normas externas o con preferencias subjetivas los vacía de su poder orientador. Y encerrar la experiencia en los dos primeros niveles deja al ser humano privado de aquello que da unidad y sentido a su vida.

El horizonte al que conduce el método es lo que López Quintás llama *el ideal de unidad*: la integración de todos los niveles de la realidad en una visión coherente y creativa de la vida. Este ideal se traduce en un modo de mirar y de relacionarse que se adquiere progresivamente, mediante el ejercicio y la búsqueda en comunidad:

> Uno de los cometidos más urgentes de la cultura actual es el de revalorizar la vida cotidiana. Innumerables personas viven frustradas por estimar que su vida es anodina, demasiado sencilla para dar sentido a la propia existencia. Esta frustración solo podemos superarla si descubrimos que tener sentido equivale a estar bien orientado, y la vida la orientamos bien si actuamos inspirados por el ideal de la unidad, unido al de la bondad, la verdad, la justicia, la belleza. (López Quintás, 2024, p. 8)

La propuesta de López Quintás consiste, por tanto, en guiar a la persona, sin sustituirla, a través del descubrimiento experien-

cial de que la vida ordinaria –sus relaciones, su trabajo, sus encuentros– tiene una riqueza que la razón objetivista no alcanza a ver, pero que una mirada educada puede percibir y cultivar, integrándose en aquello que hace la vida *grande* y, en sus palabras, dotada de una orientación *entusiasmante*.

4.4. Relevancia pedagógica del método: el educando adulto

Una de las convicciones que están en el origen del curso *Whyfulness*, como adelantábamos en la introducción, es que el método de López Quintás adquiere una potencia específica cuando se aplica a personas adultas. El método ofrece al adulto un lenguaje y un marco para dar cuenta de su experiencia vital y, desde ahí, renovar su mirada y su modo de relacionarse, orientándose hacia formas de crecimiento propias de su etapa vital y de su situación personal.

No se trata, entonces, de transmitir al adulto conocimientos nuevos sobre realidades para él desconocidas, sino de ayudarle a descubrir en su propia vida la validez y la fecundidad de una mirada que, con frecuencia, ya ha experimentado de manera intuitiva, pero sin conceptualizar. El método funciona, en ese contexto, como una herramienta de integración biográfica –no añade algo externo, sino que ilumina lo que ya estaba ahí– y como oportunidad de una reorientación consciente hacia vocaciones más plenas y formas de relación más enriquecedoras.

5. *Whyfulness*: el método como propuesta contemporánea

5.1. El nombre y el concepto

El nombre *Whyfulness* es un neologismo que dialoga con el *mindfulness*, uno de los fenómenos culturales más representativos de la búsqueda de sentido en nuestro tiempo. El *mindfulness*, en su formulación más extendida, propone el cultivo de la atención plena al momento presente como respuesta a la fragmentación y al estrés de la vida contemporánea. La propuesta es valiosa en lo que tiene de reconocimiento de la importancia de la presencia y

la atención. Pero su horizonte puede resultar insuficiente si se limita a la calidad de la experiencia presente sin plantearse la pregunta por su orientación: no solo *¿qué estoy experimentando?*, sino *¿hacia dónde va mi vida?*

Whyfulness –la «plenitud del porqué»– toma la intuición de fondo del *mindfulness* (la importancia de habitar plenamente la realidad presente) y la abre a una dimensión que la trasciende: la pregunta por el sentido, por el ideal que orienta la libertad y unifica la experiencia.

5.2. Estructura del programa

El curso en *Whyfulness* (Universidad Francisco de Vitoria, s. f.) se articula en torno a tres grandes ejes, correspondientes a tres dimensiones del método de López Quintás en su proyección pedagógica.

El primero es el itinerario filosófico-pedagógico. Su núcleo ofrece un recorrido fiel a la lógica del método: parte de la experiencia concreta de los participantes y de la toma de conciencia del propio anhelo y de la propia instalación cultural, y conduce progresivamente al descubrimiento de los cuatro niveles de realidad. No se trata de transmitir contenidos, sino de formar criterios de discernimiento y actitudes capaces de integrar razón, afectividad y libertad.

El segundo eje es la dimensión comunitaria, que incluye no solamente las sesiones de clase, dedicadas especialmente al diálogo con los participantes, sino también un acompañamiento personal a cada uno de ellos. A través de espacios de mentoría individual, el programa busca que cada participante pueda incorporar la mirada profunda como clave hermenéutica de su propia biografía y de sus contextos concretos, descubriendo modos de presencia y relación más creativos y fecundos.

El tercer eje es la proyección de los aprendizajes al ámbito profesional y comunitario. Concebido como pedagogía de la libertad y del encuentro, el método de López Quintás ofrece criterios para un liderazgo creativo y humanizador, en especial en tres campos: la comunicación, como apertura dialógica al otro; la enseñanza, como acompañamiento respetuoso del proceso de descubrimiento; y la gestión de equipos, como creación de comunidades orientadas al bien común (López Quintás, 2024).

El programa se ofrece en línea, tiene una duración de seis meses y se dirige a un público adulto con experiencia vital y profesional. La primera edición, iniciada en noviembre de 2025, reúne a dieciséis participantes de España e Iberoamérica, de entre 34 y 65 años, procedentes de ámbitos tan diversos como la banca, la educación, la medicina, las artes, la ingeniería y la investigación y gestión académica.

5.3. Una primera experiencia

Es pronto para ofrecer una valoración sistemática de los resultados de esta primera edición. No obstante, la experiencia del primer curso, en sus sesiones finales, permite formular algunas observaciones preliminares de carácter cualitativo que resultan iluminadoras.

El primero y quizá más significativo logro ha sido la formación de un grupo con disposición real para realizar un camino en común. Conviene precisar que este logro no es algo que el docente pueda producir por sí mismo: es atribuible principalmente a la disposición y generosidad de los propios participantes, en coherencia con un método para el que la apertura al otro es ya una forma de crecimiento. Pese a ello, esta dimensión comunitaria no es accidental en el método de López Quintás: la apertura al otro y la disposición al encuentro son, en su planteamiento, condiciones del crecimiento personal que el método busca promover.

Más allá de este logro grupal, los testimonios recogidos en las sesiones finales permiten apreciar una dinámica recurrente, que reproduce –en distintas voces– el arco que el propio método propone: la recepción de un marco y un lenguaje con los que ordenar la experiencia, su integración en la propia biografía y, a partir de ahí, el surgimiento del deseo de transmitirlo a otros.[15] No se trata de resultados generalizables, sino de una observación

15. Los testimonios proceden de las sesiones del curso (noviembre de 2025-mayo de 2026), conservadas en grabación por el equipo docente y no disponibles públicamente por razones de confidencialidad de los participantes. Se reproducen con su consentimiento y de forma anonimizada. Por su naturaleza –testimonios recogidos por el propio equipo docente al término del curso–, no constituyen una muestra sistematizada ni están exentos de los sesgos propios de este tipo de registro, lo cual aconseja la cautela interpretativa que se mantiene a lo largo del epígrafe.

cualitativa preliminar; conviene tenerlo presente al ponderar lo que sigue.

El primer eslabón de ese arco es el descubrimiento de un marco que ordena la mirada. Una participante, procedente de Estados Unidos, lo expresaba en términos cercanos al propio método al describir cómo había aprendido a distinguir entre bienestar y plenitud, una distinción que –observaba– en su contexto tiende a confundirse, y que la llevaba a reorientar tanto su vida como el modo de acompañar a sus hijos. La adquisición de un lenguaje con el que «entender lo que está pasando» aparece, en su testimonio, como condición de una mirada más atenta al encuentro.

El segundo eslabón es la integración biográfica, que el método teoriza como reunificación de la propia experiencia. Otra participante describía el curso como una ocasión que le había permitido «volver a unificar» y «entender y abrazar» su propia historia en un momento personal especialmente delicado. Conviene subrayar que se trata de la lectura que la propia participante hace de su experiencia, y no de una afirmación sobre los efectos del curso, que excedería el alcance de una propuesta formativa.

El tercer eslabón es el desplazamiento hacia el otro, que enlaza directamente con el ideal de la formación de «testigos creíbles». Una tercera participante, tras señalar que el método le servía como «alerta para no pactar con la mediocridad», verbalizaba el impulso de transmitir lo descubierto: el anhelo de contarlo, en especial a los niños y a los jóvenes. Ese desplazamiento –del descubrimiento personal a la voluntad de transmitirlo– ilustra el núcleo del ideal de López Quintás: la formación de testigos creíbles no es principalmente la formación de profesionales mejor equipados, sino la de personas que han integrado en su propia vida aquello que se proponen ofrecer a los otros.

Estas voces, recogidas en la última sesión del curso, ilustran una dinámica coherente con lo que el método pretende promover, pero su valor aquí es ilustrativo y exploratorio. Una evaluación sistemática de la propuesta –con indicadores definidos y un seguimiento de los participantes a lo largo del tiempo– excede el alcance de este capítulo y constituye un trabajo a desarrollar en futuras ediciones del programa.

6. Conclusión: la formación integral como itinerario permanente

El recorrido que hemos trazado en este capítulo permite formular algunas conclusiones que tienen un alcance más amplio que la descripción de un programa concreto.

En primer lugar, el método de Alfonso López Quintás ofrece una respuesta a la crisis de sentido de nuestro tiempo que no cae ni en el extremo romántico del relativismo o el irracionalismo ni en la estrechez de los planteamientos racionalistas: propone una razón ensanchada, capaz de habitar la totalidad de lo real sin reducirla. Esa propuesta ofrece un camino concreto para la integración de razón, afectividad y libertad en la vida de las personas.

En segundo lugar, el propio método aporta una justificación para su extensión a la vida adulta que no depende de ninguna institución particular: la madurez personal hace posible un modo de verificación que el joven universitario solo puede anticipar. La formación integral, entendida como proceso de maduración hacia el ideal de unidad, es por su propia naturaleza una tarea permanente. Cualquier propuesta que pretenda responder genuinamente a esta necesidad deberá acompañar a las personas no solo en sus primeros pasos, sino a lo largo de toda su vida.

En tercer lugar, y quizá de manera más fundamental, la propuesta de *Whyfulness* es una afirmación de que existe una demanda real, amplia y poco atendida de formación integral en la vida adulta. La pregunta por el sentido no es una pregunta de adolescentes o de jóvenes en formación, sino que se renueva a lo largo de toda la vida y subyace a toda decisión importante, a toda relación significativa y a todo proyecto que aspire a trascender la mera funcionalidad. Responder a esta pregunta con toda la potencia de la razón y la apertura de la experiencia humana a lo real es la pretensión que el método de López Quintás plantea y que el programa en *Whyfulness* aspira a encarnar.

7. Referencias

Abellán-García Barrio, Á. (2020). La fecundidad del pensamiento de López Quintás en el seno de la UFV. En: A. López Quintás, *El mundo como unidad de fuentes de sentido*. UFV.

Agustín de Hipona (1991). *Tratado catequístico (De catechizandis rudibus)* (A. Seage, trad.). Apostolado Mariano. (Obra original escrita h. 400).

Agustín de Hipona (2020). *Sobre el maestro (De Magistro)* (R. Fazio, J. Ferreiro y P. González Sidders, trads.). UNIPE: Editorial Universitaria. (Obra original escrita h. 389).

Anderson, P. (2020, 24 de enero). NPD: «A Decade of Personal Exploration» Ahead in US Self-Help Books. *Publishing Perspectives*. https://publishingperspectives.com/2020/01/npd-sees-decade-of-personal exploration-opening-usa-self-help-books

Benedicto XVI (12 de septiembre de 2006). *Fe, razón y universidad: Recuerdos y reflexiones* [discurso]. Encuentro con los representantes de la ciencia en la Universidad de Ratisbona, Alemania. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/september/documents/hf-ben-xvi-spe-20060912 university-regensburg.html

Benedicto XVI (29 de mayo de 2008). *Discurso a la Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/may/documents/hf-ben-xvi-spe-20080529-cei.html

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (J. Luzuriaga, trad.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938).

Ferrari, B. y Stăiculescu, A. R. (2024). Welfare in the era of globalized capitalism: The trends of Tang Ping, Quiet Quitting, Great Resignation. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 87, 182-194. https://doi.org/10.33788/rcis.87.10.

Giussani, L. (2008). *El sentido religioso*. Encuentro.

Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida: su importancia para la ética y la pedagogía*. Palabra.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

López Quintás, A. (1997). *El poder del diálogo y del encuentro*. BAC.

López Quintás, A. (1999). *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores*. BAC.

López Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida: Una vía de ascenso a la madurez personal*. Desclée de Brouwer.

López Quintás, A. (2016a). *El triángulo hermenéutico: Introducción a una filosofía de los ámbitos*. UFV.
López Quintás, A. (2016b). *Cinco grandes tareas de la filosofía actual*. UFV.
López Quintás, A. (2019). *La mirada profunda y el silencio de Dios. Una antropología dialógica*. UFV
López Quintás, A. (2023). *Metodología de lo suprasensible: Descubrimiento de lo superobjetivo y crisis del objetivismo*. UFV.
López Quintás, A. (2024). *El logro de la plenitud personal: Un nuevo método formativo*. UFV.
López Quintás, A. (2026). *Cómo recuperar la transmisión de los valores* [manuscrito no publicado].
Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. https://doi.org/10.1002/ace.7401
Rotolo, C. (2025). *Growing share of U.S. adults say religion is gaining influence in American life*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/religion/2025/10/20/growing-share-of-us-adultssay-religion-is-gaining-influence-in-american-life
Universidad Francisco de Vitoria (s. f.). *Whyfulness: Experto en pensamiento riguroso y búsqueda de sentido*. https://mision.ufv.es/registro/whyfulness
Zao-Sanders, M. (2025, abril). How people are really using Gen AI in 2025. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-usinggen-ai-in-2025

Índice

Prólogo 9

PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

1. Reflexiones en torno a la noción de experiencia y su valor en la formación integral de los estudiantes universitarios 13
   1. Introducción 13
      1.1. La formación integral en la universidad 14
   2. Apuntes previos para la consideración actual del concepto *formación integral*: la educación basada en competencias . . 15
   3. Sobre la concepción de experiencia en la formación integral 16
   4. Conclusiones: la primacía de la experiencia en la formación integral 25
   5. Referencias 27

2. Del sentido de la educación como formación integral . . 31
   1. Introducción 31
   2. En el quicio entre la Ética y la Antropología 32
   3. Las categorías de la importancia 33
   4. El bien objetivo para la persona 37
   5. Persona y realidad, ejes de la formación integral 39
   6. Conclusiones 42
   7. Referencias 44

3. Francisco de Vitoria, teólogo de razón abierta: lecciones para la universidad contemporánea 45
1. Introducción 45
2. La teología de Francisco de Vitoria 48
2.1. La teología es ciencia 48
2.2. La teología es ciencia universal 49
2.3. La teología ha de ser transdisciplinar 50
2.4. La teología ha de ser significativa 51
3. Discusión 51
3.1. En cuanto al currículum universitario 52
3.2. En cuanto al método científico 53
3.3. En cuanto a los temas 54
3.4. En cuanto a la pedagogía 55
4. Conclusiones 56
5. Referencias 56

4. «Más allá del aula»: integración del metaverso en la formación humanística universitaria 61
1. El desafío de las humanidades en la posmodernidad digital 61
2. La formación integral y las humanidades digitales 62
3. El metaverso como espacio de la pedagogía del encuentro 64
4. Diseño de ambientes de aprendizaje inmersivo 66
4.1. El Mundo Epistemológico: ¿Cómo sería el mundo si...? 66
4.2. El Proyecto VAPE: Ciencia, Ética y Responsabilidad Social 66
4.3. El Dilema de Donación: Justicia y Compasión en el Entorno Clínico 67
4.4. Enfoque de formación integral: vivencia de valores y razón abierta 67
5. Metodología: el ciclo del aprendizaje experiencial 68
6. Análisis de resultados: impacto en el perfil del estudiante . . 69
7. Conclusiones 71
8. Referencias 72

5. La *pedagogía del encuentro* en el modelo curricular de licenciatura en línea de Anáhuac Online 75
1. Introducción 75
2. El modelo curricular de licenciatura en línea de Anáhuac Online 77

3. El encuentro como categoría pedagógica 78
4. El encuentro en la educación en línea 79
5. Diseño instruccional, docencia y acompañamiento 80
6. Comunidad educativa, protagonismo del estudiante y transferibilidad 82
7. Conclusión 83
8. Referencias 84

6. Claves para educar la apertura al Misterio en la universidad 87
1. ¿Cabe la pregunta sobre Dios en la universidad? 87
2. El ser humano: una apertura constitutiva al infinito 90
2.1. Necesidad, deseo y anhelo de infinito 90
2.2. Ser-en-relación: el otro como camino de trascendencia 93
3. Claves para educar la apertura al Misterio en la universidad 95
3.1. Educar el asombro y la mirada simbólica 96
3.2. Ensanchar la razón: bien, verdad, belleza 98
3.3. Educar para el encuentro: el rostro como epifanía, vulnerabilidad y perdón 100
3.4. Educar en la esperanza: promesa, libertad y futuro . . . 102
4. A modo de conclusión 104
5. Referencias 105

PARTE II. CLAVES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

7. De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje: un puente hacia la formación integral . . 111
1. Introducción: del paradigma instructivo a la formación integral 111
1.1. Planteamiento del problema 111
1.2. Objetivos de investigación 113
1.2.1. Objetivo general 113
1.2.2. Objetivos específicos 113
1.3. Metodología 113
2. Fundamentos teóricos de la evaluación en la educación . . 114
2.1. Aproximación conceptual a la evaluación educativa . . 114
2.2. Tipología de la evaluación educativa 116

3. La evaluación para el aprendizaje como eje articulador de la formación integral 118
3.1. Dimensiones de la formación integral 118
3.2. Valores, virtudes y acompañamiento educativo 119
3.3. El papel del docente y del alumno 121
4. Retos y oportunidades en la educación superior 122
4.1. Barreras institucionales 123
4.2. Motivación en un mundo hiperconectado e hiperdistanciado 124
5. Conclusiones y líneas de investigación futuras 125
6. Referencias 126

8. La formación integral y la excelencia académica en la universidad contemporánea 129
1. Introducción 129
2. Fundamentación teórica: formación integral, excelencia y comunidad universitaria 132
3. Descripción de la experiencia: la I Gala de TFG en NHyD 133
4. Metodología de evaluación de la experiencia 133
4.1. Participantes 134
4.2. Instrumento 134
4.3. Procedimiento 136
4.4. Análisis de datos 136
5. Resultados 136
5.1. Resultados descriptivos de la experiencia 136
5.2. Resultados de la encuesta de percepción 137
6. Discusión 140
7. Conclusiones 142
8. Referencias 143

9. Experiencias formativas curriculares orientadas al desarrollo de competencias personales para la formación integral en la Educación Superior 147
1. Introducción 147
2. Metodología 150
2.1. Diseño de la investigación. Estudio 1 150
2.2. Diseño de la investigación. Estudio 2 151
2.3. Instrumento 152
3. Resultados 152
4. Discusión 155

5. Conclusiones 158
6. Referencias 159

10. Sentido formativo de la evaluación del estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural: aportes a la formación integral 169
1. Introducción 169
2. La formación integral como proyecto humanizador en la escuela 171
3. La formación integral en el campo de la Educación Artística 172
4. Evaluación formativa y aprendizaje 174
5. Abordaje metodológico 176
6. Resultados parciales y discusión 177
7. Conclusiones 182
8. Referencias 183

11. El método de Alfonso López Quintás como itinerario de formación integral de adultos: la propuesta *Whyfulness* 187
1. Introducción: la formación integral como necesidad permanente 187
2. Alfonso López Quintás: itinerario de un pedagogo de la profundidad 189
2.1. Formación y síntesis filosófica 189
2.2. El giro pedagógico: «antropologizar» la filosofía 191
2.3. De la universidad a la vida adulta 192
3. El contexto: una crisis de sentido de largo alcance 193
3.1. Los síntomas de una búsqueda generalizada 193
3.2. La posmodernidad: entre la liberación y la desorientación 194
4. El método lúdico-ambital: los niveles de realidad y su lógica pedagógica 196
4.1. El punto de partida: la crítica al objetivismo y la propuesta de una razón elevada 196
4.2. Los cuatro niveles de realidad y conducta 197
4.3. El «ideal de unidad» como horizonte pedagógico 199
4.4. Relevancia pedagógica del método: el educando adulto 200
5. *Whyfulness*: el método como propuesta contemporánea 200
5.1. El nombre y el concepto 200

5.2. Estructura del programa 201
5.3. Una primera experiencia 202
6. Conclusión: la formación integral como itinerario permanente 204
7. Referencias 205

Fundamento y claves pedagógicas de la formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 1

El lector encontrará en estos dos volúmenes una rica diversidad de miradas, enfoques y experiencias que, lejos de dispersarse, convergen en un mismo horizonte: la formación integral en la universidad. A lo largo de los temas se perfila una convicción compartida: la formación integral es un fin inherente a la educación universitaria; no es un añadido opcional, o una «tercera misión», desvinculada de la docencia y la investigación.

Los dos volúmenes ofrecen no solo análisis teóricos y resultados de investigación, sino también experiencias concretas, buenas prácticas y propuestas innovadoras que muestran cómo la formación integral puede hacerse realidad en contextos diversos. Esta combinación de reflexión y acción confiere a la obra un uso particularmente valioso: el de orientar y suscitar nuevos caminos en la tarea educativa.

Jorge López González. Profesor titular y decano de la facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Es doctor en Educación y doctor en Administración. Sus investigaciones principales se centran en la educación en liderazgo, formación integral y virtudes. Ha sido rector de la Universidad Anáhuac México Sur.

EDULID UFV "Educando para liderar"
Red de Universidades Anáhuac
RiU Regnum Christi International Universities

Octaedro
Horizontes Universidad