Jorge López González (coord.)

Propuestas de formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Vol. 2

Horizontes Universidad

Octaedro

Propuestas de formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Cómo citar:

López, J. (coord.) (2026). *Propuestas de formación integral universitaria. Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 2*. Octaedro. https://doi.org/10.36006/09851-1

Jorge López González (coord.)

Propuestas de formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad

Vol. 2

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Propuestas de formación integral universitaria. Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 2*







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: 978-84-1079-430-6

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

PARTE III. ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL

12. «Acompañar para integrar»: programa de acompañamiento a personas con discapacidad intelectual 13
Rocío Iglesias Cobo; Lorena Lobato Deschamps; Carmen Romero de Ávila Arias

13. El acompañamiento educativo como eje de la formación integral universitaria. La experiencia de la Universidad Francisco de Vitoria 33
Susana García-Cardo; María José Díaz-López; Patricia Castaño Muñoz

14. Buenas prácticas en el acompañamiento a las instituciones durante las prácticas sociales y su impacto en la formación integral de los alumnos UFV 53
Montserrat Montagner Ramírez; Carlos Peral Díez; María Loreto Segoviano

15. Cambio de paradigma de ser acompañados a acompañar. «De la dependencia al encuentro: un camino hacia la inclusión compartida e integradora» . . 71
Ángela Barahona Esteban; Rocío Iglesias Cobo; Lorena Lobato Deschamps

PARTE IV. CULTURA Y HUMANIDADES

16. La belleza en la educación: piedra angular para una formación integral 101
Teresa M. López Monje

17. El deporte como espacio educativo y evangelizador: una mirada cristiana a la formación integral 119
Gema Sáez Rodríguez

18. *Exposible pensar*: arte, creatividad y academia al servicio de la verdad 135
Rocío Elizabeth Rodríguez Pantoja

19. Flannery O'Connor y la revitalización del pensamiento universitario frente a los desafíos de la digitalización 151
Susana Miró López; Daniel de la Rosa Ruiz

PARTE V. LIDERAZGO Y VIRTUDES

20. Estrategias pedagógicas de educación en liderazgo y virtudes 169
Jorge López González; Salvador Ortiz de Montellano del Puerto; Verónica Fernández-Espinosa

21. Liderazgo e ideario de los centros educativos: percepción del equipo directivo, PAS y profesorado . . 187
Jesús Luis Alcalá Recuero; Juana Savall Ceres; Verónica Fernández-Espinosa

22. Hacia un modelo de liderazgo universitario con sentido social: integración de formación integral, RSU y liderazgo transformador 211
Mónica Mulhia Gudiño; Gloria Catalina Nonnato Gutiérrez

23. «Entonces Natán dijo a David: Tú eres ese hombre» (2 S 12,7). Conocimiento, virtud y conversión a través de las narraciones bíblicas 225
Ana Belén Álvarez Haya

PARTE VI. COMPROMISO SOCIAL, BIEN COMÚN Y RESPONSABILIDAD

24. Aprendiendo a juzgar sin ser juzgados 243
Lorena Lobato Deschamps; Sara Antúnez García

25. De la conciencia crítica a la acción responsable: itinerarios metodológicos para una formación integral en derechos humanos desde el derecho natural 261
María Guadalupe Sánchez Trujillo

26. Principios y proyecto de vida para una conversión ecológica integral 285
Alejandro Landero Gutiérrez

27. Formación integral y compromiso social: impacto del Proyecto Facundo Delpierre de la Facultad de Educación y Psicología de la UFV en la formación del profesorado 299
Cristina Ruiz-Alberdi Fernández; Jesús Luis Alcalá Recuero

PARTE III. ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL

12

«Acompañar para integrar»: programa de acompañamiento a personas con discapacidad intelectual

Rocío Iglesias Cobo
Coordinadora del Instituto John Henry Newman y profesora de Teología de la Facultad de Comunicación. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0003-5962-7940
Correo institucional: r.solis@ufv.es

Lorena Lobato Deschamps
Profesora de la Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0002-6738-5876
Correo institucional: lorena.lobato@ufv.es

Carmen Romero de Ávila Arias
Mentora de Programas de Acompañamiento. Instituto de Acompañamiento. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0001-5370-0631
Correo institucional: carmen.romerodeavila@ufv.es

1. Introducción

El proyecto de mentorías UNIDIVERSIDAD constituye una propuesta pedagógica innovadora que busca acompañar a los alumnos con discapacidad intelectual en el proceso de descubrimiento personal y preparación para la vida profesional. Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren adaptación e innovación para ser eficaces con personas con discapacidad intelectual (Ron Vaca y Viteri Bazante, 2025).

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-12

Su diseño se fundamenta en la convicción de que toda persona, independientemente de sus capacidades, posee un potencial que puede ser desarrollado mediante un proceso educativo integral, centrado en la persona y orientado a su inclusión plena en la sociedad. La Unesco señala la necesidad de centrar la educación superior en el alumno, incluyendo distintas formas de apoyo como la orientación y consejo para la mejora de sus condiciones de vida (Unesco, 1998). En este sentido, el programa no se limita a ofrecer herramientas para la empleabilidad, sino que promueve una formación integral, entendida como el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, emocional, social, ética y vocacional de los estudiantes.

Este proyecto se desarrolla con los alumnos del programa UNIDIVERSIDAD de la Universidad Francisco de Vitoria, siendo un programa cofinanciado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, cuyo objetivo fundamental es la promoción de programas de mejora de la empleabilidad de los jóvenes de entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual y/o trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) (Fundación ONCE, 2025).

La Universidad Francisco de Vitoria, respondiendo a esta necesidad de la mejora de formación de estos perfiles y apostando por el acompañamiento como principio pedagógico fundamental como parte de su proyecto educativo (Universidad Francisco de Vitoria, 2016), desarrolla este programa de acompañamiento específico para los alumnos del programa UNIDIVERSIDAD, adaptándolo a sus necesidades y a sus características específicas.

Este proyecto responde al modelo formativo propuesto por la Universidad Francisco de Vitoria, atendiendo a uno de sus pilares fundamentales, responder a las necesidades y demandas de la sociedad a través del compromiso real, transformando el entorno a través del servicio al bien común (Universidad Francisco de Vitoria, 2021).

Esta iniciativa inclusiva parte del Servicio de Atención a las Necesidades Especiales y promueve la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en la vida universitaria. El Departamento de Acción Social y el Instituto de Acompañamiento, en colaboración y desde una misión compartida, desarrollan este proyecto formativo y social alineados con la vocación humanística de la universidad y con su compromiso con una educación centrada en la persona, en la búsqueda de sentido y en la trans-

formación social a través del acompañamiento educativo (Universidad Francisco de Vitoria, 2016). Las mentorías como una herramienta clave para este proyecto formativo han sido contrastadas por la psicología aplicada como metodologías adecuadas para lograr un desarrollo cognitivo de los participantes (Camacho Lizárraga, 2018).

El proyecto aquí presentado es una adaptación del programa de acompañamiento «Protagoniza tu futuro», que se estructura en distintos talleres, mentorías grupales e individuales teniendo como eje el acompañamiento al alumno en la pregunta por su vocación profesional. La inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual requiere de procesos formativos diferenciados que, además, tengan en cuenta el contexto social y temporal en el que se desarrollan (Vila Suñé et al., 2012). La formación integral que promueve el programa se manifiesta en la elección y desarrollo de competencias específicas y transversales que trascienden el ámbito académico o profesional y se vinculan directamente con el desarrollo humano (Barahona Plaza et al., 2022).

El acompañamiento requiere la apertura del mentorado a ser acompañado como parte de un proceso educativo que puede ser de especial eficacia en lo referido a la integración social de personas vulnerables (González Iglesias, 2023). Este proyecto de acompañamiento permite al alumno conocerse mejor y le facilita el camino para expresarse con honestidad, sin comparaciones ni disfraces, aceptando su historia y su singularidad. El relato autobiográfico se utiliza en este programa como una oportunidad de reafirmar lo que se es, a través de la construcción de una narrativa que sirva de hilo conductor de la propia historia (Gutiérrez Fernández, 2012). Trabajando el compromiso, se buscará una orientación hacia la acción coherente, la responsabilidad y la proactividad que les proporcionarán las herramientas necesarias para tomar decisiones conscientes y avanzar en su proyecto de vida. Se considera fundamental otorgar a los alumnos la responsabilidad y autonomía (Hawelka et al., 2025) de avanzar en esa toma de decisiones que les permita avanzar en su trayectoria personal y profesional.

Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual han sufrido, históricamente, negaciones de su dignidad, conduciéndolas a dinámicas de exclusión social y limitando esta capacidad

de toma de decisiones y crecimiento personal a partir de la participación activa en una vida con sentido (Carratalá Marco, 2025).

Apoyándonos en los materiales del programa de acompañamiento universitario «Protagoniza tu futuro», profundizaremos en el acompañamiento al alumno durante esta etapa de su título propio, y de su vida, para que la viva vinculándola con sus anhelos, decisiones y acciones que le han hecho estar hoy aquí.

2. Objetivos del programa

2.1. Objetivo general

El objetivo general es acompañar al alumno en una lectura positiva de su biografía con el fin de que pueda descubrir sus potencialidades, se pregunte sobre su vida profesional, descubra su aportación de valor al mundo profesional y pueda tomar las decisiones que convengan.

De esta manera, se favorecerá el desarrollo del alumno en la construcción y comunicación de un mensaje profesional auténtico, fundamentado en el conocimiento de sí mismo, la integración de su trayectoria vital y la identificación de sus potencialidades, con el fin de facilitar su inclusión en el mundo laboral.

2.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1: Comprender el mensaje profesional
Se busca que el alumno comprenda qué es el mensaje profesional y por qué constituye una herramienta clave en su desarrollo personal y laboral. El desarrollo de un trabajo es uno de los motores más poderosos para ayudar a la persona con discapacidad a construir su identidad como miembro adulto de la comunidad (Vila Suñé et al., 2012).

A través del acompañamiento, se le ayudará a identificar los elementos que lo conforman: quién es, qué ha aprendido, qué puede aportar y hacia dónde quiere dirigirse, de manera que pueda integrar su experiencia vital y formativa en un discurso coherente y significativo.

Objetivo específico 2: Reconocer su importancia para la inserción laboral

El programa pretende que el alumno identifique la relevancia de preparar un buen mensaje profesional como un factor determinante para su incorporación al mundo laboral. Comprenderá que saber comunicar su valor de forma clara, auténtica y estructurada facilita su presentación en distintos contextos, como entrevistas, prácticas o entornos profesionales, aumentando, así, sus oportunidades de inclusión laboral.

Objetivo específico 3: Construir una narrativa de vida adecuada

Se acompañará al alumno en el proceso de construir una narrativa de vida adecuada, que le permita dar sentido a su historia personal, académica y vocacional. En este sentido, afirma Ogunyemi (2019, p. 3):

> La noción filosófica de un yo narrativo que es consciente de su permanencia como el mismo sujeto a lo largo de su vida es clave para entender la acción humana.

Este trabajo favorece la integración de sus experiencias, fortalece su identidad y le ayuda a expresarse con autenticidad, reconociendo tanto sus logros como los aprendizajes derivados de sus desafíos.

Objetivo específico 4: Identificar y poner en valor sus potencialidades

El programa busca favorecer que el alumno identifique sus propias capacidades, talentos y fortalezas, ayudándole a reconocer el valor que puede aportar al entorno laboral. De Jesús (2020) expone que la identidad es el resultado de un mutuo reconocimiento entre la persona y la sociedad: la persona forja una identidad, pero, a la vez, la sociedad identifica a la persona. En este sentido, el programa propone tiempos de reflexión personal acompañada de forma individual y tiempos de acompañamiento entre pares facilitados por el equipo docente (profesores y mentores). A partir de este proceso de conocimiento personal, se promueve que desarrolle la confianza necesaria para comunicar sus potencialidades y proyectarse de manera positiva hacia su futuro profesional.

3. Metodología y desarrollo de la propuesta formativa

3.1. Metodología propuesta

El enfoque pedagógico del proyecto se fundamenta en una metodología activa y centrada en el alumno, donde el aprendizaje se desarrolla desde la experiencia personal. A través de sesiones, se revisa ese mensaje profesional, se analizan e identifican las competencias a partir de acontecimientos significativos de su vida, donde el mentor actúa como mediador y guía con el fin de favorecer una relación educativa basada en la confianza, la empatía y el respeto. Su función no se reduce a la orientación académica, sino que adquiere una dimensión relacional, al acompañar al alumno a poner palabras a su experiencia, integrar sus vivencias y fortalecer su autoestima.

El acompañamiento cercano que caracteriza a este proyecto basa su metodología en la personalización y adaptación del aprendizaje como clave en la atención a la diversidad. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, este acompañamiento cobra una relevancia especial, pues permite adaptar los ritmos, estilos y formas de comprensión a las necesidades individuales de cada alumno. El objetivo no es homogeneizar, sino favorecer la expresión plena de la individualidad y la autonomía. Así, el mentor se convierte en un facilitador del proceso de autodescubrimiento y en un referente positivo que inspira confianza y apertura.

Otro de los aspectos fundamentales del proyecto es su enfoque en el desarrollo de competencias transversales aplicables a todos los ámbitos de la vida. El mentor puede ayudar al mentorado a desarrollar competencias que le orienten hacia una adecuada búsqueda de su desarrollo profesional (Manzano Soto et al., 2012). El aprendizaje de estas competencias no solo prepara al alumno para la inserción laboral, sino que le proporciona herramientas para desenvolverse en contextos diversos, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos cotidianos con resiliencia. En este sentido, el proyecto no separa la formación profesional de la formación humana; ambas se entrelazan para construir un itinerario educativo integral que potencia las

capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los participantes.

3.2. Participantes

Se favoreció que todos los participantes del proyecto mostraran un claro interés por formar parte del programa. El equipo de mentores forma parte del equipo de mentores del Instituto de Acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria, y, por tanto, tiene experiencia y formación en las implicaciones del acompañamiento al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal. Todos ellos, además, han sido formados de manera específica en el acompañamiento y las necesidades del alumno con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista.

Los alumnos, por su parte, forman parte del programa UNIDIVERSIDAD. Por tanto, se garantiza, a través de su proceso de admisión, que tengan unas capacidades físicas y cognitivas suficientes como para hacerle frente, así como interés e implicación en el mismo.

Tabla 1. Muestra de los participantes del programa

	Participantes del programa UNIDIVERSIDAD	Mentores
Mujeres	3	11
Hombres	13	2
Total	16	13

Fuente: elaboración propia

3.3. Cronograma

El proyecto se estructura en diferentes fases que combinan talleres grupales y sesiones de acompañamiento individual, permitiendo un proceso progresivo, reflexivo y aplicado al desarrollo del alumno.

Adicionalmente, se tiene en cuenta el proceso de formación, organización y planificación del proyecto de la mano de los mentores del programa.

Se realizan sesiones de formación, en las que se explica el proyecto y las implicaciones de sus participantes, así como reuniones de seguimiento durante el curso y una sesión de cierre del programa al finalizar el proyecto a modo de recogida y con el objetivo de evaluar el proyecto y buscar aspectos de mejora para futuras ediciones.

Tabla 2. Cronograma de actividades

	Jun	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Programación del programa	X										
Formación a mentores		X									
Taller 1				X							
Mentoría 0 y 1				X							
Reunión de seguimiento y coordinación					X						
Taller 2						X					
Mentoría 2							X				
Grabación de los VCV							X				
Visionado de VCV con los alumnos								X			
Sesión de cierre											X

Fuente: elaboración propia

En noviembre se lleva a cabo el Taller 1, que marca el inicio del itinerario formativo de acompañamiento. En este primer encuentro se introducen los conceptos clave del programa y se comienza a trabajar el autoconocimiento, sentando las bases para la construcción del mensaje profesional.

Durante el mes de noviembre también se desarrollan las mentorías 0-1, primeras sesiones individuales de acompañamiento. En este espacio más personal, el alumno profundiza en lo trabajado en el taller con su mentor asignado en el espacio de una hora completa, iniciando su proceso de reflexión personal y comenzando a identificar elementos significativos de su historia y capacidades.

En enero se lleva a cabo el Taller 2, que profundiza en la construcción del mensaje profesional y en la articulación de la narrativa personal. Este taller permite dar un paso más en la concreción del discurso propio de cada alumno.

A continuación, entre enero y febrero, tienen lugar las mentorías 2, donde se acompaña al alumno en la revisión y mejora de su mensaje profesional, ofreciendo un espacio de *feedback* y ajuste personalizado.

A finales de febrero se lleva a cabo la grabación del mensaje profesional, conocido como videocurrículum, un hito importante del proceso en el que el alumno pone en práctica todo lo trabajado, expresando su discurso de manera estructurada y consciente.

Finalmente, a mediados de marzo se lleva a cabo el Taller 3 (Visionado de videocurrículum y puesta en común), un espacio grupal en el que se visualizarán las grabaciones de los videocurrículums. Este momento favorece la reflexión compartida, el aprendizaje entre pares y la toma de conciencia sobre el propio proceso y el de los compañeros, consolidando, así, los aprendizajes adquiridos.

4. Desarrollo y guía didáctica

Este proyecto se desarrolla a través de seis sesiones estructuradas: tres sesiones grupales y dos/tres sesiones individuales a lo largo de todo el curso. Las sesiones grupales se orientan al trabajo compartido, el acompañamiento entre pares y el aprendizaje en comunidad, generando un clima de confianza y pertenencia, en el que se posibilita que los alumnos se sientan parte de una comunidad de aprendizaje.

A lo largo de todas las sesiones se abordan los contenidos principales del programa, como la elaboración del mensaje profesional y la reflexión sobre las propias competencias. Por su parte, las sesiones individuales profundizan en el acompañamiento personal y la identidad narrativa permitiendo que cada estudiante explore su historia vital, analice sus fortalezas y áreas de mejora, y consolide los aprendizajes trabajados en grupo desde una perspectiva personalizada. En esta línea, afirma Vergara (2025) que «la identidad narrativa se configura también como una for-

ma de comprensión hacia el otro» (Prada Lodoño, 2017), que implica cómo se abordan la diversidad y la inclusión (Siuty, 2019; Skliar, 2005; Valdenegro Fuentes y González Sanzana, 2022; Valdenegro Fuentes, 2024), aspecto que cobra relevancia capital en el acompañamiento que nos ocupa. Esta estructura equilibrada entre lo grupal y lo individual garantiza un proceso de formación completo, en el que se atienden tanto las dimensiones sociales como las personales del desarrollo del alumno.

TALLER 1: Primer acercamiento al mensaje profesional

El Taller 1 de mentorías UNIDIVERSIDAD tiene como objetivo fundamental crear un clima de confianza y seguridad para que los alumnos con discapacidad intelectual se sientan acompañados y motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Durante esta sesión se presenta el programa, explicando el itinerario de mentorías grupales e individuales, destacando la importancia de formarse en competencias transversales que les serán útiles en su incorporación al mercado laboral. Se busca que los alumnos se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo y que comiencen a reflexionar sobre su vocación y sobre lo que pueden aportar al mundo profesional.

Una parte central del taller se centra en la construcción del mensaje profesional. A través del ejercicio «Mi mensaje personal», los alumnos escriben un primer intento de presentación profesional y, mediante dinámicas grupales, lo comparten con sus compañeros para recibir retroalimentación.

El taller también incluye un espacio de reflexión y trabajo autónomo, en el que los alumnos continúan profundizando en su mensaje profesional y en la valoración de sus propias capacidades. Para ello, se utilizan herramientas como el DAFO elaborado con familiares y la dinámica del abanico, que permite que los compañeros compartan fortalezas observadas en cada alumno, reforzando la autoestima y el reconocimiento mutuo. Este trabajo previo prepara el terreno para la siguiente fase de mentorías individuales, donde se profundizará en el autoconocimiento y en la mejora de su mensaje profesional.

MENTORÍA 0: Acompañamiento inicial personalizado

La Mentoría 0 constituye el primer encuentro individual entre el mentor y el alumno, y marca un momento clave para establecer

un acompañamiento verdaderamente personalizado. Antes de la sesión, el mentor dispone de materiales de apoyo como el *curriculum vitae* del alumno y una breve descripción con fotografía y consideraciones generales, que le permiten acercarse a la realidad del estudiante, conocer aspectos de su trayectoria y preparar la sesión desde una mirada atenta, respetuosa y centrada en sus necesidades. Estos documentos funcionan como punto de partida para entender mejor al alumno y adaptar la mentoría a su ritmo y estilo de aprendizaje, algo especialmente relevante en alumnos con discapacidad intelectual.

Durante la sesión, se busca crear un espacio de confianza en el cual el alumno pueda explorar su biografía de manera guiada, con el apoyo de la ficha «El camino recorrido». A través del diálogo, el mentor acompaña al estudiante a revisar su historia personal, experiencias y aprendizajes, ayudándole a identificar aspectos valiosos de sí mismo que podrían haber pasado desapercibidos. Este proceso contribuye a reforzar la autoestima, a dar sentido a lo vivido y a fomentar una comprensión profunda de su identidad. Así, apunta Ogunyemi (2019, p. 3):

> El yo narrativo es una visión antropológica de un ser humano como un yo cuya vida tiene la estructura de una narrativa. Dicha visión es útil para dirigir el yo hacia un fin y para guiar una vida humana determinada, tanto del yo como de los demás.

Además, la mentoría invita al alumno a dar un paso hacia la acción, apoyándole en la definición de pequeños objetivos concretos y alcanzables que conecten su historia con su presente y sus metas futuras.

MENTORÍA 1: Consolidación del mensaje profesional

La Mentoría 1 se configura como un espacio clave para consolidar todo el trabajo previo realizado en los talleres y en la mentoría inicial, orientando al alumno hacia la elaboración de un mensaje profesional más profundo, estructurado y auténtico. Para ello, el mentor dispone previamente de diversos materiales de apoyo como el CV del alumno, una breve descripción personal, el DAFO realizado por los familiares, el segundo intento de mensaje profesional y el sobre de fortalezas, trabajado con sus compañeros en clase a través de la dinámica del abanico, que

permiten tener una visión global del proceso recorrido y acompañar de manera más ajustada y personalizada.

El principal objetivo de esta sesión es anclar el conocimiento personal adquirido, ayudando al alumno a integrar toda la información sobre sí mismo para cerrar su mensaje profesional. A partir de este proceso, se busca que pueda redactar una tercera versión de su mensaje, más completa y coherente, que refleje no solo lo que ha hecho, sino quién es y qué puede aportar. Este trabajo favorece el desarrollo de competencias como la autonomía, el autoconocimiento y la toma de decisiones, ya que el alumno se implica activamente en la construcción de su propio discurso.

A través de preguntas abiertas y acompañamiento cercano, el mentor ayuda al alumno a revisar, cuestionar y mejorar su mensaje. Se busca que el estudiante comprenda la importancia de preparar adecuadamente su presentación profesional, evitando la improvisación y favoreciendo una comunicación consciente y alineada con su identidad. Más allá del contenido del mensaje, resulta fundamental explorar qué hay detrás de las palabras elegidas, ayudando al alumno a conectar con su experiencia y a expresar su valor de forma auténtica.

TALLER 2: Elaboración del videocurrículum

El Taller 2 supone un paso fundamental en el proceso, ya que permite al alumno trasladar todo el trabajo previo de autoconocimiento y construcción del mensaje profesional a un formato práctico y aplicado: el videocurrículum. Este taller tiene como objetivo principal que el alumno comprenda qué es un videocurrículum, conozca su estructura y sea capaz de desarrollar uno propio, adaptado a sus capacidades y centrado en comunicar su valor de manera clara y auténtica.

Asimismo, se busca que el alumno adquiera habilidades básicas de comunicación audiovisual, trabajando aspectos como la expresión verbal, el lenguaje corporal, el tono de voz o la actitud ante la cámara. Estos elementos resultan especialmente relevantes para personas con discapacidad intelectual, ya que requieren un acompañamiento específico que facilite la comprensión y la práctica en un entorno seguro. El objetivo no es alcanzar la perfección técnica, sino favorecer una comunicación natural, comprensible y coherente con la identidad de cada alumno.

Otro de los aspectos clave del taller es la transformación del mensaje profesional en un guion adaptado al formato audiovisual.

MENTORÍA 2: Preparación del videocurrículum

La Mentoría 2 constituye el último espacio de acompañamiento individual antes de la grabación del videocurrículum, y tiene como finalidad preparar al alumno de manera integral para afrontar esta experiencia con seguridad y confianza. En esta sesión, el foco se sitúa en la elaboración y ajuste del guion personalizado, asegurando que el mensaje profesional construido previamente se traduzca en un discurso claro, estructurado y adaptado al formato audiovisual.

Entre los objetivos principales se encuentra acompañar al alumno en la revisión y mejora de su guion, ayudándole a identificar aquellos aspectos que pueden potenciar su mensaje y hacerlo más auténtico. Se busca que el alumno no solo comunique información, sino que sea capaz de transmitir aquello que le hace único, su valor diferencial y lo que puede aportar al entorno laboral. Este proceso permite seguir desarrollando competencias como la identidad narrativa, el conocimiento personal y la capacidad de síntesis, fundamentales para organizar y expresar sus ideas de manera comprensible.

Además, esta mentoría pone especial atención en la preparación de la experiencia de grabación, abordando tanto aspectos técnicos como personales. Por un lado, se orienta al alumno sobre el contexto en el que se realizará la grabación –tipo de espacio, materiales necesarios o ambiente adecuado–, facilitando que comprenda qué se espera de ese momento. Por otro, se trabajan aspectos personales como la presencia, la puntualidad, la comunicación verbal y no verbal, así como la gestión emocional, ayudándole a afrontar la situación con mayor tranquilidad y seguridad.

TALLER 3: Visionado de los videocurrículums y puesta en común

El Taller 3 se centra en el visionado y la reflexión sobre los videocurrículums elaborados por los alumnos, constituyendo un momento de cierre del proceso de acompañamiento y una oportunidad para reconocer los avances y logros de cada participante.

Entre los principales objetivos se encuentran mostrar los vídeos en comunidad, escuchar el *feedback* de los mentorados sobre su propio trabajo, recibir aportaciones de los compañeros, del equipo docente (profesores y mentores) y de los alumnos de Acción Social, así como recoger las opiniones sobre el programa de acompañamiento en su conjunto. También se asegura que cada alumno disponga de su videocurrículum en el formato correspondiente y se refuerza la valoración del camino recorrido y la experiencia compartida en grupo.

En cuanto al desarrollo, cada alumno visualiza su vídeo junto con el grupo y el equipo docente, comentando las fortalezas y aspectos a mejorar desde una perspectiva positiva. Se fomenta la participación activa de toda la comunidad educativa, propiciando un espacio de aprendizaje compartido, reconocimiento y valoración del esfuerzo realizado.

Los materiales de apoyo incluyen fichas de recogida de aprendizajes, guías para la elaboración del mensaje profesional, sobres para la dinámica del abanico y presentaciones de habilidades y fortalezas, guiones para el desarrollo de la narrativa del videocurrículum. Todo está diseñado para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan identificar y poner en valor sus competencias, integrando el aprendizaje en un contexto seguro, cercano y significativo.

El equipo humano que acompaña todo el proceso está formado por personal del departamento de SAPNE/Acción Social, responsable de la organización del curso; mentores del Instituto de Acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria, que han acompañado a los alumnos durante talleres grupales y mentorías individuales; y el equipo docente, que complementa y refuerza el trabajo realizado, asegurando que el proceso de acompañamiento sea integral, cercano y adaptado a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual.

5. Discusión

A pesar de haber expuesto los beneficios para el desarrollo de competencias académicas, sociales y laborales, así como para la mejora de la autodeterminación, la autoestima y la calidad de vida que supone la participación de personas con discapacidad

intelectual en entornos universitarios, los programas sobre inclusión y acompañamiento universitario en estas circunstancias son escasos. La razón de ello radica en que gran parte de las investigaciones y programas existentes se han centrado principalmente en la adquisición de competencias para el empleo, la formación académica específica o la transición al mercado laboral, abordando de manera más limitada otras dimensiones esenciales del desarrollo personal.

Y así, programas como el denominado Promentor, de la Universidad Autónoma de Madrid, han evidenciado que la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad es posible y favorece su participación en su entorno social y laboral (Izuzquiza y Rodríguez-Herrero, 2016). Otros programas universitarios, como los desarrollados en la UNED o en la Universidad de Murcia, se centran en gran parte en la formación para la empleabilidad y la transición al mercado laboral (Méndez et al., 2023) e incorporan prácticas profesionales y el desarrollo de competencias laborales como ejes principales de intervención (Belmonte et al., 2020). Aun así, la revisión de estos estudios muestra que son escasas las iniciativas universitarias que plantean un acompañamiento verdaderamente integral, que contemple no solo la dimensión formativa o laboral, sino también el desarrollo personal, emocional, social y familiar de la persona.

En este contexto, el programa que se presenta se configura como una propuesta innovadora, ya que plantea un acompañamiento integral de la persona con discapacidad intelectual durante su experiencia universitaria. A diferencia de otros modelos centrados, fundamentalmente, en la inserción laboral o en la capacitación formativa, la propuesta del programa «UNIDIVERSIDAD» entiende que el desarrollo de una persona va más allá de su futuro profesional: tiene que contemplar todas las áreas que configuran su proyecto vital.

El elemento diferencial del programa radica en su enfoque centrado en la persona. Partimos del reconocimiento de la singularidad de cada participante, promoviendo un proceso de autoconocimiento que comienza desde el «yo». Este enfoque permite identificar quién es cada persona de manera individual, cuáles son sus intereses, valores, aspiraciones, habilidades y competencias, así como sus debilidades y áreas de mejora. Desde esta perspectiva, el acompañamiento no busca adaptar a la

persona a un modelo preestablecido, sino potenciar aquello que la hace única (González Iglesias, 2023).

Asimismo, el programa pretende ayudar a cada participante a descubrir y desarrollar su aportación única de valor, como don que es, llamado a desplegarse en su futuro desempeño laboral y en la sociedad. Se trata de una visión que trasciende la empleabilidad y, por ello, consideramos que esta propuesta amplía las líneas de trabajo existentes y aporta una visión innovadora del acompañamiento universitario, entendiéndolo como un proceso integral de crecimiento personal, social y profesional.

6. Conclusiones

En conjunto, el programa de mentorías de UNIDIVERSIDAD representa un modelo de educación inclusiva, personalizada y humanizadora, especialmente diseñado para acompañar a personas con discapacidad intelectual en su desarrollo integral. A lo largo de los talleres y mentorías, se ha construido un itinerario educativo que combina espacios grupales y encuentros individuales, fomentando el autoconocimiento, la comunicación, la identidad narrativa y la proyección hacia el futuro.

Cada etapa del programa –desde el primer contacto en la Mentoría 0, pasando por la consolidación del mensaje profesional en la Mentoría 1, hasta la elaboración y preparación del videocurrículum en el Taller 2 y Mentoría 2, y su visionado en el Taller 3– ha estado orientada a fortalecer la confianza, la autonomía y la capacidad de los alumnos para expresarse y tomar decisiones sobre su propio proyecto de vida.

El valor de este programa radica en entender la formación no solo como adquisición de habilidades técnicas o académicas, sino como un proceso de crecimiento personal y transformación interior. Los alumnos aprenden a reconocer sus fortalezas, a valorar su historia vital, a poner palabras a su experiencia y a proyectarse hacia el futuro con sentido y esperanza. La práctica del acompañamiento cercano, la reflexión guiada y la aplicación concreta de los aprendizajes –como la construcción del mensaje profesional y del videocurrículum– permiten que cada estudiante se perciba como protagonista de su propio proceso y desarrolle competencias aplicables a distintos ámbitos de la vida.

Asimismo, el programa demuestra cómo la mentoría funciona como una herramienta pedagógica transformadora que contribuye a la formación integral de la persona, capaz de integrar lo cognitivo, lo emocional y lo ético, convirtiendo la educación en una experiencia de vida. La participación en este itinerario proporciona a los alumnos no solo preparación para el mundo laboral, sino también oportunidades para conocerse, reconocerse y poner en valor su aportación al entorno social y profesional. Todo esto refuerza la idea de que la verdadera inclusión requiere un acompañamiento integral. Así, afirma Diaz-Aldaco (2022), la actividad narrativa contribuye organizar, articular y hacer visible nuestra experiencia temporal, dispersa, pero orientada a otorgarle unidad y concordancia.

En conclusión, las mentorías UNIDIVERSIDAD son un ejemplo claro de proyecto educativo que, desde la inclusión, potencia la autonomía, la confianza y la identidad de los alumnos con discapacidad intelectual, generando un impacto profundo en su desarrollo personal, su integración social y su preparación profesional. El programa no solo enseña, sino que transforma, evidenciando que una formación integral es mucho más que aprender: es crecer, proyectarse y contribuir al mundo con autenticidad y propósito.

7. Referencias

Barahona Plaza, Á., Satre Jiménez, A., González Iglesias, S., Castañeda Ribé, C. y Medina, M. (2022). *Vivencias del acompañamiento*. UFV.

Belmonte, M. L., Mirete, L. y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos Somos Campus» dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1). https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724

Camacho Lizárraga, M. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 86-99. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999

Carratalá Marco, A. (2025). Acompañando a personas con discapacidad intelectual hacia una vida de calidad y con sentido. *Siglo Cero*, 56(1), 43-63. https://doi.org/10.14201/scero.32273

De Jesús, R. (2020). *La importancia de comprender los procesos de formación de la identidad para desarrollar una educación centrada en la persona, integral e integradora, Generando nuevos estudios culturales* (pp. 119-130). Pirámide.

Diaz Aldaco, V. (2022). *Identidad narrativa y verdad de uno mismo.* Curso experto Género, sexo y educación. Instituto Desarrollo y persona. Universidad Francisco de Vitoria.

Fundación ONCE (2025). *IX Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil Programa UNIDIVERSIDAD.* https://www.fundacionONCE.es/sites/default/files/2025/IX%20CONVOCATORIA%20UNIVERDIDAD/IX%20Convocatoria%20UNIDIVERSIDAD%202025-2026%20DEF%20100325.pdf

González Iglesias, S. (2023). *Acompañar y ser acompañado. Campo de juego.* Universidad Francisco de Vitoria.

Gutiérrez Fernández, M. (2012). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14(49), junio-diciembre, 361-370 Universidad de los Andes.

Hawelka, V., Kreilinger, M., Penn, C. y Steindl, E. (2025). How to Mentor But Not to Helicopter Students in Inclusive Higher Education. *British Journal of Learning Disabilities*, 53, 203-210. https://doi.org/10.1111/bld.12646

Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. https://doi.org/10.14201/scero20164742743

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), 93-118. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Méndez, L., González-Brignardello, M. P., Gómez Veiga, I. et al. (2023). Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: Una experiencia en la UNED. *Siglo Cero*, 54(1), 157-182. https://doi.org/10.14201/scero2023541 26781

Ogunyemi, O. (2019). Comunicación *La unidad de la temporalidad autobiográfica del yo narrativo en la psicología contemporánea y las neurociencias: un estudio filosófico en el II Congreso Razón Abierta*. Colección Razón Abierta.

Ron Vaca, P. y Viteri Bazante, F. (2025). Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista InveCom*, 5(2), e502046. Epub 15 de febrero de 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.13381924

Unesco (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de: http://www.unesco.org/ducation/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad Francisco de Vitoria (2016). *Universidad Francisco de Vitoria. Nuestra Misión Hoy*. UFV. https://universidadfv.sharepoint.com/teams/dafi_acso/Documentos%20compartidos/07%20EVALUACI%C3%93N%20NEWMAN%20FIUC/DOCUMENTACI%C3%93N/Documentaci%C3%B3n%20para%20enviar/Documentacion%20para%20enviar/GENERALES/nuestra-mision-hoy-web.pdf?CT=1695532754367&OR=ItemsView

Universidad Francisco de Vitoria (2021). Formar para transformar en comunidad. UFV.

Vergara, M. (2025). Memorias y promesas de alteridad: identidad narrativa de docentes educación especial en formación. *Límite* (Arica), 20, 11. https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100216

Vilà Suñé, M., Pallisera Díaz, M. y Fullana Noell, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), enero-abril, 85-93 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

13

El acompañamiento educativo como eje de la formación integral universitaria. La experiencia de la Universidad Francisco de Vitoria

Susana García-Cardo
Profesora universitaria y coordinadora de Alumnos de la Facultad de Comunicación. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-4802-5683
Correo institucional: s.garciacardo@ufv.es

María José Díaz-López
Profesora y mentora de Habilidades y Competencias de la Persona. Vicedecana de Modelo Formativo y Formación Integral. Facultad de Derecho, Empresa y Gobierno. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-1082-4962
Correo institucional: m.diaz@ufv.es

Patricia Castaño Muñoz
Profesora doctora. Responsable de la Escuela de Formación del Instituto de Acompañamiento. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-4995-2817
Correo institucional: p.castano.prof@ufv.es

1. Introducción

La universidad contemporánea se encuentra atravesada por una tensión estructural que afecta a sus fines, metodologías y formas de relación con los estudiantes. Por un lado, se le exige responder con agilidad a las demandas de un mercado laboral cambiante,

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-13

tecnificado y altamente competitivo; por otro, se le reclama –con creciente intensidad– que no renuncie a su misión formativa más profunda: la educación integral de la persona. Esta tensión no es meramente operativa, sino ontológica y pedagógica, pues cuestiona el sentido mismo de la experiencia universitaria.

En numerosos contextos institucionales, la formación superior corre el riesgo de reducirse a la adquisición de competencias técnicas, medibles y transferibles, dejando en un segundo plano dimensiones esenciales del desarrollo humano como la identidad personal, el sentido vital, la responsabilidad ética o el compromiso social. Frente a esta tendencia reductiva, diversas corrientes pedagógicas y psicológicas han subrayado la necesidad de recuperar una visión holística de la educación universitaria, en la que el estudiante sea comprendido como sujeto en proceso de configuración personal y no solo como futuro profesional (Feldman, 1994; Barnett, 2011; Magolda, 2023).

En este contexto emerge con fuerza el concepto de *acompañamiento educativo* como recurso pedagógico y relacional orientado a integrar aprendizaje, identidad y proyecto vital. La pedagogía relacional, la teoría de la autoautoría y la teoría de la autodeterminación coinciden en destacar que el aprendizaje significativo se produce en entornos donde existen vínculos de confianza, reconocimiento y orientación personalizada (Ryan y Deci, 2020; Su y Wood, 2023). El acompañamiento no se limita a resolver dificultades académicas, sino que pretende ofrecer un espacio de diálogo, discernimiento y reconocimiento de sentido.

La Universidad Francisco de Vitoria (UFV) ha situado el acompañamiento en el centro de su modelo universitario, concibiéndolo como eje vertebrador de su proyecto educativo. A través del Instituto de Acompañamiento y de programas de mentoría universitaria que trascienden lo meramente académico e incorporan el crecimiento vital, la institución ha desarrollado durante más de una década un sistema articulado que integra crecimiento intelectual, afectivo, volitivo y social en coherencia con una concepción humanista de la educación.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el acompañamiento educativo como elemento estructural de la formación integral universitaria, tomando como estudio de caso la experiencia de la UFV. Para ello, se organiza en cuatro grandes bloques: 1) fundamentos antropológicos, pedagógicos y motivacio-

nales del acompañamiento; 2) configuración del acompañamiento como propuesta pedagógica en educación superior; 3) descripción del modelo institucional de la UFV y su sistema de evaluación; y 4) revisión de la evidencia empírica y discusión de sus implicaciones para la transformación universitaria.

2. Marco teórico: fundamentos del acompañamiento educativo en la educación superior

2.1. Fundamento antropológico: la persona como centro del proceso formativo

El acompañamiento educativo se sustenta en una concepción antropológica personalista que sitúa a la persona en el centro del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la educación universitaria no puede entenderse únicamente como transmisión de conocimientos o desarrollo de habilidades profesionales, sino como un proceso de maduración integral que abarca dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, éticas y espirituales.

Autores del personalismo filosófico como Mounier (2002; 1993) o Guardini (2004) han subrayado que la persona se constituye en relación y que su desarrollo implica una búsqueda de sentido y de compromiso con la realidad. Esta visión resulta especialmente pertinente en la etapa universitaria, coincidente con lo que Arnett (2015) denomina *adultez emergente*: un periodo caracterizado por exploración identitaria, toma de decisiones vitales y construcción de proyectos de vida. En este escenario, el acompañamiento educativo aparece como mediación pedagógica que ayuda a integrar conocimientos y valores en las decisiones que se toman en el seno de la experiencia universitaria.

Una profundización especialmente relevante en la comprensión del acompañamiento educativo proviene de la antropología de la persona-en-acción, que subraya el carácter dinámico, relacional y experiencial del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el estudiante no es únicamente un sujeto cognoscente, sino un *quién* libre y en proceso, cuya identidad se despliega en la acción y en el encuentro con otros (Díaz-López, 2022). La educa-

ción superior, en consecuencia, no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que debe propiciar experiencias formativas que permitan al estudiante desplegar sus potencias y construir su propia vida de manera consciente y compartida.

Diversos autores (Barrios, 2007; Ferrer, 1990) han señalado que la persona se configura existencialmente a través de la experiencia y del encuentro, entendidos no como episodios aislados, sino como estructura constitutiva del crecimiento humano. Acompañar, en este marco, implica sostener el proceso vital del estudiante en las acciones que realiza, facilitando que dichas acciones se conviertan en oportunidades de autoconocimiento, maduración ética y construcción de sentido. El acompañamiento educativo se vincula, así, con una pedagogía de la experiencia, donde el aprendizaje no se reduce a la adquisición de información, sino que se entiende como un proceso de transformación cualitativa del sujeto (González-Iglesias y De la Calle, 2020; González-Iglesias y Díaz-López, 2023).

Esta visión antropológica permite comprender el acompañamiento como un acto educativo esencial, no accesorio: educar es también acompañar en la experiencia formativa, trascendiendo los encuentros meramente formales para sostener un proceso de crecimiento continuo que integra libertad, responsabilidad y relación (Díaz-López et al., 2023).

2.2. Autoautoría y desarrollo de la identidad

La teoría de la autoautoría, desarrollada por Magolda (2023), aporta un marco fundamental para comprender el papel del acompañamiento en educación superior. Según esta perspectiva, uno de los grandes desafíos del desarrollo universitario consiste en el tránsito desde una epistemología dependiente –basada en la autoridad externa– hacia una epistemología autoautorizada, en la que el estudiante es capaz de construir criterios propios y asumir responsabilidad sobre sus decisiones.

El acompañamiento educativo favorece este proceso al ofrecer espacios dialógicos donde el estudiante puede confrontar perspectivas, elaborar juicios y articular su identidad personal y profesional. No se trata de dirigir su camino, sino de sostener su proceso de toma de conciencia. En este sentido, acompañar implica reconocer al estudiante como sujeto activo de su aprendi-

zaje y de su biografía, evitando tanto el paternalismo como el abandono formativo.

2.3. Pedagogía relacional y experiencia educativa

La pedagogía relacional sostiene que la calidad de la relación educativa constituye una condición de posibilidad del aprendizaje significativo. Investigaciones recientes en educación superior muestran que los estudiantes que experimentan relaciones pedagógicas basadas en confianza, cercanía y reconocimiento presentan mayores niveles de implicación, pertenencia y persistencia académica (Su y Wood, 2023; Tinto, 2023; Bell, 2022).

El acompañamiento institucionaliza esta dimensión relacional mediante dispositivos explícitos –mentorías, tutorías integrales, seminarios de acompañamiento– que buscan garantizar que ningún estudiante transite su experiencia universitaria en soledad. La relación mentor-mentorado se convierte, así, en un espacio de escucha, orientación y desafío constructivo, donde el estudiante puede explorar inquietudes académicas y existenciales.

2.4. Motivación y teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT) de Ryan y Deci (2020) ofrece un soporte psicológico robusto para fundamentar el acompañamiento educativo. Según esta teoría, la motivación humana se fortalece cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Los entornos educativos que apoyan estas necesidades favorecen la motivación intrínseca, el bienestar y el rendimiento académico.

El acompañamiento educativo, cuando se diseña adecuadamente, se alinea de forma directa con estos principios. La mentoría promueve la autonomía al no sustituir al estudiante en sus decisiones; refuerza la competencia al ofrecer orientación personalizada; y fortalece la relación mediante vínculos significativos con mentores y pares. Metaanálisis recientes confirman que las intervenciones educativas coherentes con la SDT se asocian con mayor autorregulación, compromiso académico y persistencia (Bureau et al., 2021; Wang et al., 2024).

De este modo, el acompañamiento no solo posee un fundamento filosófico y pedagógico, sino también una sólida base

empírica desde la psicología motivacional, lo que refuerza su legitimidad como estrategia estructural en educación superior.

3. El acompañamiento como propuesta pedagógica en la educación superior

3.1. De la tutoría académica a la mentoría integral

En las últimas décadas se ha producido una evolución significativa desde modelos de tutoría administrativa o remedial hacia modelos de mentoría integral con identidad pedagógica propia. Esta transición implica pasar de intervenciones puntuales centradas en la resolución de problemas a sistemas sostenidos, estratégicos e integrados en la cultura institucional.

La mentoría integral aborda simultáneamente dimensiones académicas, psicosociales, vocacionales y éticas. Revisiones sistemáticas recientes destacan que los programas de acompañamiento bien diseñados mejoran la integración universitaria, la autoeficacia, la claridad vocacional y la permanencia, en especial en estudiantes de primer curso y colectivos de primera generación (Gehreke et al., 2024; Pavlović y Jeno, 2024; Nabi et al., 2024).

3.2. Calidad relacional y evaluación del acompañamiento

Un rasgo distintivo de los modelos contemporáneos de acompañamiento es la preocupación por medir la calidad de la relación educativa. Instrumentos validados permiten evaluar dimensiones como confianza, disponibilidad, apoyo emocional, empatía o promoción de la autonomía (Nuis et al., 2024). Esta evaluación trasciende los indicadores puramente académicos e incorpora variables de desarrollo personal y bienestar.

La institucionalización del acompañamiento exige, por tanto, sistemas de evaluación que combinen indicadores de proceso –formación de mentores, frecuencia de encuentros, satisfacción– con indicadores de resultado –rendimiento, permanencia, competencias transversales y bienestar subjetivo–. Esta lógica de mejora continua constituye una condición indispensable para que el acompañamiento no se diluya en iniciativas aisladas.

4. El modelo de acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV)

4.1. Contexto institucional y misión educativa

La Universidad Francisco de Vitoria ha configurado su proyecto educativo a partir de una visión humanista que concibe la educación superior como formación para la transformación personal y social. El documento institucional *Formar para transformar* establece que la universidad debe capacitar a la persona para comprender la realidad, comprometerse con ella y orientarla al bien común. En coherencia con esta misión, el acompañamiento no se entiende como servicio complementario, sino como eje estructural del modelo pedagógico.

La experiencia de la Universidad Francisco de Vitoria muestra que el acompañamiento no se limita a una suma de acciones individuales, sino que se articula como cultura institucional. En este sentido, el acompañamiento formal se entiende como un estilo de relación que busca el crecimiento de todas las personas implicadas –estudiantes y mentores– a lo largo de las distintas etapas de la vida universitaria. Esta concepción supera la lógica asistencial o correctiva y se inserta en una visión de comunidad educativa donde el vínculo pedagógico constituye un rasgo identitario.

Hablar de *cultura de acompañamiento* implica considerar tres dimensiones interrelacionadas:

a) *Estilo relacional*: conjunto de creencias, valores y actitudes que orientan la interacción educativa hacia la confianza, la escucha y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo.
b) *Prácticas visibles*: comportamientos concretos –sesiones de mentoría, espacios de diálogo– que materializan dicho estilo relacional.
c) *Estructuras y procesos*: dispositivos institucionales que permiten que esa cultura se despliegue de manera sostenida, como el Instituto de Acompañamiento, los programas formativos y los sistemas de evaluación.

Esta articulación entre estilo, práctica y estructura permite que el acompañamiento no dependa exclusivamente de la voluntad

individual del profesorado, sino que se convierta en un rasgo estructural del ecosistema universitario. El acompañamiento formal, entendido así, constituye un medio privilegiado para generar un hábitat relacional que favorezca el desarrollo personal, la integración comunitaria y la coherencia entre misión institucional y experiencia estudiantil

4.2. Creación e institucionalización del Instituto de Acompañamiento

La institucionalización del acompañamiento en la UFV se materializa en la creación del Instituto de Acompañamiento, organismo encargado de coordinar programas de mentoría, formación de mentores y sistemas de evaluación. Este instituto articula acciones transversales a todas las titulaciones y garantiza la coherencia entre misión institucional y práctica docente.

Su creación responde a la convicción de que el acompañamiento debe estar integrado en la estructura universitaria y no depender exclusivamente de iniciativas individuales. La existencia de una entidad específica permite dotar de continuidad, recursos y legitimidad a los programas de mentoría.

4.3. Tipos de programas de mentoría e integración curricular

El modelo UFV combina diferentes modalidades de acompañamiento:

- Mentoría individual mentor-estudiante, centrada en el seguimiento personal y académico.
- Acompañamiento de pares, donde estudiantes de cursos superiores orientan a alumnos de primer año en sus primeras semanas de universidad, a través de la academia de aliados.
- Seminarios y talleres formativos, orientados al desarrollo de competencias transversales y discernimiento vocacional, para los alumnos de 3.º y 4.º de grado que se acercan a sus primeras experiencias profesionales.
- Espacios de acompañamiento integrados en asignaturas, que vinculan reflexión personal con contenidos curriculares.

Esta diversidad de programas permite atender la heterogeneidad de los estudiantes y garantizar que el acompañamiento no se limite a momentos extracurriculares, sino que se integre en la experiencia académica cotidiana.

4.4. Rol del mentor universitario y procesos de formación

El mentor universitario en la UFV es concebido como referente educativo integral. Su función no se reduce a asesorar en cuestiones académicas, sino que incluye promover la reflexión crítica, sostener la motivación y facilitar la integración comunitaria. La profesionalización del mentor se apoya en procesos formativos específicos y en espacios de supervisión continua.

Investigaciones recientes indican que la formación de mentores incrementa su autoeficacia y mejora la calidad percibida de la relación mentor-mentorado (Gonçalves et al., 2025). En este sentido, la UFV ha desarrollado programas formativos que incluyen competencias de escucha activa, acompañamiento ético, gestión emocional y orientación vocacional (García-Cardo et al., 2023).

4.5. Sistema de indicadores y evaluación

El modelo UFV incorpora un sistema de evaluación que combina indicadores relacionales, de desarrollo personal, de resultados académicos y de implementación del programa. Esta rúbrica permite analizar no solo el impacto en rendimiento o permanencia, sino también variables como sentido de pertenencia, motivación autónoma y competencias intrapersonales, en consonancia con la evidencia empírica disponible (Nuis et al., 2024; Gehreke et al., 2024).

4.6. Instrumento validado de evaluación de la calidad del acompañamiento

Uno de los elementos distintivos del modelo UFV es la incorporación de un instrumento validado de evaluación de la calidad del acompañamiento formal, diseñado para medir tanto la calidad del mentor como la calidad del proceso de mentoría. Este instrumento se estructura en diversas dimensiones que abarcan planificación, metodología docente, claridad expositiva, relación

con la vida real, fomento del aprendizaje, participación, apoyo emocional, desafío intelectual y eficacia global del proceso.

Entre los indicadores evaluados, destacan:

- Claridad en la planificación de las sesiones.
- Coherencia metodológica y capacidad de relacionar contenidos con la vida cotidiana.
- Calidad de la retroalimentación y del sistema de evaluación.
- Percepción de apoyo, respeto y desafío por parte del mentor.
- Impacto en el autoconocimiento y en el aprovechamiento del primer año universitario.
- Valoración global de la mentoría como espacio de desarrollo personal.

Este cuestionario, aplicado de forma sistemática, permite obtener información tanto cuantitativa como cualitativa sobre la experiencia del estudiante y constituye una herramienta clave para la mejora continua del programa.

4.7. Resultados observados y consistencia temporal

Los resultados obtenidos muestran una consistencia significativa a lo largo de tres cursos académicos, con puntuaciones medias superiores al umbral de referencia y una evolución progresivamente ascendente en la mayoría de los ítems evaluados. Este patrón sugiere no solo estabilidad en la calidad del acompañamiento, sino también un proceso de aprendizaje institucional y mejora sostenida.

La interpretación de estos resultados permite inferir que los procesos de selección, formación y supervisión de mentores están contribuyendo de manera positiva al desarrollo del programa y a la percepción de eficacia por parte del estudiantado. Más allá de los datos numéricos, la relevancia pedagógica radica en que el acompañamiento es percibido como espacio real de crecimiento personal y no únicamente como requisito académico.

4.8. Limitaciones y líneas de prospectiva

La propia experiencia evaluativa reconoce, sin embargo, una serie de limitaciones y desafíos prospectivos que enriquecen el análisis crítico del modelo. Entre ellos destacan:

- La necesidad de desagregar el análisis por cursos académicos para comprender mejor las diferencias evolutivas entre estudiantes de primer y segundo año.
- La incorporación de estudios longitudinales que permitan medir el impacto a medio y largo plazo.
- El desarrollo de investigaciones cualitativas que complementen la dimensión cuantitativa.
- La traducción de áreas de mejora detectadas en acciones pedagógicas concretas dentro del itinerario formativo del mentor.

Estas líneas de prospectiva refuerzan la idea de que el acompañamiento no es un modelo cerrado, sino un proceso dinámico de construcción institucional que requiere evaluación continua, reflexión crítica y adaptación permanente.

5. Evidencia empírica sobre el impacto del acompañamiento

5.1. Experiencia universitaria y pertenencia

La literatura reciente muestra que los programas de acompañamiento bien estructurados incrementan la satisfacción estudiantil, la claridad vocacional y el sentido de pertenencia. Estudios realizados en el contexto de la UFV mediante diseños cuasiexperimentales reportan mejoras significativas en competencias transversales y percepción de integración universitaria (Crespí y López, 2023).

5.2. Motivación y rendimiento académico

Desde la perspectiva de la SDT, múltiples revisiones sistemáticas confirman asociaciones positivas entre apoyo a la autonomía, motivación intrínseca y rendimiento académico (Ryan y Deci, 2020; Bureau et al., 2021; Wang et al., 2024). En el contexto español, programas de mentoría entre pares se han vinculado con menores tasas de abandono y mejores indicadores de desempeño académico (Alonso et al., 2024).

5.3. Acompañamiento en contextos de crisis

La pandemia de COVID-19 evidenció la relevancia del acompañamiento como factor de resiliencia institucional. Universidades con estructuras consolidadas de mentoría lograron sostener mejor el vínculo educativo y el bienestar emocional de los estudiantes (García-Morales et al., 2021; Collier, 2022). La hibridación de modalidades presenciales y virtuales permitió ampliar el acceso y mitigar el aislamiento académico.

6. Discusión y proyección: acompañamiento, calidad y transformación universitaria

El acompañamiento educativo se configura como un dispositivo estratégico de transformación universitaria que trasciende la mera implementación de programas específicos para incidir en la propia misión institucional, en la formación del profesorado y en los sistemas de evaluación de la calidad. No se trata únicamente de añadir estructuras de mentoría, sino de promover una cultura educativa centrada en la persona y en la relación pedagógica. En este sentido, la incorporación de instrumentos de evaluación validados y de análisis longitudinales sitúa al acompañamiento educativo en un nivel de rigor equiparable al de otros indicadores clásicos de calidad universitaria. Este desplazamiento resulta especialmente relevante para la agenda de transformación universitaria, pues permite visibilizar dimensiones tradicionalmente invisibles –como la relación, el sentido, el autoconocimiento o la pertenencia– como variables legítimas de excelencia educativa. Así, el acompañamiento deja de ser una práctica intuitiva para consolidarse como un campo de investigación pedagógica sistemática, alineado con los objetivos de calidad, equidad y desarrollo humano sostenible.

No obstante, su implementación efectiva enfrenta retos significativos. Entre ellos destacan la sostenibilidad de recursos, la necesidad de formación continua de mentores, la evaluación rigurosa del impacto y la prevención de enfoques asistencialistas. El acompañamiento pierde su potencial transformador cuando se reduce a intervenciones superficiales o cuando no se integra en

la estructura curricular, lo que subraya la importancia de su institucionalización. En paralelo, su potencial para reducir brechas educativas es notable, sobre todo en el caso de estudiantes de primera generación o procedentes de contextos vulnerables, ya que la orientación personalizada facilita la permanencia y promueve entornos inclusivos. Sin embargo, su eficacia depende de la sensibilidad cultural y de la capacidad de adaptación a la diversidad del alumnado.

La relación entre acompañamiento educativo y el ODS-4 (Educación de Calidad) resulta particularmente significativa, en la medida en que contribuye a garantizar una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral, en consonancia con los principios del aprendizaje a lo largo de la vida y la responsabilidad social universitaria. La integración de indicadores relacionales y de bienestar en los sistemas de aseguramiento de la calidad amplía la comprensión tradicional de la excelencia académica, incorporando dimensiones que hasta ahora habían quedado al margen de los sistemas de evaluación.

La experiencia de la UFV pone de manifiesto, además, la necesidad de distinguir entre la existencia de programas de acompañamiento y la construcción de una auténtica cultura institucional de acompañamiento. Esta distinción es clave, ya que los programas pueden activarse o desactivarse en función de coyunturas, mientras que la cultura institucional impregna la concepción misma de la relación educativa, los procesos de selección y formación del profesorado, los criterios de evaluación de la calidad y el lenguaje organizativo. Tal como señalan Crespí et al. (2025), el acompañamiento integral debe entenderse como una dimensión constitutiva del acto educativo universitario, un estilo de enseñar, de formar y de pertenecer a una comunidad. Esta visión conecta con el enfoque personalista de la UFV, donde el mentor se configura como referente humano que acompaña el proceso vital del estudiante. La consolidación de esta cultura requiere la articulación coherente de tres dimensiones interdependientes: un estilo relacional basado en la confianza y el reconocimiento, prácticas visibles como las sesiones de mentoría y los espacios de diálogo, y estructuras organizativas que garanticen continuidad y legitimidad. Esta integración responde a lo que la literatura identifica como condición necesaria para evitar la fragmentación del acompañamiento en iniciativas aisladas (Nuis et al., 2024; Ocupa-Cabrera et al., 2025).

En este marco, el sentido de pertenencia emerge como un elemento central. La investigación reciente ha superado la concepción de la pertenencia como estado estático para entenderla como un proceso relacional dinámico construido a través de múltiples interacciones con pares, docentes e institución (Jones y Bell, 2025). Esta perspectiva implica que el acompañamiento no solo orienta académica o existencialmente, sino que actúa como espacio de construcción comunitaria mediante pequeños actos cotidianos de conexión. Esta idea converge con la pedagogía relacional contemporánea, que define el aprendizaje como una práctica intencional de construcción de vínculos educativos positivos (Su y Wood, 2023), fundamentales para generar experiencias inclusivas y transformadoras en contextos donde el sentido de pertenencia se encuentra amenazado (Jones y Bell, 2025). En este sentido, el acompañamiento institucionalizado en la UFV actúa como núcleo de la relación pedagógica, sosteniendo la vinculación del estudiante con la institución y con su propio proyecto vital. La evidencia cualitativa muestra que la pertenencia se construye en «momentos» relacionales no tangibles, donde el cuidado, la consistencia y la autenticidad del vínculo resultan determinantes (Jones y Bell, 2025).

Esta dimensión adquiere especial relevancia en los estudiantes de primer curso, para quienes la integración universitaria es crítica para la permanencia. La literatura muestra que el sentido de pertenencia se construye a través de redes complejas de relaciones y que su ausencia incrementa el riesgo de abandono (Jones y Bell, 2025; Tinto, 2023). El acompañamiento entre pares desarrollado en la UFV responde a este desafío al activar procesos de vinculación temprana que facilitan la integración antes de que el estudiante construya sus propias redes. Los resultados de Alonso et al. (2024), que evidencian reducciones en las tasas de abandono mediante programas de mentoría entre iguales, respaldan esta estrategia.

Desde una perspectiva del desarrollo personal, la teoría de la autoautoría (Magolda, 2023) aporta un marco clave para comprender el acompañamiento como un proceso que no ofrece respuestas, sino que sostiene la construcción autónoma de criterios, identidad y responsabilidad. En esta línea, estudios recientes destacan el valor de los espacios de mentoría como «tercer espacio» de exploración identitaria, contribuyendo al desarrollo pro-

fesional y personal del estudiante (Bhatt y O'Dwyer, 2025). Esta concepción se ve reforzada por los resultados de Crespí et al. (2025), que evidencian mejoras significativas en competencias como el autoconocimiento, la proactividad o la orientación al logro en contextos de mentoría integral, en consonancia con los resultados observados en el modelo UFV.

La calidad del acompañamiento está estrechamente vinculada a la formación de los mentores, que constituye una condición estructural y no opcional. El estudio de Gonçalves et al. (2025) demuestra que programas formativos bien diseñados mejoran la autoeficacia del mentor y generan efectos positivos en bienestar, compromiso y rendimiento académico. Asimismo, la literatura advierte del riesgo de asumir que todo docente es automáticamente un buen mentor, subrayando la necesidad de desarrollar competencias específicas como la escucha activa, la no directividad o la capacidad de sostener conversaciones profundas (Gehreke et al., 2024). La institucionalización de la formación, como ocurre en la UFV, garantiza la calidad y la equidad del sistema de acompañamiento.

El impacto del acompañamiento en el desarrollo de competencias transversales constituye otra línea de evidencia relevante. Estudios como el de Crespí y López (2023) muestran mejoras en pensamiento crítico, autoconocimiento y proactividad, mientras que revisiones sistemáticas como la de Nabi et al. (2024) confirman el potencial de la mentoría para el desarrollo vocacional, distinguiendo entre dimensiones de carrera y psicosociales, ambas integradas en el modelo UFV. A su vez, la conexión entre acompañamiento y responsabilidad social universitaria refuerza su dimensión transformadora, ya que contribuye a los objetivos de desarrollo sostenible y a la reducción de desigualdades (Ocupa-Cabrera et al., 2025), alineándose con el enfoque institucional de formación para el bien común.

Desde el marco de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2020), el acompañamiento se revela como una inversión formativa de largo plazo. El metaanálisis de Wang et al. (2024) muestra que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación genera efectos duraderos en la motivación autónoma, que trascienden la intervención específica. Asimismo, la investigación de Pavlović y Jeno (2024) destaca la importancia de integrar simultáneamente la dimensión académica

y social para maximizar el impacto del acompañamiento, algo que el modelo UFV aborda mediante una estructura integral.

La transformación digital introduce nuevas oportunidades y tensiones. La experiencia durante la pandemia evidenció tanto la fragilidad de modelos exclusivamente presenciales como la resiliencia de aquellos basados en relaciones sólidas (García-Morales et al., 2021). La investigación sugiere que la calidad de la relación docente-estudiante sigue siendo el factor clave en entornos virtuales, por encima de los recursos tecnológicos (Jones y Bell, 2025), lo que refuerza la importancia de las competencias relacionales del mentor, aunque la mediación tecnológica plantea desafíos específicos.

Finalmente, la evidencia revisada permite identificar implicaciones relevantes para la transformación universitaria. El acompañamiento debe concebirse como eje estructural del modelo educativo, integrarse en los sistemas de calidad mediante indicadores relacionales (Nuis et al., 2024) y sustentarse en la formación continua de mentores. Al mismo tiempo, se hace necesaria una agenda de investigación que incorpore diseños longitudinales (Gehreke et al., 2024) y metodologías cualitativas capaces de capturar dimensiones profundas del acompañamiento. En definitiva, el acompañamiento educativo no constituye un elemento accesorio, sino una respuesta pedagógica sólida ante los desafíos contemporáneos de la educación superior. La experiencia de la UFV ilustra un modelo de institucionalización avanzada que demuestra que acompañar no es un añadido, sino el núcleo de una universidad comprometida con la formación integral de la persona.

7. Conclusiones

En un contexto universitario marcado por la aceleración, la fragmentación, incertidumbre e inestabilidad laboral, acompañar supone reorientar la experiencia universitaria hacia un sentido más profundo: la formación integral de la persona en todas sus dimensiones.

Acompañar en la universidad no es solo orientar trayectorias académicas, sino sostener procesos de construcción de sentido, identidad y compromiso.

El análisis del acompañamiento educativo desde sus fundamentos teóricos, su institucionalización y la evidencia empírica disponible permite afirmar que se trata de una respuesta pedagógica necesaria y plenamente pertinente ante los desafíos actuales de la educación superior y emerge como clave interpretativa en el diseño e implantación de prácticas institucionales eficaces en cuanto a la formación integral del alumnado universitario.

Lejos de constituir una práctica marginal, el acompañamiento se configura como una propuesta pedagógica coherente con las demandas de la universidad contemporánea, que exige integrar excelencia académica, desarrollo personal y compromiso social.

La investigación confirma, asimismo, que, cuando este acompañamiento se concibe como eje estructural y no como intervención puntual, sostiene e impulsa la responsabilidad del estudiante y favorece el aprendizaje, el crecimiento y la maduración personal.

Allí donde el acompañamiento se convierte en cultura institucional, la universidad deja de ser un mero espacio de transmisión de saberes para transformarse en un ámbito de crecimiento humano integral.

Ahora bien, hemos visto que no se trata solo de instaurar programas de mentoría, sino que la maximización de su impacto exige una praxis institucional que tenga internalizada la mejora constante. De esta manera, la incorporación de sistemas de evaluación rigurosos, coherentes y formativos permite, por un lado, legitimar el acompañamiento como dimensión de calidad universitaria, visibilizando aspectos tradicionalmente relegados a lo implícito. Por otro, ofrece información muy relevante para la toma de decisiones en la mejora constante de los programas formales de acompañamiento y el desarrollo –a través de la formación continua– de los mentores que los llevan a cabo.

Todo ello termina configurando una estrategia educativa que eleva la calidad de la relación educativa, imprescindible para el aprendizaje significativo, el rendimiento académico y el crecimiento de los estudiantes más allá de lo académico.

En esta línea, el caso de la Universidad Francisco de Vitoria muestra que la incorporación sistemática de programas de mentoría, formación de mentores y sistemas de evaluación puede sostener un estilo pedagógico que permea, además, docencia, gestión e investigación y que puede traducirse en mejoras signifi-

cativas en motivación, pertenencia, competencias transversales y permanencia académica de los estudiantes universitarios.

Cuando esto sucede, el estudio muestra que el acompañamiento es percibido como espacio real de crecimiento personal y no únicamente como un requisito académico.

Su consolidación futura pasa por fortalecer esta formación de mentores, profundizar en metodologías de evaluación mixta y vincular explícitamente el acompañamiento con la responsabilidad social universitaria y los objetivos de desarrollo sostenible.

8. Referencias

Alonso, M. A., González-Ortiz-de-Zárate, A., Gómez-Flechoso, M. Á. y Castrillón, M. (2024). Effectiveness of a peer mentoring program on university dropout and academic performance. *Revista de Psicología*, 30(1), 29-37. https://doi.org/10.5093/psed2024a5

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Barnett, R. (2011). *Being a University*. Routledge.

Barrio, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 13, 7-23.

Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 490-503. https://doi-org.usal.idm.oclc.org/10.1080/0309877X.2021.1985980

Bhatt, N. y O'Dwyer, E. P. (2025). Developing identity via intentional interdisciplinary engagement: Exploring new mentoring models for STEM graduate students' professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 33(2), 155-175. https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2441125

Collier, P. (2022). How peer mentoring can help universities. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37-54. https://doi.org/10.18060/25222

Crespí, P. y López, J. (2023). Mentoring impact on transversal competences. *Frontiers in Education*, 8, 1231399. https://doi.org/10.3390/educsci13050512

Crespí, P., García-Ramos, J. M. y López González, J. (2025). Impact of an integral mentoring program on the development of personal

competencies. *Cogent Education*, 12(1), art. 2554322. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2554322

Díaz-López, M. J., Nuñez, P. M., Rodríguez Gabriel, M. P. y García Ramos, J. M. (2023). Acompañando al alumno en la experiencia formativa integral: una metodología que amplía la relación educativa. En: *Educar a través del acompañamiento y la relación* (pp. 261-278). Octaedro.

Feldman, K. A. (1994). Khat Matters in College? Four Critical Years Revisited, by Alexander W. Astin. *Journal of Higher Education*, *65*(5).

Ferrer-Santos, U. (1990). *Perspectivas de la acción humana. Promociones y publicaciones universitarias*. PPU.

García-Cardo, S., Queiruga-Dios, M. y Queiruga-Dios, A. (2023). Comparative study of accompaniment programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1165232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165232

García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A. y Martín-Rojas, R. (2021). Transformation of higher education after COVID. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059

Gehreke, L., Schilling, H. y Kauffeld, S. (2024). Effectiveness of peer mentoring. *Review of Education*, *12*, e3462. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565

Gonçalves, J. C. et al. (2025). Mentoring for well-being and engagement. *Frontiers in Education*, *10*, 1606103. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1606103

Gonzalez-Iglesias, S. M. y De la Calle Maldonado, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 183-203. https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012

González-Iglesias, S. y Díaz-López, M. J. (2023). ADN del acompañamiento. Despertar(me), descubrir(me), decidir(me). La experiencia integral. En: S. González-Iglesias (coord.). *Acompañar y ser acompañado. Campo de juego* (pp. 49-70). Universidad Francisco de Vitoria. Acompañamiento Universitario.

Guardini, R. (2004). *Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre* (trad. esp.). Encuentro. (Obra original publicada en 1939)

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. y Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Jones, C. S. y Bell, H. (2025). Unravelling sense of belonging in higher education: Staff and student perspectives at an English university.

Trends in Higher Education, 4(3), 45. https://doi.org/10.3390/higheredu4030045

Magolda, M. B. B. (2023). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Routledge.

Mounier, E. (1993). *El personalismo*. Guadalupe.

Mounier, E. (2002). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Encuentro.

Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M. y Osman, S. (2024). Mentoring and career development. *Studies in Higher Education*, 50(4), 739-755. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2161234

Nuis, W., Segers, M. y Beausaert, S. (2024). Measuring mentoring in higher education. *Higher Education*, 87, 899-921. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101345

Ocupa-Cabrera, H. G., Meneses-La-Riva, M. E., Fernández-Bedoya, V. H. y Suyo-Vega, J. A. (2025). Mentoring and University Social Responsibility: A systematic review of strategies and impacts in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1625433. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1625433

Pavlović, Z. y Jeno, L. M. (2024). Facilitating academic and social integration. *Mentoring & Tutoring*, 32(1), 29-48. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102321

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Su, F. y Wood, M. (2023). Relational pedagogy in higher education. *International Journal for Academic Development*, 28(2), 230-233. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881772

Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking engagement and student persistence. Student Success, 14(2), 1-7. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.180355808025559

Wang, Y. et al. (2024). SDT-based interventions in education. *Learning and Motivation*, 87, 102015. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09789-3

14

Buenas prácticas en el acompañamiento a las instituciones durante las prácticas sociales y su impacto en la formación integral de los alumnos UFV

Montserrat Montagner Ramírez
Técnica de Acción Social y mentora. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0004-7501-2628
Correo institucional: montserrat.montagner@ufv.es

Carlos Peral Díez
Técnico de Acción Social, mentor. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0005-1893-1318
Correo institucional: carlos.peral@ufv.es

María Loreto Segoviano
Técnica de Acción Social. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0000-2021-7571
Correo institucional: loreto.segoviano@ufv.es

1. Introducción y objetivo: universidad y formación integral hoy

Las universidades constituyen una institución fundamental en el progreso y el desarrollo de las sociedades. En ellas se da forma no solo a los avances científicos y tecnológicos, sino también a las bases éticas y culturales que orientan el sentido de dicho progreso. Por ello, es imprescindible asegurar que este avance se sus-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-14

tente sobre valores humanos universales: la dignidad inherente a la persona, la libertad unida a la responsabilidad, la justicia y el bien común, el respeto a la vida, el perdón como vía hacia la reconciliación y el trabajo entendido como vocación y participación en la mejora continua de la sociedad (Universidad Francisco de Vitoria, 2021). Solo sobre estos pilares la universidad puede comprometerse con el desarrollo integral de la persona y afrontar con solvencia desafíos como la creciente competencia global, la rápida evolución tecnológica o las cambiantes expectativas laborales (REED, 2024).

El modelo educativo de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), centrado en la formación integral, lleva más de tres décadas implantado (Ferplei, 2023) y combina la excelente preparación técnica con el desarrollo pleno de las personas. Según destaca su rector, se trata: «una formación integral que hace convivir la preparación académica con la plenitud de las personas» (Ferplei, 2023). Este modelo, en realidad, es una vuelta a los orígenes de la universidad. Pretende que el estudiante no solo adquiera conocimientos técnicos –uno de los principales problemas de la universidad actual, marcada por una excesiva tecnificación y el olvido de la formación humanística–, sino que también aprenda a ser, en palabras de García Ramos (1991). San Juan Pablo II define la *educación* como hacer «al hombre cada vez más hombre», integrando tener y ser.

El objetivo de este artículo es analizar el modelo formativo y las buenas prácticas desarrolladas por el Departamento de Acción Social de la Universidad Francisco de Vitoria en el proceso de acompañamiento a las instituciones sociales que acogen alumnos de prácticas sociales.

Se ha empleado una metodología reflexivo-experiencial que integra: la experiencia profesional de los autores como técnicos de acción social en el programa de prácticas sociales, el análisis de documentos con los fundamentos antropológicos del modelo formativo de la Universidad Francisco de Vitoria, y cuestionarios de satisfacción y evaluación aplicados a las instituciones colaboradoras.

Aparte de la experiencia profesional de los autores, se han utilizado como fuentes primarias las evaluaciones realizadas a las instituciones que reciben alumnos de prácticas sociales. La población de referencia está constituida por dichas entidades, y la

muestra se ha seleccionado mediante un muestreo no probabilístico de tipo voluntario, ya que la encuesta se envió a todas las instituciones colaboradoras y la participación fue voluntaria. La información recogida se ha analizado mediante un enfoque cualitativo, sin diferenciar previamente en categorías cerradas. Entre los principales límites de la muestra, destacan su carácter restringido y la posible desviación que introduce la condición voluntaria de la respuesta, lo que puede influir en la representatividad de los resultados. Es posible que hayan respondido con mayor frecuencia aquellas instituciones con una opinión más consolidada o una experiencia más positiva.

2. Marco teórico: el modelo educativo UFV y las prácticas sociales

Según el modelo educativo de la Universidad Francisco de Vitoria (Universidad Francisco de Vitoria, 2021), las prácticas sociales se convierten en un espacio único para el aprendizaje experiencial. Permiten que, mediante el contacto con realidades poco habituales y fuera de su zona de confort, los alumnos descubran la importancia del bien común e integren en su futura vida personal y profesional valores como la justicia, el respeto o la responsabilidad. Asimismo, estas experiencias favorecen que el estudiante se plantee preguntas fundamentales sobre el porqué y el para qué de su existencia. En definitiva, la formación integral promovida por la Universidad Francisco de Vitoria busca que el alumno no solo sepa hacer, sino que también sepa ser.

La formación integral, según García Ramos (1991), trasciende la mera instrucción técnica para abarcar la síntesis de saberes y el servicio al hombre, evitando «buenos profesionales sin fondo humano» (García Ramos, 1991, p. 325). Para ello, la Universidad Francisco de Vitoria introdujo en su modelo formativo las prácticas sociales, ya que integran la dimensión moral y el servicio al bien común con la sociedad y forman un espacio único para el crecimiento del alumno relacionándose con su entorno. Así, la Universidad Francisco de Vitoria no solo forma técnicos, sino personas transformadoras (Universidad Francisco de Vitoria, 2021).

Desde un punto de vista pedagógico, el acompañamiento a las instituciones se justifica como un recurso que tiene un impacto en el aprendizaje integral del alumno. El acompañamiento, articulado entre el responsable del departamento y el responsable de la entidad social, facilita la mejora continua sobre la práctica, y contribuye a que el estudiante descubra una intención formativa clara en su participación, evitando que las prácticas sean percibidas como una actividad más dentro del itinerario universitario. En este sentido, el acompañamiento no solo sostiene la experiencia social, sino que potencia la capacidad de todas las partes involucradas para favorecer que el estudiante integre saberes, desarrolle competencias y construya una identidad profesional más reflexiva y comprometida.

3. El programa de prácticas sociales UFV: datos y contexto

En coherencia con esta misión, durante el curso 2025-26, 2293 alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria han realizado prácticas sociales en un total de 182 instituciones de la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Cantabria, poniendo en acción estos valores y contribuyendo directamente al bien común desde su propia experiencia vital y académica (Departamento de Acción Social, UFV, 2025-2026).

En las prácticas sociales el alumno conecta su realidad universitaria con la realidad social: por ejemplo, alumnos de diferentes grados, inquietudes y motivaciones colaboran en comedores sociales, cocinando y entregando la comida a los usuarios. En otros casos, realizan acompañamiento a personas mayores para intentar combatir la soledad no deseada. Se busca que el alumno tenga un encuentro auténtico, ya que es un momento de apertura a todo lo que le rodea. Es un ser que anhela el encuentro, que muestra una necesidad de apertura al mundo que le rodea, que necesita calmar su sed de conocimiento mediante innumerables preguntas y dar sentido a su propia vida y a la realidad que le rodea por medio de la búsqueda de la verdad (Universidad Francisco de Vitoria, 2021).

Estas prácticas devienen experiencias transformadoras:

> De todas las experiencias vividas o contadas surgen ideas sobre cómo deberíamos ser nosotros y el mundo. (Hunter, 2012, p. 57)

Así, el alumno, al mismo tiempo que va adquiriendo conocimientos teóricos en el aula, los va integrando por medio de la experiencia, teniendo la oportunidad de aplicarlos en contextos reales y entornos de vulnerabilidad que le permiten ampliar la mirada sobre una realidad en muchos casos ajena y que se encuentra muy alejada de su día a día (Universidad Francisco de Vitoria, 2021).

La presencia de los estudiantes en las instituciones con las que colabora la Universidad Francisco de Vitoria es un apoyo significativo para el desarrollo de sus programas y actividades, aportando motivación, iniciativa y una nueva mirada ante los retos diarios de su labor social. Esta colaboración permite a las instituciones mantener un vínculo con el ámbito académico, facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias que enriquecen tanto la práctica profesional como la reflexión sobre la responsabilidad social. De este modo, las prácticas sociales se consolidan como un espacio de crecimiento recíproco, en el que universidad e instituciones avanzan en conjunto hacia la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

4. Modelo de acompañamiento a las instituciones

> Acompañar es, por tanto, apoyar y ayudar en el proceso de discernimiento de qué caminos puede recorrer, asistiéndole en la elaboración de ese proyecto de vida, velando por su realización y ayudándole a tomar decisiones realistas. (Domínguez Prieto, 2017, p. 149)

El modelo de acompañamiento promovido por el Departamento de Acción Social se basa en una relación cercana e individualizada, caracterizada por una comunicación continua y fluida por ambas partes. Con ello se logra una atención integral y adaptada a las necesidades de cada institución. Con la realización de reuniones a lo largo del curso, nos adelantamos e identificamos sus necesidades prioritarias, lo que nos permite dar una respuesta en tiempo y forma.

Atendiendo a los distintos tipos de necesidades, el acompañamiento se lleva a cabo mediante reuniones presenciales, en lí-

nea o telefónicas, atendiendo cada caso de manera particular. De modo especial, realizando dos jornadas anuales en las cuales las entidades sociales asisten a ponencias y coloquios y se propician espacios para la generación de alianzas y sinergias.

Este proceso permite conocer de primera mano, por medio de la escucha activa, las necesidades prioritarias, las experiencias positivas y dificultades que pueden surgir en la comunicación y formación de los alumnos. A tal fin, se ofrece orientación sobre cómo acompañar, guiar y comprender mejor las particularidades de la generación a la que pertenecen los alumnos, para que, al sentirse acompañados, dispongan de un referente sobre cómo acompañar al alumno y se familiaricen con el modelo formativo de la Universidad Francisco de Vitoria.

Esta colaboración y desarrollo conjunto produce beneficios en cada una de las partes implicadas. Por un lado, se produce un fortalecimiento del vínculo entre la universidad y las instituciones sociales colaboradoras, ya que se amplía el sentido de pertenencia a la misión formativa de la universidad. Las entidades sociales reconocen la importancia de dejar huella no solo en el ámbito de la vulnerabilidad en el que actúan, sino también en los futuros profesionales. Desde el Departamento de Acción Social se reafirma el compromiso con una educación orientada a formar no solo profesionales competentes, sino también personas comprometidas con la realidad social. Esta relación crea un espacio para la reflexión e integración de aquellas experiencias que evidencian cómo el acompañamiento a personas en situación de vulnerabilidad se traduce en un conocimiento auténtico de la realidad (Universidad Francisco de Vitoria, 2021):

> [...] ya que la educación es una aventura continua y nunca termina: supone siempre un riesgo ante lo imprevisible y eso impide que cerremos el asunto. La educación es un desafío siempre abierto. Concluimos el curso, pero empezamos un trabajo que espero podamos continuar. Tenemos que compartir nuestras experiencias sin buscar recetas o fáciles soluciones. Las recetas no funcionan porque tratamos con personas... (Nembrini, 2014, p. 109)

La educación, entendida como una realidad viva y en constante transformación, exige ser abordada desde una perspectiva dinámica y humana. Tal como expresa Nembrini (2014), educar

no consiste en aplicar fórmulas cerradas ni soluciones estandarizadas, sino en acompañar procesos personales marcados por la imprevisibilidad de la situación de cada individuo. Por ello, el Departamento de Acción Social propone un modelo donde se entiende la educación como una tarea de aprendizaje continuo basado en el conocimiento del otro por medio del encuentro y en el que tanto formadores como alumnos están en permanente crecimiento.

Este enfoque implica asumir el riesgo inherente a toda relación educativa: no hay resultados garantizados ni caminos únicos. Cada persona y entidad social presentan necesidades, ritmos y contextos distintos, lo que hace inviable el uso de recetas universales. Por todo ello, el acompañamiento propuesto por el Departamento de Acción Social pone en el centro la experiencia, el diálogo y la reflexión compartida para generar espacios donde las personas puedan despertar, descubrir y construir su propio criterio de lo vivido, con el apoyo cercano de quienes las acompañan.

Lo que se busca transmitir a las instituciones es un enfoque que se centra en entender la educación como un proceso experiencial. De fomentar una cultura educativa basada en la escucha y el aprendizaje continuo. Se invita a las instituciones a valorar sus experiencias y a construir, desde estas, respuestas significativas.

5. Retos detectados desde las entidades y respuestas implementadas

El acompañamiento a instituciones sociales plantea un gran número de retos que requieren de escucha, respuestas ágiles y de diálogo continuo entre ambas partes. El Departamento de Acción Social diseña y desarrolla una estrategia de acompañamiento a las entidades para afrontar y resolver estos desafíos.

Uno de los desafíos más frecuentes es la falta de recursos materiales y humanos en muchas entidades del tercer sector. En el año 2023, el 48,7 % de las entidades sociales tenía un presupuesto inferior a 30.000 euros (Pérez Yruela y Rodríguez Cabrero, 2025). Este límite condiciona su capacidad de atención y, en ocasiones, dificulta la plena integración de los estudiantes en los programas a los que están asignados. Además, el alumnado rea-

liza y completa su formación lejos de sus docentes y del entorno de la universidad. Esta circunstancia supone un reto, ya que puede verse comprometida la estructura y el desarrollo de la actividad habitual de un universitario.

Otro reto que se ha de afrontar es la diferencia de expectativas entre las partes implicadas: estudiantes, tutores universitarios y responsables de las entidades. Así, el alumno busca experiencias transformadoras y un contacto directo con la realidad, los profesionales de las entidades esperan colaboración eficaz, autonomía, compromiso y responsabilidad, y los tutores aspiran a que el alumno cumpla todas las expectativas anteriores y también reflexione, descubra aprendizajes y los integre en su vida. Estas miradas, en ocasiones contrapuestas, pueden generar tensiones que dificultan el proceso formativo. Por ello, es de gran importancia que las instituciones conozcan cada vez más el modelo de acompañamiento, no solo a través de pautas, sino también mediante la información que se les proporciona sobre los aprendizajes que experimentan los alumnos y que repercuten directamente en los beneficiarios de las entidades.

En noviembre de 2025 se realizó una consulta interactiva presencial mediante la plataforma Wooclap a 50 entidades, en las que se plantearon las cuestiones que afectan a los desafíos anteriormente enumerados:

A la pregunta sobre las expectativas que tienen los responsables de las entidades al recibir alumnos de prácticas sociales. Las respuestas más habituales fueron: que los alumnos abran la mirada, que se sensibilicen y comprendan otras realidades sociales, y que, de este modo, salgan de su «zona de confort».

A la pregunta sobre las principales aportaciones que esperan del alumno, sus respuestas fueron: una mejora en la calidad del servicio por medio del apoyo en tareas diarias, una atención más personalizada, energía, dinamismo y creatividad a través de una mirada externa. También expresaron su inquietud por ser parte activa en la formación del alumno y que la experiencia sirva en el proceso de maduración del estudiante, y así adquiera hábitos de responsabilidad y una actitud más humana hacia otras realidades. También expresaron esperanza en que los alumnos integren la experiencia como algo vital en su vida y de este modo le den continuidad en el futuro. Por último, indicaron la necesidad de fortalecer los vínculos entre la universidad y las instituciones.

A la consulta «¿Qué o a quién necesito para que la experiencia aporte el máximo a todas las partes?», las instituciones coinciden en que, para que la experiencia de prácticas sociales sea verdaderamente enriquecedora, es fundamental contar con una coordinación fluida y constante con la Universidad. Para conseguirlo, la comunicación debe ser directa y continua. De este modo se pueden anticipar necesidades, resolver dificultades y asegurar una buena experiencia al alumno.

Asimismo, destacan la importancia de disponer de una buena acogida dentro de las propias entidades. Esta debe ser realizada por una persona de referencia que acompañe a los estudiantes, les ofrezca la formación necesaria y pueda orientarles en caso de duda.

Las entidades solicitan la presencia de un responsable del departamento en las reuniones iniciales de acogida que tienen un doble sentido –formativo e informativo–. Sin embargo, esta participación no siempre es posible, ya que los encuentros de las 182 instituciones tienen lugar en un mismo periodo de tiempo, lo que impide que haya representantes del departamento en la mayoría de las formaciones. Además, en el inicio de las prácticas, que es cuando se producen estas reuniones, las incidencias de los alumnos y entidades requieren una atención inmediata, lo que hace inviable la presencia en todas las reuniones.

Las entidades subrayan la importancia de que la universidad conozca presencialmente los proyectos, así como la necesidad de contar con espacios de formación e intercambio de experiencias y retos con el resto de las entidades participantes que permitan mejorar el proceso. Para cumplir con esta demanda, se hace una visita presencial a cada una de las instituciones y desde el Departamento de Acción Social se organizan dos jornadas. En ellas se trabajan los pilares de la universidad y el modelo educativo «Formar para transformar».

Asimismo, recalcan la importancia de transmitir con claridad los objetivos del proyecto, comprender el sentido formativo de las prácticas sociales dentro del plan de estudios y alinear los mensajes entre universidad e institución, de modo que la experiencia tenga coherencia y sea verdaderamente formativa para el alumno.

En este mismo sentido, las entidades también señalan la necesidad de que exista cierta estabilidad en los horarios y en la

organización para evitar cambios constantes que dificulten su planificación. Pero esto no siempre es posible, ya que cada curso se gestionan las prácticas de más de dos mil estudiantes de forma individualizada. Estas diferentes realidades, necesidades y ritmos hacen que, en ocasiones, se deban hacer cambios en las asignaciones para intentar que cada alumno y cada institución puedan cubrir sus necesidades y así proporcionar el acompañamiento adecuado a cada una de las partes.

La sostenibilidad de los proyectos constituye otro aspecto clave. La labor de acompañamiento procura reforzar la estabilidad de los proyectos a largo plazo, dando continuidad a la presencia de los estudiantes como un recurso estable. De este modo, se consigue que el alumno realice sus prácticas con la calidad deseada y que se logre una estabilidad en los programas. Uno de los resultados más importantes de este proceso es el fortalecimiento de la colaboración entre la universidad y las instituciones sociales. Esta alianza permite el intercambio de experiencias, el análisis conjunto y la puesta en marcha de procesos de mejora continua.

El perfil del alumnado también es un aspecto esencial. Las instituciones señalan la necesidad de recibir jóvenes con buena actitud, ganas de aprender, disposición, empatía, iniciativa y capacidad de observación. Valoran especialmente que los estudiantes lleguen con apertura, sin vivir la experiencia como una obligación, y que se comprometan con el proyecto aportando ideas y mostrando una actitud proactiva hacia los usuarios y los equipos profesionales.

6. La mentoría «0» como buena práctica de acompañamiento integral

Como respuesta a los retos planteados por las instituciones durante los últimos cursos, se ha realizado, junto con el Instituto de Acompañamiento y los profesores de Antropología y Responsabilidad Social, la mentoría «0». En el aula, en el inicio del curso (septiembre-octubre) y, con la presencia de las tres partes involucradas (profesores, mentores, Departamento de Acción Social), se reflexiona y resuelven las dudas que los alumnos expresan a

partir de cuatro preguntas que, además, trabajan en la primera mentoría individual.

- *¿Qué espero de la experiencia de prácticas sociales?*
- *¿Qué miedos me surgen al inicio de la experiencia de prácticas sociales?*
- *¿Qué aptitudes/actitudes son necesarias?*
- *¿Qué o a quién necesito para que la experiencia de prácticas sea lo más enriquecedora posible?*

Los beneficios aportados por esta «mentoría 0» han sido: el alumno tiene una idea más concreta sobre lo que son las prácticas sociales. Por tanto, la incertidumbre sobre lo desconocido disminuye notablemente. Permite anticipar en el alumno dudas concretas que sin respuesta pueden producir un bloqueo o que desarrolle una idea equivocada sobre lo que se va a encontrar. En conjunto, esta actividad permite que el alumno tenga una primera toma de contacto con la entidad con menos miedo e incertidumbre, lo cual permite una mejor integración en las actividades y el proyecto.

7. Conclusiones y líneas de mejora

Las prácticas sociales constituyen un espacio formativo esencial en una universidad comprometida con el desarrollo integral de la persona. Estas experiencias permiten al estudiante afrontar realidades desconocidas, ampliar su mirada y adquirir valores que no pueden transmitirse únicamente desde el aula, tales como la justicia, la responsabilidad, la empatía o el sentido del bien común.

La colaboración entre la Universidad Francisco de Vitoria y las instituciones sociales participantes genera un beneficio mutuo. Por un lado, los estudiantes aportan apoyo real a los programas, creatividad y la energía propia del joven universitario. Por otro, las entidades participan en la formación del alumnado, acompañándolo en un proceso de descubrimiento personal y profesional que va más allá de lo académico. Esta relación, cuando se apoya en una comunicación fluida y un acompañamiento adecuado, fortalece los vínculos entre todas las partes y tiene un impacto real en la sociedad.

No obstante, existen importantes desafíos que exigen una colaboración continua. La falta de recursos en algunas entidades, las diferencias entre las expectativas de los alumnos y responsables de las entidades, la necesidad de una mayor estructura organizativa y la ausencia, en ocasiones, de los tutores universitarios en momentos clave del proceso formativo son aspectos que dificultan el desarrollo óptimo de la experiencia. La puesta en marcha de la mentoría «0» y el resto de las estrategias de acompañamiento son respuestas eficaces para anticipar dudas del alumnado, cuadrar expectativas y favorecer la integración del alumno en los programas asignados.

En definitiva, las prácticas sociales, bien acompañadas, aparte de enriquecer la formación académica, transforman al alumno. Permiten al estudiante conectar teoría y experiencia para poder conectar la universidad con la realidad social. El reto de los próximos años consistirá en seguir profundizando en modelos de colaboración que aseguren una comunicación fluida, una formación previa adecuada y un acompañamiento constante que responda a las necesidades de todas las partes. De este modo se podrá garantizar que este programa continúe siendo un modelo de transformación personal y social. Así la universidad podrá cumplir su misión originaria: formar profesionales competentes y, sobre todo, personas capaces de contribuir al bien común.

8. Referencias

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

Ferplei (2023, 11 de septiembre). *La UFV inaugura un «college» con itinerarios formativos transversales para grados de Ciencias Sociales*. https://www.ferplei.com/noticias/2023/09/11/la-ufv-inaugura-un-college-con-itinerarios-formativos-transversales-para-grados-de-ciencias-sociales

García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.

Hunter, G. (2012). *Biología del miedo. El estrés y los sentimientos*. Plataforma.

Nembrini, F. (2014). *El arte de educar de padres a hijos* (3.ª ed.). Encuentro.

Pérez Yruela, M. y Rodríguez Cabrero, G. (2025). *El tercer sector de acción social en España (2008-2024): Desarrollo, impacto y retos a futuro*. Fundación Botín. https://fundacionbotin.org/wp-content/uploads/2025/11/Informe-TSAS-Espana-Fundacion-Botin-15-aniversario.pdf

REED (2024). *Abordando los desafíos universitarios: Navegando los nuevos retos estudiantiles*. https://www.reed-edu.org/abordando-los-desafios-universitarios-navegando-los-nuevos-retos-estudiantiles

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

9. Anexos

9.1. Anexo A - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales

Noviembre de 2024

Preguntas cuantitativas
Por favor, califica los siguientes aspectos de la jornada del 1 al 5, donde 1 es «muy insatisfecho» y 5 es «muy satisfecho».
1. Contenido de la jornada:
2. Calidad de los ponentes:
3. Organización del evento:
4. Duración de la jornada:
5. Relevancia de los temas tratados:
6. Oportunidad para hacer preguntas:
7. Satisfacción general con la jornada:

Preguntas cualitativas
En qué te ha ayudado esta jornada:

Qué echaste en falta:

Cambiarías algo o qué mejoras ves:

Qué te hubiera gustado compartirnos y no tuviste ocasión:

Qué puntos hablaste con nosotros y quieres recordarnos para que no se queden en el tintero:

Qué tema te interesa para la próxima jornada:

Resumen general del formulario de satisfacción (2024, noviembre)
Los resultados del formulario reflejan una valoración global muy positiva de la jornada, destacando la calidad de los contenidos y de los ponentes. En la mayoría de las preguntas cerradas, las puntuaciones se concentran en los valores más altos (4 y 5), lo que indica un alto grado de satisfacción entre los asistentes.
En cuanto al contenido de la jornada, los participantes lo consideran útil y relevante, contribuyendo a mejorar su comprensión sobre el trabajo con el alumnado y el contexto de prácticas. Esta percepción se refuerza con la valoración de la relevancia de los temas tratados, que también obtiene puntuaciones elevadas.
La calidad de los ponentes es el aspecto mejor valorado, siendo señalado como uno de los principales puntos fuertes del evento. Los asistentes destacan la claridad de las exposiciones y la aplicabilidad de los conocimientos compartidos.
Respecto a la organización, las valoraciones son igualmente positivas, si bien algunos participantes identifican oportunidades de mejora en aspectos logísticos y en la dinamización de ciertas partes de la jornada.
La duración del evento es el elemento con mayor diversidad de opiniones. Aunque una parte significativa de los asistentes la considera adecuada, otros indican que la jornada resulta algo extensa, sugiriendo una reducción del tiempo o un mejor ajuste del ritmo.
En relación con la participación, la mayoría de los asistentes considera que hubo suficientes oportunidades para hacer preguntas, si bien se propone ampliar los espacios de interacción y debate.
Las respuestas abiertas aportan información cualitativa relevante. Los participantes destacan que la jornada les ha permitido reflexionar sobre la práctica educativa, comprender mejor la realidad del alumnado y compartir experiencias con otros profesionales. Sin embargo, también señalan la necesidad de incorporar más espacios de *networking*, dinámicas participativas y la voz directa del alumnado, así como contenidos más prácticos.
Entre las principales propuestas de mejora, se encuentran la reducción de la duración de la jornada, el aumento de actividades colaborativas y la inclusión de momentos informales que faciliten el intercambio entre entidades.
En conclusión, la jornada ha sido muy bien valorada en términos generales, con especial reconocimiento a la calidad de los ponentes y la relevancia de los contenidos. Las mejoras sugeridas se centran en optimizar la duración y potenciar la interacción entre los participantes.

9.2. Anexo B - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales

Abril de 2025

Preguntas cuantitativas
Por favor, califica los siguientes aspectos de la jornada del 1 al 10, donde 1 es «muy insatisfecho» y 10 es «muy satisfecho».

1. Bienvenida y acogida de la jornada:
2. Contenido de la jornada:
3. Organización del evento:
4. Duración de la jornada:
5. Tiempo para el desarrollo de las actividades:
6. Relevancia de los temas tratados:
7. Oportunidad para hacer preguntas:
8. Localización del evento:
9. Satisfacción general con la jornada:
10. Has podido establecer contacto con instituciones que no conocías:
11. Valora el espacio de *networking*:

Preguntas cualitativas
En qué te ha ayudado esta jornada:

Qué echaste en falta:

Cambiarías algo o qué mejoras ves:

Qué te hubiera gustado compartirnos y no tuviste ocasión:

Qué puntos hablaste con nosotros y quieres recordarnos para que no se queden en el tintero:

Qué tema te interesa para la próxima jornada:

Resumen general del formulario satisfacción (2025, abril)
La jornada ha sido valorada de forma muy positiva en términos generales, alcanzando puntuaciones altas en prácticamente todos los aspectos evaluados. Destacan especialmente la organización, la acogida inicial y la satisfacción global, que reflejan una experiencia muy bien estructurada, con un ambiente cercano y profesional desde el inicio.
El contenido y la relevancia de los temas tratados han sido también muy bien valorados, considerándose útiles y alineados con los intereses de los partici-

pantes. Asimismo, la calidad de los espacios de participación, incluyendo la posibilidad de hacer preguntas y el *networking*, ha sido percibida como uno de los puntos fuertes, favoreciendo el intercambio de ideas y el contacto entre entidades.

En el plano cualitativo, los asistentes señalan que la jornada ha contribuido principalmente al conocimiento de otras organizaciones, el intercambio de buenas prácticas y la generación de nuevas ideas, así como a mejorar el enfoque en el acompañamiento al alumnado. Además, el hecho de que todos los participantes hayan podido establecer nuevos contactos evidencia un impacto muy positivo en términos de colaboración y red profesional.

No obstante, se identifican algunos aspectos de mejora. Principalmente, se señala la necesidad de disponer de más tiempo para el desarrollo de actividades, el debate y el intercambio, así como la conveniencia de profundizar en ciertos contenidos. También se propone enriquecer futuras ediciones con más información previa, testimonios –especialmente del alumnado– y un mejor ajuste de los tiempos.

En conclusión, la jornada ha sido altamente satisfactoria y bien valorada, destacando por su organización y utilidad. Las mejoras sugeridas se orientan fundamentalmente a ampliar los espacios de interacción, profundizar en los contenidos y reforzar el *networking*, con el objetivo de potenciar aún más el impacto de futuras ediciones.

9.3. Anexo C - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales

Noviembre de 2025

Preguntas cuantitativas
Por favor, califica los siguientes aspectos de la jornada del 1 al 10, donde 1 es «muy insatisfecho» y 10 es «muy satisfecho».

1. Bienvenida y acogida de la jornada:
2. Contenido de la jornada:
3. Organización del evento:
4. Duración de la jornada:
5. Tiempo para el desarrollo de las actividades:
6. Relevancia de los temas tratados:
7. Oportunidad para hacer preguntas:
8. Localización del evento:
9. Satisfacción general con la jornada:
10. Has podido establecer contacto con instituciones que no conocías:
11. Valora el espacio de *networking*:

Preguntas cualitativas

Qué es lo que más te ha gustado de la jornada:

En que te ha ayudado esta jornada:

Qué echaste en falta:

Cambiarías algo o qué mejoras ves:

Qué te hubiera gustado compartirnos y no tuviste ocasión:

Qué puntos hablaste con nosotros y quieres recordarnos para que no se queden en el tintero:

Qué tema te interesa para la próxima jornada:

15

Cambio de paradigma de ser acompañados a acompañar. «De la dependencia al encuentro: un camino hacia la inclusión compartida e integradora»

Ángela Barahona Esteban
Directora de Acción Social y SAPNE, profesora de Responsabilidad Social, mentora. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-2143-281X
Correo institucional: angela.barahona@ufv.es

Rocío Iglesias Cobo
Técnica de Acción Social, mentora y profesora de Responsabilidad Social. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0000-8827-4249
Correo institucional: rocio.iglesias@ufv.es

Lorena Lobato Deschamps
Profesora de la Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0002-6738-5876
Correo institucional: lorena.lobato@ufv.es

1. Introducción

1.1. Marco teórico

Actualmente, la población con discapacidad intelectual en España alcanza, aproximadamente, las 200.000 personas en edad ac-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-15

tiva (entre los 16 y los 64 años). Esta cifra implica que cerca del 10 % de las personas con discapacidad intelectual se ve afectada por importantes brechas en el acceso al empleo, la educación, la salud mental y la accesibilidad, en relación con el conjunto de la población con discapacidad en el país (Asociación Empresarial para la Discapacidad, 2025).

Estos datos ponen de manifiesto que la participación laboral de las personas con discapacidad intelectual en España continúa siendo significativamente inferior a la de la población general. A pesar de que no existe una cifra única completamente actualizada que sintetice esta realidad, los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística (INE) permiten trazar una aproximación clara a la situación actual. En este sentido, la tasa de actividad de las personas con discapacidad intelectual se sitúa en el 33,8 % durante el periodo 2024-2025, lo que supone un descenso respecto al 36,4 % registrado en 2022 y evidencia una tendencia reciente de retroceso en la participación en el mercado laboral (Instituto Nacional de Estadística –INE–, 2024).

No obstante, en los últimos años se observa un crecimiento progresivo del empleo entre las personas con discapacidad, lo que apunta a un cambio gradual hacia modelos más inclusivos. De acuerdo con los datos disponibles, la tasa de empleo de este colectivo alcanzó el 28,9 % en 2024, con un incremento de 0,4 puntos porcentuales respecto a 2023, lo que refleja avances todavía insuficientes en términos de integración laboral plena (INE, 2025).

Estas cifras evidencian la necesidad de reforzar las políticas públicas y las estrategias de inclusión sociolaboral, no solo orientadas a incrementar las tasas de empleo, sino también a mejorar la calidad de las oportunidades laborales disponibles para este colectivo.

En este contexto, resulta necesario replantear el enfoque hacia la discapacidad, históricamente centrado en la asistencia y el acompañamiento pasivo, orientándolo hacia un modelo basado en la participación activa y la contribución social. La evolución hacia entornos laborales más inclusivos abre la posibilidad de que las personas con discapacidad no solo reciban apoyos, sino que también desempeñen roles significativos de apoyo a otras personas. Este cambio de paradigma se alinea con el modelo social de la discapacidad, que prioriza las capacidades, la autono-

mía y la participación en igualdad de condiciones (Organización Mundial de la Salud, 2011) y con el objetivo de la universidad, formar integralmente a los estudiantes para que sean capaces de transformar la sociedad a través del servicio, la búsqueda del bien, la verdad y la belleza, incluyendo aquí a todos los estudiantes.

Este planteamiento de transformación se sustenta en la superación de enfoques tradicionales basados en la dependencia, avanzando hacia modelos que reconocen la autodeterminación, la competencia social y laboral, así como el ejercicio de roles socialmente valorados por parte de las personas con discapacidad (Verdugo Alonso et al., 2021). Asimismo, la promoción de su implicación en tareas de apoyo responde a las transformaciones demográficas actuales, caracterizadas por un progresivo envejecimiento de la población y un aumento de la demanda de cuidados y acompañamiento social (Pérez Díaz et al., 2020).

Teniendo en cuenta este planteamiento, se considera que una de las áreas en las que esta transformación adquiere especial relevancia es el ámbito de la vejez. En España, el progresivo envejecimiento de la población constituye un reto social de primer orden: según el INE, más del 20 % de la población tiene 65 años o más, y se prevé que este porcentaje continúe aumentando en las próximas décadas (INE, 2023). Este escenario pone de relieve la necesidad de responder a una creciente demanda de apoyos y cuidados, en especial en situaciones de soledad no deseada, dependencia o necesidad de acompañamiento, pues hacerse mayor implica acercarse a la muerte, y hacerse consciente de la falta cada vez mayor de tiempo, fuerza y capacidades (Guardini, 1997). Ante una situación de pérdida de esperanza, la convivencia y el acompañamiento por parte de personas con discapacidad intelectual suponen ofrecer la posibilidad de que se genere un encuentro en el que, a partir de la presencia plena y auténtica, ambas personas se sientan importantes para el otro y reconozcan que, en la vulnerabilidad, también está la capacidad de aportar y acompañar.

En este sentido, la participación de personas con discapacidad intelectual en tareas de acompañamiento a personas mayores no solo responde a una necesidad social emergente, sino que constituye también una oportunidad para redefinir y reconfigurar su papel en la sociedad. Facilitar que las personas con disca-

pacidad intelectual asuman funciones activas en la comunidad favorece su inclusión sociolaboral y su desarrollo personal, y su formación integral, al tiempo que contribuye a la generación de redes de apoyo mutuo y a una concepción más inclusiva y bidireccional del cuidado.

Diversas experiencias y estudios señalan que la inclusión laboral en roles de apoyo, como el acompañamiento a personas mayores, favorece el desarrollo de habilidades sociales, el aumento de la autoestima y autonomía, permitiéndoles desarrollarse plenamente como estudiantes y el día de mañana como profesionales, mejorando de esta manera la calidad de vida de las personas con discapacidad (Fundación ONCE, 2019). Paralelamente, estas iniciativas contribuyen a la creación de vínculos intergeneracionales, reducen estereotipos y promueven una visión más inclusiva del cuidado.

De este modo, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas únicamente receptoras de apoyo para convertirse en agentes activos de acompañamiento y cuidado, especialmente en un contexto demográfico que demanda nuevas formas de intervención social.

Este acompañamiento llevado a cabo por las personas con discapacidad intelectual se fundamenta en su capacidad de romper barreras, dando lugar a modos valiosos de relación con los demás (López Quintás, 2009). Todas las personas están hechas para acompañar y ser acompañadas (González Iglesias, 2023), y eso es lo que se pretende conseguir con este programa.

En definitiva, avanzar hacia este modelo implica no solo mejorar las tasas de empleo, sino también transformar la concepción social de la discapacidad. Promover la participación de las personas con discapacidad intelectual en el acompañamiento a personas mayores constituye una vía innovadora para responder a los desafíos del envejecimiento poblacional y construir una sociedad más equitativa, en la que todas las personas puedan contribuir de manera significativa aportando sus fortalezas al servicio de la sociedad y permitiendo, de esta manera, su pleno desarrollo y su formación integral.

Se parte de una concepción de las personas con discapacidad intelectual sobre la base de una mirada reconocedora de sus dones, sus capacidades y las oportunidades de crecimiento que cada una de ellas encierra a través del reconocimiento de su dig-

nidad (López Quintás, 2014). Esta mirada profunda y de largo alcance permite penetrar en la grandeza de lo real, sin limitarse a observar lo evidente, sino buscando comprender la riqueza interior de cada persona, sus deseos, capacidades y aspiraciones.

El proyecto busca que estas personas pasen de ser acompañadas a convertirse en acompañantes. Se pretende lograr una transformación integral. Aquellos que antes recibían apoyo se descubren ahora capaces de ofrecerlo. Se hacen conscientes de que el acompañamiento es un camino compartido en el cual, a partir del encuentro, la mirada profunda, la escucha y el respeto del ritmo, las palabras y el silencio de cada persona dan lugar a un terreno de juego que abarca todas las dimensiones de la persona (González Iglesias, 2023).

Este programa representa una oportunidad real para que las personas con discapacidad intelectual se sientan útiles, asuman un rol activo y responsable, y se reconozcan como miembros valiosos de la sociedad.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que las personas con discapacidad intelectual cambian de rol y son capaces de asumir el acompañamiento y cuidado de personas mayores, generando un beneficio mutuo, si se les permite hacerlo y se les da la confianza suficiente para llevarlo a cabo.

En definitiva, el proyecto se basa en una idea clave: cambiar la visión tradicional del «acompañamiento recibido» por la del «acompañamiento ofrecido». Este cambio no solo busca mejorar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, sino también demostrar que pueden desempeñar un papel activo, responsable y valioso dentro de la sociedad y que les ayuda personalmente a desarrollar todas sus capacidades y poner en práctica su formación.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

En coherencia con el cambio de paradigma mencionado y centrado en la participación activa, el proyecto se orienta a alcanzar el siguiente objetivo general: fomentar la formación integral y el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad in-

telectual, a través de su participación activa y visible en entornos comunitarios y evaluando su capacidad para asumir roles responsables de acompañamiento, especialmente en el apoyo a personas mayores.

2.2. Objetivos específicos

- El primer objetivo específico se centra en promover la formación integral de las personas con discapacidad intelectual, respondiendo a la necesidad de garantizar su participación plena en todos los ámbitos de la vida social. La inclusión no debe entenderse únicamente como presencia física en entornos normalizados, sino como la posibilidad real de participar, tomar decisiones y ejercer derechos en igualdad de condiciones. Este enfoque se alinea con el paradigma de apoyos y con el modelo de calidad de vida, que sitúan a la persona en el centro y priorizan su bienestar, autodeterminación y participación comunitaria (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).
- El segundo objetivo, orientado a favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales, resulta fundamental para avanzar hacia una inclusión efectiva. Habilidades como la comunicación, la autonomía, la toma de decisiones o la gestión emocional son clave para que las personas con discapacidad intelectual puedan desenvolverse con mayor independencia y asumir roles activos en la sociedad. Se considera que el entrenamiento en competencias sociales mejora significativamente la adaptación social y la calidad de vida de este colectivo, facilitando su integración en contextos comunitarios y laborales.
- En tercer lugar, visibilizar las capacidades y habilidades de acompañamiento de las personas con discapacidad intelectual en entornos comunitarios supone un paso esencial para romper con estereotipos tradicionales asociados a la dependencia. Históricamente, este colectivo ha sido percibido como receptor de cuidados, lo que ha limitado el reconocimiento de sus potencialidades. Sin embargo, promover su participación en actividades de apoyo a otras personas permite evidenciar sus competencias sociales, su capacidad de empatía y su contribución al bienestar colectivo, favoreciendo una imagen más ajustada y positiva.

- Por último, el cuarto objetivo se centra en evaluar en qué medida las personas con discapacidad intelectual pueden asumir un rol activo y responsable en el acompañamiento a personas mayores. Este aspecto resulta clave para validar la viabilidad de este tipo de iniciativas y para identificar tanto fortalezas como necesidades de apoyo. La evaluación no solo permite medir resultados en términos de desempeño, sino también analizar el impacto en variables como la autoestima, la autonomía o la inclusión social. Asimismo, se vincula con el enfoque de envejecimiento activo, que promueve la participación social y la generación de redes de apoyo, en un contexto de creciente demanda de cuidados (Organización Mundial de la Salud, 2015).

3. Agentes implicados

El desarrollo de este proyecto ha requerido la colaboración de diferentes entidades que han aportado recursos humanos, organizativos e institucionales fundamentales para su correcta implementación. En primer lugar, la Residencia San José de Toledo desempeñó un papel clave, proporcionando el espacio donde se llevaron a cabo las actividades con las personas mayores y ofreciendo el apoyo técnico de su equipo de Terapia Ocupacional. Este equipo contribuyó al seguimiento de las personas residentes y garantizó que las intervenciones se adaptasen a sus necesidades, favoreciendo una participación segura y adecuada.

Por otro lado, la Asociación Down Toledo actuó como entidad de acompañamiento directo de las personas con discapacidad intelectual. Su función principal consistió en facilitar la participación de los usuarios en el proyecto, acompañándolos tanto en las sesiones formativas como en las actividades desarrolladas en la residencia. De este modo, se aseguró un apoyo continuo que favoreció la inclusión y la correcta adaptación a las dinámicas del programa.

La Universidad Francisco de Vitoria participó como entidad responsable del diseño del proyecto, la preparación de la formación integral dirigida a las personas con discapacidad intelectual y el desarrollo del proceso de investigación. Su implicación garantizó el rigor metodológico del estudio, así como la sistemati-

zación de la información recogida y el análisis de los resultados obtenidos.

Finalmente, la Diputación de familias de Toledo actuó como entidad de apoyo institucional, facilitando recursos y promoviendo iniciativas de carácter social en el ámbito provincial. Su colaboración contribuyó a dar sostenibilidad al proyecto y a favorecer su posible continuidad o ampliación en futuras ediciones.

En conjunto, la coordinación entre estas entidades permitió crear una red de colaboración que hizo posible el desarrollo del proyecto, asegurando tanto el acompañamiento y la formación integral de las personas participantes como la calidad de la intervención.

4. Metodología

4.1. Destinatarios

Este proyecto se planteó como una experiencia práctica centrada en la participación activa de personas con discapacidad intelectual en tareas de acompañamiento a personas mayores. Para ello, se contó con un grupo reducido de seis participantes con discapacidad intelectual de la Asociación Down Toledo, junto con seis personas mayores de la Residencia San José de Toledo. La elección de esta muestra respondió principalmente a criterios de accesibilidad y viabilidad, ya que se trató de un primer acercamiento o experiencia piloto.

La idea principal del proyecto fue ofrecer a las personas con discapacidad intelectual la oportunidad de asumir un papel más activo y visible en la sociedad, pasando de recibir apoyo de forma habitual a ofrecerlo a otras personas. A través de este acompañamiento, se buscó potenciar aspectos como la autonomía, la confianza en sí mismas y el sentimiento de ser útiles dentro de la comunidad. Este enfoque está en línea con modelos actuales que destacan la importancia de que las personas con discapacidad tengan un rol activo y participativo en su entorno, y no únicamente pasivo (Schalock y Verdugo Alonso, 2012).

Al mismo tiempo, el proyecto también pretendió generar un impacto positivo en las personas mayores, favoreciendo que se sintiesen acompañadas, escuchadas y valoradas. El acompaña-

miento social, sobre todo en edades avanzadas, es clave para mejorar el bienestar emocional y reducir la sensación de soledad, algo cada vez más presente en este colectivo (Cacioppo y Cacioppo, 2014). La interacción entre ambos grupos generó beneficios mutuos, creando vínculos y favoreciendo relaciones significativas.

Es importante que se tenga en cuenta que el número de participantes fue limitado, lo que implicó que los resultados no se pudieron generalizar de forma amplia en esta fase inicial. Sin embargo, el objetivo fue demostrar que este tipo de experiencia funciona y aporta beneficios reales independientemente del número de participantes.

La siguiente tabla muestra la división de los participantes según el grupo y el sexo.

Tabla 1. Muestra de los participantes del proyecto por sexo

	Participantes con discapacidad intelectual	Participantes de la residencia
Mujeres	4	4
Hombres	2	1
Total	6	5

Fuente: elaboración propia

Es importante recalcar que, en este apartado, se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico, pues los sujetos no se seleccionaron al azar, sino por conveniencia y accesibilidad. Se favoreció que todos los participantes del proyecto mostraran un claro interés por formar parte de este y que tuvieran capacidades físicas y cognitivas suficientes para afrontarlo.

4.2. Cronograma

El desarrollo del proyecto se organizó a través de un cronograma estructurado a lo largo de varios meses, permitiendo una implementación progresiva, coordinada y adaptada a las necesidades de todos los participantes. Esta planificación temporal es clave en proyectos socioeducativos, ya que facilita tanto la organización como el seguimiento y la evaluación de las actividades.

A continuación, se muestra una tabla con el cronograma del programa.

Tabla 2. Cronograma de actividades

Mes	7	9	10				11				12			
Etapas			Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Programación del programa	X													
Coordinación del equipo		X												
Formación a los participantes de Down Toledo				X										
Desarrollo del programa (8 sesiones, 1 día por semana)						X	X	X	X	X	X	X	X	
Reunión de seguimiento									X					
Cierre del programa													X	

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el proyecto se inició en el mes de julio con una fase de planificación. Durante ese periodo, se llevó a cabo una reunión entre las tres entidades implicadas: la residencia de personas mayores, la fundación Down Toledo y la universidad. En ese primer encuentro se establecieron las bases del programa, incluyendo la definición de objetivos, la organización del calendario y la distribución de responsabilidades. Esa fase inicial fue fundamental para asegurar una adecuada coordinación entre las partes y garantizar la coherencia del proyecto desde su inicio.

Posteriormente, en septiembre, coincidiendo con el comienzo del curso académico, se realizó la primera reunión de coordinación anual. En ella se dio inicio oficial al programa y se confirmó la selección del grupo de personas con discapacidad intelectual que participaron como voluntarios. Este momento permitió concretar la organización del proyecto y comenzar a preparar las acciones formativas y prácticas que se desarrollaron en los meses siguientes.

La formación previa se considera un elemento clave en este tipo de proyectos, ya que contribuye a mejorar la calidad de la in-

tervención y a aumentar la seguridad y confianza de los participantes. Por este motivo, en el mes de octubre se desarrolló la fase de formación inicial, dirigida a las personas participantes con discapacidad intelectual. Esta formación tuvo como objetivo proporcionar las herramientas necesarias para llevar a cabo el acompañamiento a personas mayores de forma adecuada. En ella se abordaron aspectos como las pautas de comunicación, el apoyo emocional, la resolución de dudas y la preparación para las primeras interacciones. Esta formación se llevó a cabo conjuntamente por el Instituto de Acompañamiento de la universidad y el Departamento de Acción Social y SAPNE con el fin de garantizar la adquisición de conocimientos necesarios para la ejecución del proyecto y la formación integral de los estudiantes externos que participaron en el programa, y poder de esta manera adaptar dicha formación a sus capacidades y limitaciones, permitiendo a la universidad aportar su visión y misión a estudiantes que no están directamente relacionados con la formación académica específica.

A continuación, durante el mes de noviembre, se desarrolló la fase central del proyecto, en la que tuvieron lugar las sesiones de voluntariado. Se realizaron ocho sesiones, con una frecuencia semanal, en las que las personas con discapacidad intelectual interactuaron, acompañaron y colaboraron en distintas actividades junto a las personas mayores de la residencia. De forma paralela, se llevaron a cabo sesiones de seguimiento, orientadas a evaluar el desarrollo de la experiencia, detectar las dificultades acontecidas, ofrecer apoyo y recoger las vivencias de los participantes. Este seguimiento continuo ayudó a que el proceso fuese ajustándose según las necesidades que se fueron encontrando.

Finalmente, en el mes de diciembre se realizó el cierre del proyecto. En esta fase se llevó a cabo una evaluación global de la experiencia, en la que se analizaron los resultados obtenidos, se compartieron las vivencias de los participantes y se reflexionó sobre el impacto generado. Este momento final no solo permitió valorar el grado de consecución de los objetivos, sino también identificar mejoras y plantear futuras ediciones del programa.

4.3. Instrumentos

Para el desarrollo de las herramientas de medición, se pidió la validación, por parte de 5 expertos en el ámbito de la discapaci-

dad y la investigación, de tres cuestionarios desarrollados para tal fin:

- Un cuestionario específico adaptado a las personas con discapacidad intelectual. Dicho cuestionario constó de tres apartados de preguntas. El primero de ellos, con cuatro preguntas en formato escala de Likert, en el que se les preguntó respecto a las emociones que les generaba el acompañamiento (acompañar y ser acompañado). El segundo bloque constó de 8 preguntas en formato escala de Likert con una valoración entre 1 y 5, siendo 1 *nada* y 5 *muchísimo*, y en el que se preguntó respecto a su percepción del programa (capacidad de acompañamiento, generación de vínculos, aprendizaje conjunto, etc.). Y un tercer bloque con una pregunta abierta con el objetivo de obtener información cualitativa de su valoración del proyecto.
- El segundo cuestionario adaptado para los residentes beneficiarios del acompañamiento. Este cuestionario constó de once preguntas cuantitativas tipo escala de Likert con una valoración entre 1 y 6, siendo 1 *nada de acuerdo* y 6 *totalmente de acuerdo*. Las preguntas se centraron en la identificación de la percepción de las personas de la residencia respecto a las capacidades de enseñar, de generar vínculo y acompañar de las personas con discapacidad intelectual. Adicionalmente se añadió una pregunta abierta con el objetivo de obtener información cualitativa de su valoración del proyecto.
- El tercer cuestionario fue el desarrollado para el resto de los agentes implicados en el programa (profesionales, tanto de la residencia como de la Asociación Down Toledo, así como familiares de las personas con discapacidad intelectual). Este cuestionario constó de 11 preguntas cuantitativas tipo escala de Likert con una valoración entre 1 y 6, siendo 1 *nada de acuerdo* y 6 *totalmente de acuerdo*. Las preguntas se centraron en la identificación de la percepción respecto a las capacidades de las personas con discapacidad intelectual. Adicionalmente se añadió una pregunta abierta con el objetivo de obtener información cualitativa de su valoración del proyecto.

Los objetivos de estos dos últimos cuestionarios eran dos: por un lado, conocer su opinión sobre el posible éxito del programa

y, por otro, identificar su percepción respecto a la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para llevar a cabo el acompañamiento.

Para ello, se consideró necesario realizar una medición inicial antes de la ejecución del proyecto y una segunda medición en la fase de finalización para identificar la evolución de la percepción de los participantes una vez finalizado el proyecto. Las preguntas de los cuestionarios, en ambos casos, fueron las mismas, cambiando los tiempos verbales para adaptarlos al momento de la medición.

4.4. Herramienta de trabajo

Para facilitar el proceso de acompañamiento y el registro de las sesiones desarrolladas durante este, desde la Universidad se diseñó un cuaderno de trabajo sencillo, que se entregó y explicó a los participantes durante la formación.

El cuaderno se dividió de la siguiente manera: una parte introductoria en la que se explicaba qué es el programa, dónde y cuándo se iba a desarrollar, todo ello con frases breves y sencillas que se pudiesen entender sin dar información que no fuese relevante para ellos.

Un segundo apartado en el que se plantearon una serie de preguntas de expectativas para tener una idea clara de lo que los participantes esperaban lograr durante el desarrollo del programa.

Un tercer apartado en el que se facilitaron una serie de preguntas planteadas con el objetivo de ayudar a las personas con discapacidad en esa primera interacción para poder entablar conversación e iniciar el programa, y en interacciones posteriores en caso de encontrar alguna dificultad para poder relacionarse.

La última parte del cuaderno consistió en un apartado con dos cuestiones básicas para que pudiesen hacer un registro de los talleres, actividades y acompañamiento realizado cada día de desarrollo del programa. Y un apartado denominado *diario de vida*, ya que se planteó desde el principio a los participantes la posibilidad de ir recogiendo la historia y las vivencias de la persona a la que iban a acompañar para poder exponerlo al finalizar y dejarlo recogido en un escrito que luego les pudiesen regalar para hacer memoria no solo de la experiencia compartida, sino también de una vida lograda.

5. Resultados y beneficios

5.1. Resultados generales de los cuestionarios

5.1.1. Percepción inicial de las personas con discapacidad intelectual

Desde un punto de vista general, después de haber rellenado los formularios con los participantes se puede concluir que su actitud es muy esperanzadora con respecto a los beneficios del desarrollo del proyecto, que todos tenían una fuerte motivación por ayudar y acompañar con una muy buena predisposición emocional al trabajo con personas de tercera edad, además de una percepción adecuada de sus capacidades, con un equilibrio entre confianza y humildad. Asimismo, se detectan algunas inseguridades propias del cambio de entorno, pero no afectan a la disposición ni a la motivación.

Teniendo en cuenta estos resultados se podría concluir que el grupo estaba muy preparado a nivel emocional, motivacional y social al inicio del proyecto. Mostraron empatía, ganas de aprender, compromiso y una visión muy positiva del impacto que podían generar. Entre sus comentarios al respecto de las expectativas con el programa, se incluyen:

> *Tengo muchas ganas de ayudar a los abuelos y las abuelas de la residencia*. (Participante 1)

> *La formación me puede ayudar a coger fuerzas para que los mayores estén bien y puedan disfrutar en todo momento de la experiencia*. (Participante 3)

5.1.2. Percepción inicial de los residentes

Al analizar las respuestas de los residentes se puede observar un nivel muy alto de aceptación del programa, grandes expectativas de generar un vínculo, de aprender y confianza en el beneficio personal que este acompañamiento les podía suponer.

En conjunto, se podría afirmar que la actitud hacia el proyecto fue extremadamente positiva. El 100 % de los participantes encuestados consideró que una persona con discapacidad intelectual puede acompañar a una persona de tercera edad, pero mostraban menos aceptación al respecto de su capacidad para

acompañar ante determinados problemas emocionales. No obstante, todos ellos consideraban que podrían hacerlo.

Con respecto a su opinión sobre las capacidades de las personas con discapacidad intelectual para desarrollar adecuadamente el programa, los residentes valoraron muy positivamente a las personas con discapacidad intelectual, creían firmemente que estaban capacitados para hacerles compañía y en general consideraban que la comunicación sería fácil y esperaban poder trabajar juntos sin problemas. Salvo una ligera excepción, alguno de los residentes que rellenó el formulario (25 % de los participantes) consideraba que podrían existir ligeras dificultades en la comunicación.

Asimismo, confiaban en que ambos iban a salir beneficiados, siendo conscientes de que el proyecto era un gran desafío, pero no una barrera y teniendo altas expectativas de aprendizaje.

5.1.3. Percepción inicial de las familias y los profesionales

Las familias confiaban mucho en las capacidades de sus familiares, en su capacidad de acompañar, relacionarse y comunicarse, aunque en algún caso consideraban que se podría dar cierta dificultad de comunicación entre los participantes, siendo el 75 % de los participantes los que afirmaban que se daría una buena comunicación entre ambos perfiles. Sin embargo, afirmaron que, debido a su empatía y preparación, podían asumir el cambio de paradigma y consideraban que el proyecto les iba a suponer un crecimiento personal.

El 100 % de los familiares vieron en el programa una oportunidad de mejora de las habilidades sociales y comunicativas para ambos perfiles. Percibían el programa como muy beneficioso para ambos grupos opinando que las personas de tercera edad mejorarían en autoestima, sociabilidad y bienestar, y que las personas con discapacidad intelectual se fortalecerían emocional, social y comunicativamente.

Todos ellos consideraban el programa un desafío positivo (100 % de aceptación), siendo conscientes del reto que implicaba para sus familiares y, al mismo tiempo, confiando plenamente en sus capacidades para afrontarlo y crecer.

5.1.4. Resultados después de la implantación sobre el programa y la percepción de cada uno de los implicados en este

Analizando la satisfacción general y los logros alcanzados, se puede afirmar que, gracias a una alta predisposición por parte de las personas con discapacidad intelectual en la formación, participación y ejecución del programa, se han obtenido los beneficios esperados, basados en la hipótesis de que, a través de la formación integral, las personas con discapacidad intelectual iban a ser capaces de acompañar y ayudar a las personas de la tercera edad. Al finalizar el programa, se puede afirmar que, tras la experiencia vivida, hay una plena satisfacción, sentimiento de orgullo por los logros alcanzados y una motivación reforzada.

Por parte de los residentes, reconocen haber generado vínculos afectivos auténticos, haber superado sus expectativas iniciales con respecto al acompañamiento y a las capacidades de las personas con discapacidad intelectual, y manifiestan que se ha dado una reducción del sentimiento de soledad.

Por último, las familias reconocen su satisfacción con la formación y el desarrollo del programa, observan crecimiento en autonomía y confianza en sus hijos y valor social real. De igual modo, los profesionales están satisfechos, pero piden una mejora en la coordinación y comunicación con los diferentes agentes implicados en el desarrollo del programa. Todos coinciden en la importancia de dar continuidad al programa gracias a los beneficios obtenidos a lo largo del mismo.

Con respecto a las capacidades de las personas con discapacidad intelectual para el desarrollo del programa, al inicio todos las consideraban capaces con ciertas dudas en algunos puntos, como puede ser la comunicación, pero, al finalizar, confirman que tienen la capacidad para acompañar, responsabilizarse adecuadamente, aprender en situaciones nuevas que les suponen un reto y crecer, mejorando sus habilidades comunicativas, aumentando su autoestima y, de esta manera, reduciendo las barreras sociales de manera significativa, si se les da la formación y el apoyo adecuados. El 100 % de los participantes valora la experiencia de manera muy positiva, destacando comentarios como el del participante 3:

> *La experiencia con los mayores me ha encantado muchísimo […] estoy contentísima. He aprendido muchas cosas con ellos. Me ha encantado ayudarles, me voy a acordar de todos, los voy a echar mucho de menos.*

O del participante 2, que afirma:

Ha sido un gusto estar con ellos todos los martes.

Por lo que se podría concluir que al finalizar se ha dado una mejoría en la percepción inicial sobre sus capacidades, tanto a nivel personal e individual como colectivo por parte de las personas que han sido testigos del éxito del programa.

Se puede afirmar, pues, que el programa generó un espacio intergeneracional real de crecimiento, aprendizaje mutuo, bienestar emocional y humanización de los vínculos y que ha tenido un impacto profundamente positivo y transformador para todos los colectivos implicados.

Resumiendo, se podría concluir que las personas con discapacidad intelectual pasaron de expectativas a experiencias significativas. Aumentó su autoestima, autonomía, seguridad, vínculo emocional y percepción de utilidad.

Los residentes recibieron compañía genuina, afecto, estimulación emocional y social, y derribaron prejuicios sobre la discapacidad intelectual.

Las familias confirmaron sus creencias sobre la posibilidad de que se diese el crecimiento personal de sus familiares, celebraron los vínculos creados y manifestaron el deseo de la continuidad del programa.

Los profesionales reconocieron los beneficios en ambos grupos, y sugirieron mejoras organizativas y de comunicación, debido a las dificultades encontradas a lo largo del desarrollo del programa; aun así, respaldaron plenamente la continuidad del proyecto.

5.2. Beneficios detectados

El presente proyecto ha demostrado una serie de beneficios tanto a nivel social como personal, derivados de la implementación del programa de acompañamiento entre personas con discapacidad intelectual y personas mayores.

En primer lugar, ha permitido favorecer la divulgación académica de los resultados obtenidos, contribuyendo a la generación de conocimiento en el ámbito de la inclusión social y la intervención comunitaria. Este tipo de experiencias piloto pueden

aportar evidencias relevantes para futuras investigaciones y para el diseño de programas más amplios basados en la práctica.

Asimismo, el proyecto ha contribuido a la sensibilización social y al desarrollo de estrategias de inclusión fundamentadas en la evidencia, promoviendo una comprensión más amplia y realista del papel que pueden desempeñar las personas con discapacidad intelectual en la comunidad. De este modo, se refuerza la importancia de diseñar intervenciones que no se basen únicamente en la asistencia, sino también en la participación.

Otro de los beneficios esperados era demostrar que la inclusión no se limita a acoger a las personas con discapacidad, sino que se materializa plenamente cuando se les permite desempeñar un rol activo, significativo y reconocido socialmente, a través de la formación adecuada y el acompañamiento. Este cambio de perspectiva supone un avance hacia modelos más bidireccionales de inclusión, en los que todas las personas aportan y reciben apoyo y formación.

Además, se considera que el proyecto ha contribuido a aportar valor al entorno comunitario y a generar vínculos significativos entre los participantes. La interacción entre personas con discapacidad intelectual y personas mayores ha favorecido la creación de relaciones interpersonales enriquecedoras, basadas en el respeto, la cooperación y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, este tipo de iniciativas permite evidenciar el potencial que cada individuo posee para transformar su realidad y la de quienes le rodean. A través de la participación y con las herramientas y formación adecuadas, se refuerza la idea de que todas las personas, independientemente de sus capacidades, pueden desempeñar un papel relevante en la construcción de una sociedad más inclusiva, solidaria y cohesionada.

6. Conclusiones

El impacto social de esta propuesta se fundamenta en la convicción de que otorgar un papel protagonista a las personas con discapacidad intelectual en distintos contextos comunitarios no solo permite reconocer sus capacidades y potencialidades, sino que constituye un paso esencial hacia una inclusión verdaderamente integral. Este enfoque supone un cambio de paradigma

respecto a los modelos tradicionales de intervención, en los que este colectivo ha sido concebido principalmente desde la recepción de apoyos, avanzando ahora hacia su participación como agentes sociales.

En este sentido, la posibilidad de que las personas con discapacidad intelectual asuman responsabilidades significativas en el acompañamiento a personas mayores genera beneficios en dos direcciones complementarias. Por un lado, las personas mayores se ven favorecidas al sentirse acompañadas, valoradas y reconocidas, lo que contribuye a la mejora de su bienestar emocional y a la reducción de posibles situaciones de soledad. Por otro, las personas con discapacidad intelectual experimentan un fortalecimiento de su autoestima, su confianza y su sentido de utilidad social, al desempeñar un rol activo y socialmente valorado dentro de la comunidad, gracias a la formación y el acompañamiento recibidos.

De este modo, el proyecto no solo tiene un impacto a nivel individual, sino también comunitario, ya que promueve relaciones interpersonales basadas en la reciprocidad, el respeto y el reconocimiento mutuo. Esta dinámica favorece la construcción de una sociedad más inclusiva, en la que todas las personas puedan aportar valor desde sus capacidades, independientemente de sus condiciones personales.

Igualmente, se considera necesario, para el mejor desarrollo en futuras ocasiones, aumentar la formación, así como mejorar la comunicación y el seguimiento. Además, ayudaría poder realizar el programa con entidades cercanas a la universidad para garantizar el seguimiento adecuado y poder acompañar a los participantes no solo con la formación, sino durante las actividades, ya que, debido a la distancia, la universidad no ha podido participar en cada una de las actividades e interacciones planteadas.

Asimismo, se hace evidente que la muestra ha sido pequeña y que hay muchas cosas que se pueden mejorar. Teniendo en cuenta el éxito y el valor del programa, habría que replicarlo y extrapolarlo a otras instituciones y residencias, para que más gente se pueda beneficiar de este acompañamiento.

7. Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Asociación Empresarial para la Discapacidad (2025). *VIII Análisis de datos sobre empleo y discapacidad intelectual* (VII). Asociación empresarial para la discapacidad. https://media.timtul.com/media/crm_aedis/VIII%20Analisis%20de%20datos%20sobre%20empleo%20y%20discapacidad.%202025.%20Datos%202023_20250328145921.pdf

Cacioppo, J. T. y Cacioppo, S. (2014). Social Relationships and Health: The Toxic Effects of Perceived Social Isolation. *Social and personality psychology compass*, 8(2), 58-72. https://doi.org/10.1111/spc3.12087

Fundación ONCE (2019). *Por un futuro del trabajo inclusivo para las personas con discapacidad*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_844224.pdf

González Iglesias, S. (2023). *Acompañar y ser acompañado: Campo de juego*. Universidad Francisco Vitoria.

Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida: Su importancia para la ética y la pedagogía*. Palabra.

INE (2023). *Demography of Europe–An ageing population*. Demography of Europe. https://www.ine.es/prodyser/demografia_UE/bloc-1c.html?lang=es

INE (2024). *Nota de Prensa: Estadística de Discapacidad en el Mercado Laboral. EPD (año 2024), SPD (año 2023) y VLPD (año 2023)*. INE. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EDML20242023.htm

INE (2025). *Nota de Prensa: Estadística de Discapacidad en el Mercado Laboral. EPD (año 2024), SPD (año 2023) y VLPD (año 2023)*. INE. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EDML20242023.htm

López Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida: Una vía de ascenso a la madurez personal*. Desclée De Brouwer.

López Quintás, A. (2014). La mirada profunda. Sus condiciones y su fecundidad. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 91, 257-286.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud*. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241565042

Pérez Díaz, J., Abellán García, A., Aceituno Nieto, P. y Ramiro Fariñas, D. (2020). *Un perfil de las personas mayores en España*. Envejecimiento en Red.

Schalock, R. y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). *A Leadership Guide for Today's Disabilities Organizations*. https://products.brookespublishing.com/A-Leadership-Guide-for-Todays-Disabilities-Organizations-P299.aspx

Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L. y Sánchez, L. E. G. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. https://doi.org/10.14201/scero2021523928

8. Anexos

Cuaderno de trabajo



¿Qué esperas de este programa?

¿Qué necesitas?

¿A qué te comprometes a lo largo del mismo?

¿No sabes cómo empezar?

Te dejamos por aquí algunas preguntas que pueden ayudarte a empezar a charlar con las personas de la residencia.

Preguntas para iniciar la conversación

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo estás hoy?
- ¿Te gusta que te llamen por tu nombre o prefieres otro?
- ¿Te gusta conversar?

Preguntas sobre su vida y recuerdos

- ¿Dónde naciste?
- ¿Cómo era tu barrio cuando eras joven?
- ¿Tenías mascotas?
- ¿Qué juegos te gustaban cuando eras niño/a?
- ¿Cuál es tu recuerdo más bonito?
- ¿Trabajaste en algo que te gustaba?
- ¿Cómo era tu familia?

Preguntas sobre gustos y aficiones

- ¿Te gusta la música? ¿Qué tipo?
- ¿Tienes alguna canción favorita?
- ¿Te gusta leer o ver películas?
- ¿Qué comida te gusta más?
- ¿Te gusta pasear?
- ¿Tienes alguna afición o hobby?

Preguntas para compartir actividades

- ¿Quieres que juguemos a algo juntos?
- ¿Te gustaría que escuchemos música?
- ¿Quieres que te lea algo?
- ¿Te gustaría que pintemos o dibujemos?
- ¿Quieres que demos un paseo?

Preguntas para mostrar interés y cariño

- ¿Hay algo que te gustaría contarme?
- ¿Te gusta que te visiten?
- ¿Te sientes bien hoy?
- ¿Hay algo que te gustaría hacer conmigo?
- ¿Te gustaría que venga a verte otro día?

Mi día a día en la residencia... *FECHA:*

¿Qué hemos hecho hoy?

¿Qué he aprendido?

Diario de vida

Cuestionarios de evaluación

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESIONALES DE LA RESIDENCIA, PARA LOS TRABAJADORES DE LA INSTITUCIÓN Y PARA LAS FAMILIAS

El acompañamiento en la Universidad Francisco de Vitoria es entendido como el estilo de relación que busca el crecimiento de las personas en juego para todos los ámbitos y etapas de la vida, (Equipo directivo MAE, 2022). Ese es el objetivo del desarrollo de este programa, llevaremos a cabo una experiencia piloto por la cual un grupo de personas con discapacidad intelectual de forma voluntaria acompañarán mediante diferentes actividades a un grupo de mayores de la residencia social asistida San José durante unos meses, posteriormente se evaluará el impacto de este programa en el bienestar y la calidad de vida de los implicados.

La información obtenida será tratada de forma anónima y se destinará únicamente al desarrollo y análisis de la presente investigación.

Muchas gracias por tu participación.

¿Cuál es la relación con el programa? Marca con una cruz:

Familiar	
Profesional de la residencia	
Profesional de la Asociación	

Valoración del 1 al 6 teniendo en cuenta que el 1 es que no estás nada de acuerdo y el 6 totalmente de acuerdo. (*1. Nada de acuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Algo de acuerdo, 4. De acuerdo, 5. Bastante de acuerdo, 6. Totalmente de acuerdo)*

1. ¿Consideras que una persona con discapacidad intelectual puede acompañar a una persona de tercera edad?

1	2	3	4	5	6

2. ¿Crees que las personas con discapacidad intelectual pueden asumir la responsabilidad de ofrecer acompañamiento a personas de tercera edad?

1	2	3	4	5	6

3. Creo que puede darse una buena comunicación en el acompañamiento: crees que podrán hablar con facilidad de distintos temas del día a día, preocupaciones, compartir experiencias.

1	2	3	4	5	6

4. Considero que el acompañamiento mejorará la relación entre las personas con discapacidad intelectual y las personas de tercera edad.

1	2	3	4	5	6

5. Creo que el programa favorecerá a potenciar las habilidades comunicativas de las personas de tercera edad.

1	2	3	4	5	6

6. Considero que el programa favorecerá a potenciar las habilidades comunicativas de las personas con discapacidad intelectual.

1	2	3	4	5	6

7. Creo que va a ayudará a fomentar la autoestima de las personas con discapacidad intelectual.

1	2	3	4	5	6

8. ¿En qué medida crees que ayudará a fomentar la autoestima de las personas de tercera edad?

1	2	3	4	5	6

9. ¿En qué media consideras que la experiencia puede ser positiva para las personas con discapacidad intelectual?

1	2	3	4	5	6

10. ¿En qué medida consideras que la experiencia puede ser positiva para las personas de tercera edad?

1	2	3	4	5	6

11. Considero que el programa es un desafío para las personas con discapacidad intelectual.

1	2	3	4	5	6

12. ¿Te gustaría que el programa se repita anualmente?

1	2	3	4	5	6

Pregunta abierta:

¿Qué opinas de la experiencia?

CUESTIONARIO PARA LOS RESIDENTES QUE VAN A PARTICIPAR EN EL PROGRAMA:

La información obtenida será tratada de forma anónima y se destinará únicamente al desarrollo y análisis de los datos obtenidos.

Muchas gracias por tu participación.

Valoración del 1 al 6 teniendo en cuenta que el 1 es que no estás nada de acuerdo y el 6 totalmente de acuerdo. (*1. Nada de acuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Algo de acuerdo, 4. De acuerdo, 5. Bastante de acuerdo, 6. Totalmente de acuerdo)*

1. ¿En qué medida consideras que una persona con discapacidad intelectual puede hacerte compañía?

1	2	3	4	5	6

2. ¿En qué medida crees que va a ser fácil la comunicación con ellos?

1	2	3	4	5	6

3. ¿Crees que vas a poder generar un vínculo con ellos?

1	2	3	4	5	6

4. ¿Crees que vas a poder hacer equipo con ellos?

1	2	3	4	5	6

5. ¿Crees que vas a aprender algo de ellos?

1	2	3	4	5	6

6. ¿Crees que vais a tener aficiones en común?

1	2	3	4	5	6

7. ¿Crees que si tienes un problema a nivel emocional una persona con discapacidad intelectual te puede acompañar?

1	2	3	4	5	6

8. ¿En qué medida crees que te van a aportar algo?

1	2	3	4	5	6

9. ¿En qué medida crees que vas a poder enseñarles algo?

1	2	3	4	5	6

10. ¿En qué medida crees que el acompañamiento que os van a hacer es un desafío para las personas con discapacidad intelectual?

1	2	3	4	5	6

11. ¿Te gustaría que el programa se repita anualmente?

1	2	3	4	5	6

Pregunta abierta:

¿Qué opinas de la experiencia?

CUESTIONARIO PARA LAS PERSONAS DE DOWN TOLEDO QUE VAN A PARTICIPAR EN EL PROGRAMA

La información obtenida será tratada de forma anónima y se destinará únicamente al desarrollo y análisis de los datos obtenidos.

Muchas gracias por tu participación.

PRIMER CUESTIONARIO

Responde a las siguientes preguntas sobre tus sentimientos cuando piensas en la actividad que vais a realizar, sabiendo que la primera cara es un sentimiento negativo y la última un sentimiento muy positivo.



1. ¿Cómo me siento cuando me acompañan?



2. ¿Cómo me siento cuando pienso que tengo que acompañar a una persona de tercera edad?



3. ¿Cómo te sientes cuando ayudas a otro?



4. ¿Cómo te sientes cuando piensas que vas a tener que estar hablando con una persona de tercera edad desconocida a solas durante un rato?



SEGUNDO CUESTIONARIO

Responde a las siguientes preguntas con un número sabiendo que el 1 es nunca o nada y el 5 siempre o muchísimo. 1. Nunca/nada, 2. Casi nunca, 3. Un poco, 4. Mucho, 5. Muchísimo



1. ¿Crees que vais a poder ser amigos?



2. ¿Crees que vais a poder trabajar juntos?



3. ¿Crees que les vas a poder enseñar algo nuevo?



4. ¿Crees que ellos te pueden enseñar algo nuevo a ti?



5. ¿Crees que os van a gustar las mismas cosas?



12. ¿Crees que les vas a poder ayudar si tienen un problema?



13. ¿Tienes ganas de hacer compañía a las personas de tercera edad?



14. ¿Te gustaría que el programa se repita anualmente?



PARTE IV. CULTURA Y HUMANIDADES

16

La belleza en la educación: piedra angular para una formación integral

Teresa M. López Monje
Profesora de Arte Antiguo y Medieval y directora de Extensión Universitaria.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0006-3917-7753
Correo institucional: t.lopez@ufv.es

1. Introducción

«Lo bello es difícil» (Platón, 2006, p. 441): estas palabras de Sócrates, recogidas por Platón en *Hipias Mayor*, ponen de manifiesto dos cuestiones. Por un lado, el ancestral interés de la filosofía por la cuestión de la belleza; por otro, la ardua tarea que supone en sí misma. Tal vez por esto último, la belleza no siempre ha sido reconocida a lo largo de la historia como una dimensión antropológica fundamental y tampoco se ha tenido en cuenta de forma recurrente en el ámbito de la pedagogía, obviándola como factor decisivo para el desarrollo pleno de la persona.

Sin embargo, en el ámbito educativo, y todavía más desde la perspectiva de la formación integral, resulta fundamental una atención especial a lo bello, no solo entendido en términos estéticos, sino como experiencia capaz de poner al hombre en relación con la verdad y el bien. Así, para algunos autores, la experiencia estética es, en realidad, una vía privilegiada para el conocimiento del mundo y de sí mismo[1] que «nos abre al gran enigma del universo y de nuestra posición en él» (Gadamer, 1991, p. 40).

1, Gadamer, cuando aborda la cuestión del arte en la obra citada, lo expresa de la siguiente manera: «En lo particular de un encuentro con el arte, no es lo particular lo que se experimenta, sino la totalidad del mundo experimentable y de la posición ontológica del hombre en el mundo, y también, precisamente, su finitud frente a la trascendencia» (p. 40).

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-16

Siguiendo estas premisas, la belleza resulta ser una piedra angular en el contexto de una educación que tiene como meta la formación integral de la persona. Así lo recogen algunos autores, clásicos y contemporáneos, que se revisarán en este texto. De ellos podemos aprender no solo acerca de la importancia de lo bello en el ámbito pedagógico, sino también sobre las aplicaciones concretas y posibles hoy.

2. La formación integral como horizonte educativo

Con el objetivo de dilucidar la importancia de lo bello para un modelo educativo basado en la formación integral, resulta imprescindible abordar primero qué entendemos por este concepto. Una educación «integral» es aquella que aspira a desarrollar de forma armónica todas las dimensiones de la persona (Agejas, 2013); no solo la intelectual, como quizá cabría esperar tratándose del ámbito educativo, sino también la corporal, social, afectiva y espiritual.[2]

La aspiración de lograr una formación integral parte de una perspectiva antropológica que nos revela a la persona como una unidad profundamente integrada, en la que coexisten múltiples dimensiones y capacidades que se articulan entre sí sin fragmentarse, constituyendo una realidad personal única e indivisible (Universidad Francisco de Vitoria, 2021). El ser humano no es, por tanto, una suma de partes que bien podrían separarse, sino una verdadera unidad. De ahí que cualquier modelo educativo que contemple al hombre como lo que es, aspirando a su crecimiento en plenitud, deba considerarse por fuerza desde una perspectiva integral.

La formación integral, siguiendo estas premisas, apunta a la excelencia humana entendida no solo en términos académicos, de adquisición de conocimientos o competencias, sino como realización plena del ser humano, pues:

2. Tomaremos como referencia las cinco dimensiones de la persona citadas por José Ángel Agejas en *La ruta del encuentro*, teniendo en cuenta que lo sustancial no es tanto definir cuáles son estas (pues difieren según autores) como describir la formación integral como un proceso educativo que atiende al desarrollo, crecimiento y maduración de toda la persona.

> Sería muy pobre la educación que se limitara a dar nociones e informaciones, dejando a un lado la gran pregunta acerca de la verdad, sobre todo acerca de la verdad que puede guiar la vida. (Benedicto XVI, 2008)

La perspectiva educativa católica coincide con esta propuesta de formación integral, remarcando que la finalidad de toda pedagogía es acercar al hombre a su fin último, es decir, a su plenitud, a aquello para lo que fue creado. Así, se pone de manifiesto que «la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades de las que el hombre es miembro» (Concilio Vaticano II, 1965, n. 1).

En esta misma línea, Benedicto XVI apunta también:

> La educación persigue la formación integral de la persona, incluida la dimensión moral y espiritual del ser, con vistas a su fin último y al bien de la sociedad de la que es miembro. (Benedicto XVI, 2012)

Para ello, subraya de nuevo el pontífice, «es necesario conocer la verdad sobre sí mismo y sobre el bien y el mal» (2012). Así, una auténtica formación integral es aquella que introduce al individuo en la realidad –mostrándole el bien y la verdad– guiándolo hacia una plenitud que propicie su crecimiento personal.

Sin embargo, según señalan autores como Zygmunt Bauman (2007), cada vez es más frecuente que la educación sea concebida como algo que se obtiene:

> [...] cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se «consigue», completa y terminada. (p. 24)

Como el propio autor afirma, esta idea tan extendida en el ámbito pedagógico comporta dos consecuencias. En primer lugar, la educación tendría un principio y un fin en el espacio y en el tiempo y, en segundo, la educación no afectaría a la persona de manera integral, en cuanto a que no sería algo que la transformara, sino un bien que adquiriera. Desde la perspectiva integral a la que nos referimos, la educación ha de ser necesariamente una tarea que dura toda la vida. No se trata, además, de una posesión externa a la persona, sino de una experiencia vital trans-

formadora, en cuanto al modo en que aproxima al hombre al bien y la verdad, a su plenitud vital.

En este contexto, la belleza cobra un protagonismo singular. Su inseparable relación con el Bien y la Verdad la conecta directamente con el hecho educativo. La belleza es a la vez contenido y método educativo, ambiente, metodología, meta y fruto. Así lo afirma Pablo VI cuando sostiene:

> La belleza, como la verdad, pone alegría en el corazón de los hombres; es el fruto precioso que resiste a la usura del tiempo, que une a las generaciones y las hace comunicarse en la admiración. (Pablo VI, 1965)

Impregna, por tanto, todo el acto pedagógico y todo acto pedagógico debería dirigirse a ella. Quizá por esto es una vía privilegiada para integrar todas las facultades humanas y para descubrir al ser humano su plenitud posible, pues:

> La belleza auténtica [...] abre el corazón humano a la nostalgia, al deseo profundo de conocer, de amar, de ir hacia el Otro, hacia el más allá. (Benedicto XVI, 2009)

Sin embargo, la cultura actual –en la que a menudo priman la inmediatez, el utilitarismo, el relativismo y la falta de profundidad en todos los ámbitos– tiende a relegar la belleza a un plano superficial o a una cuestión de gustos, privándola de su carga cognoscitiva y ética. Esta situación plantea importantes desafíos a la pedagogía: ¿cómo educar la sensibilidad estética en un mundo saturado de estímulos fugaces? ¿De qué modo la experiencia de lo bello puede integrarse en la educación para contribuir a la formación integral del alumnado? ¿Tiene algo que ver la belleza con el conocimiento de la realidad y, por tanto, con la pedagogía?

3. La belleza como vía de conocimiento y camino de plenitud. La *via pulchritudinis*

A continuación, se abordará cómo la belleza es una auténtica vía de conocimiento y la relación que esto tiene con el proceso de

maduración y el camino de plenitud del ser humano. La Iglesia, consciente de la importancia de esta cuestión, ha desarrollado una propuesta teológica y pastoral basada en ella –la *via pulchritudinis*– cuyo desarrollo y aplicación abre un amplio horizonte en el ámbito de la educación.

3.1. La belleza como vía de conocimiento

Santo Tomás de Aquino afirma que «se llama bello a lo que agrada a la vista» y que «lo bello y el bien son lo mismo, porque se fundamentan en lo mismo, la forma» (santo Tomás, s. f., I, q. 5, a. 4), pero difieren, en cambio, en la razón, siendo así que el bien alude al apetito, mientras que la belleza lo hace al entendimiento. Esta última afirmación pone en relación directa la experiencia de la Belleza con la capacidad de conocer. El ser humano descubre la realidad a través de los sentidos y, muy especialmente, del sentido de la vista, que le permite leer, contemplar un paisaje, descifrar en los gestos el lenguaje y los sentimientos de las personas con quienes se relaciona, entre otras cuestiones. Santo Tomás habla de la vista en un sentido todavía más amplio, el de aprehensión. El Aquinate distingue entre los sentidos superiores (vista y oído) –que tienen que ver con el conocimiento y el placer intelectual– y los inferiores (gusto, tacto y olfato), que producen reacciones desde el punto de vista fisiológico. De ahí que, en nuestro propio lenguaje, usemos el término *bueno* para hablar de un guiso y el de *bello* para describir una obra de arte; pues el bien es objeto del apetito y la belleza es objeto del conocimiento.

La belleza se muestra, así, como una realidad capaz de interpelar al hombre al ser vislumbrada. Podría pensarse entonces que es una cuestión relativa, que la belleza de los objetos o actos depende por completo de la percepción de cada uno. Sin embargo, el Aquinate aclara que existen unas cualidades propias de la belleza –integridad o perfección, la proporción y la claridad– en virtud de las cuales podemos considerar bello un objeto. Del mismo modo, diferencia también entre lo bello espiritual y lo bello corporal:

> La belleza del cuerpo consiste en que el hombre tenga los miembros corporales bien proporcionados, con un cierto esplendor del color conveniente. De igual modo, la belleza espiritual consiste en que la conducta del hombre, es decir, sus acciones, sea proporcio-

> nada según el esplendor espiritual de la razón. (Santo Tomás de Aquino, s. f., II-II, q. 145, a. 2)

Así, resuelve toda duda sobre la posible subjetividad de la belleza, mientras nos da LA clave para entender la experiencia estética con amplitud y en estrecha relación con el conocimiento de un criterio de verdad y, como se desarrollará más adelante, también con la virtud.

La razón parte del conocimiento sensible para elevarse, mediante la abstracción, a lo inteligible. Cuando el entendimiento contempla la forma inteligible, experimenta el deleite a causa de la belleza. Este deleite o agrado, explica López Quintás (2016), no es otra cosa que la reacción propia del ser humano ante lo que es valioso. La relación entre belleza y conocimiento sucede porque la belleza es resplandor del ser. Así, la belleza reclama la atención del hombre a través de lo que muchos filósofos han descrito como una suerte de brillo y, contemplándolo, se aprende sobre aquel resplandor que atrae y agrada.

Tras la contemplación de lo bello, el hombre experimenta un placer intelectivo que le revela hasta qué punto lo contemplado es verdadero y conforme al fin para el que existe. La experiencia de lo feo, sin embargo, genera en el espectador lo contrario: el desacuerdo o la disonancia con la verdad provocan en él un rechazo hacia lo contemplado (Muñoz González, 2012).

Este dinamismo capacita a la razón para identificar lo bello como algo bueno, digno de ser deseado, perseguido o gustado. De ello se deduce que la experiencia estética ayuda a discernir entre lo bueno y lo malo, obrando como una guía para el hombre a la hora de distinguirlos. Pero también que, cuanto más cercano al bien y a la verdad sea aquello que se contempla, más deseos de alcanzarlo intelectualmente para deleitarse en ello se despiertan. Por eso, en el ámbito educativo, la belleza resulta especialmente valiosa si atendemos a las palabras de Benedicto XVI (2012), ya apuntadas en el epígrafe anterior, en las que subraya que, para lograr una formación integral, es indispensable conocer la verdad sobre uno mismo, pero también sobre el bien y el mal.

Así, la relación entre la verdad –que es aquello que aspira a alcanzar la educación en cualquiera de los ámbitos en los que se despliega– y la belleza queda manifiesta, pues todo lo bello lo es en virtud de la verdad y la bondad que resplandecen en ello. Y,

cuando la inteligencia hace experiencia de la verdad, nace el gozo. Por consiguiente, el dinamismo racional –la progresiva ascensión desde lo sensible hasta lo inteligible– se ve enriquecido y movido por la atracción de la belleza, que se convierte de este modo en un camino de acceso a la verdad. De ahí la afirmación de Joseph Ratzinger (2006):

> La belleza es conocimiento, ciertamente; una forma superior de conocimiento, puesto que toca al hombre con toda la profundidad de la verdad. (p. 16)

Obviar la belleza en el contexto de la educación supone desvirtuar la educación, como bien advierte Urs von Balthasar (1985) cuando señala:

> En un mundo que ya no se cree capaz de afirmar la belleza, también los argumentos demostrativos de la verdad han perdido su contundencia, su fuerza de conclusión lógica. (p. 23)

En el contexto actual, el de una sociedad en la que el conocimiento se reduce únicamente a procesos científicos, vale la pena destacar esta otra vía que, como apunta López Quintás (2016), «da acceso a lo profundo a través del contacto sensible» (p. 255).

3.2. La belleza como plenitud humana

Se ha expuesto ya cómo la belleza está íntimamente ligada con el conocimiento de los objetos o hechos sensibles. Pero el potencial educativo de lo bello va mucho más allá, favoreciendo también el conocimiento de la realidad trascendente.

San Juan Pablo II (1999), en su *Carta a los artistas*, afirma:

> La belleza es llamada a inspirar la mente y el corazón, elevando la mirada humana hacia lo divino, hacia el misterio del ser y del amor.

Por su parte, Erik Varden (2023), en esta misma línea, señala que la belleza tiene la fuerza de hacer salir al hombre de sí mismo, para revelarle cuestiones relativas al sentido y la experiencia.

Cabe preguntarse ahora cómo es posible este dinamismo propio de la belleza. Desde una perspectiva teológica, puede expli-

carse que sucede porque lo bello puede ser tal en virtud de su participación en la Belleza primera, es decir, Dios creador. Abelardo Lobato lo explica afirmando:

> Dios es la suma belleza. Todo se dice bello por Él en orden descendente y a Él en orden ascendente. Esta belleza no es extrínseca cobertura en los seres naturales, sino participación intrínseca, mediante la forma propia, la cual deriva del ser, y este es la causa primera. (Lobato, 2005, p. 142)

Así, todo lo que existe es bello en mayor o menor medida y, en esa belleza, se puede descubrir la Belleza primera, trascendiendo del objeto sensible, pues, como sentencia el Aquinate en este mismo sentido:

> El conocimiento natural conoce a Dios por las imágenes sensibles de sus efectos. (Santo Tomás de Aquino, I, q. 12)

Esta idea es, en realidad, previa a la escolástica y la encontramos en la obra de padres de la Iglesia, como san Juan Damasceno (2013), quien, ya en el siglo VIII, en su defensa de las imágenes sagradas, afirma que «somos elevados, en la medida de lo posible, por las imágenes sensibles, hasta las divinas contemplaciones» y, mucho antes lo encontramos en san Ireneo de Lyon, para quien «la creación misma manifiesta a aquel que la hizo: la hechura sugiere al que la fabricó, y el mundo muestra al que lo ordenó» (san Ireneo, 2001, II, 9.1). Del mismo modo, la recogen filósofos contemporáneos, como Alfonso López Quintás (2016), quien describe el fenómeno de la belleza como el fruto que surge cuando una realidad natural o artificial nos pone en contacto directo con algo que trasciende el mundo empírico. En realidad, si tuviéramos que señalar su origen, sería imprescindible dar marcha atrás hasta las Sagradas Escrituras y recordar algunos salmos, como el que proclama:

> Los cielos cuentan la gloria de Dios, la obra de sus manos anuncia el firmamento; el día al día comunica el mensaje, y la noche a la noche trasmite la noticia. No es un mensaje, no hay palabras, ni su voz se puede oír; mas por toda la tierra se adivinan los rasgos, y sus giros hasta el confín del mundo. (Sal. 19)

En este contexto es importante señalar también que el ser humano, como imagen y semejanza de Dios, es en sí mismo la mayor de las bellezas presentes en la creación. Desde esta perspectiva resulta fácil comprender su aspiración o tendencia a la belleza, pues se deriva de su propia naturaleza:

> La voluntad humana de encarnar la belleza está posiblemente infravalorada. Pero vive en nosotros como consecuencia y expresión de nuestra naturaleza icónica. Aquel a cuya imagen estamos hechos es la Belleza. Y la belleza es naturalmente el fin que nos esforzamos por alcanzar. (Varden, 2023, p. 48)

Desde este punto de vista, podríamos afirmar que el hombre es un buscador innato de belleza y su plenitud, su finalidad última, pasa por alcanzarla. Por tanto, lo bello, en el ámbito pedagógico, ya no es solo motor de un cierto modo de conocimiento, como señalábamos en el punto anterior, sino que también debería ser la aspiración de todo acto educativo. Cuando lo bello está presente –en el espacio, en el método pedagógico, en la realidad que se expone...– nace una posibilidad de sentido que es fuente de plenitud y maduración del estudiante.

La Iglesia católica, a través del Pontificio Consejo de la Cultura, consciente del papel fundamental que la belleza juega en la vida del hombre, publicó en el año 2006 un documento que lleva por título *La Via Pulchritudinis. Camino de evangelización y de diálogo.* Se trata de una reflexión profunda sobre el papel de la belleza como camino privilegiado para el encuentro con Dios y como medio para la evangelización en la cultura contemporánea. El texto tiene muchas aplicaciones posibles en el ámbito de la formación integral, puesto que propone un modelo de educación que no se limita a conocimientos técnicos o utilitarios, sino que aboga por una pedagogía que incluya la experiencia del asombro, la contemplación, el encuentro con la belleza y la apertura a la trascendencia. Así, se presenta como «una vía hacia la verdad, a través de la cual el hombre se esfuerza por descubrir la belleza de Dios, fuente de toda belleza, de toda verdad y de toda bondad» (Pontificio Consejo de la Cultura, 2006), recogiendo la importancia de la belleza como vía de conocimiento y camino de plenitud humana.

4. La belleza en el acto educativo. La virtud y otras claves para una formación integral desde la belleza

Si, como hemos visto, la belleza constituye un factor fundamental en el ámbito de la educación y mostrándola despertamos en el estudiante lo que Benedicto XVI (2012) describe como una *pedagogía del deseo*,[3] veremos ahora cómo es, además, un medio en el contexto de la educación. A tal fin, abordaremos la importancia de la virtud en el contexto pedagógico, para terminar definiendo algunas claves significativas a la hora de abordar una formación integral desde la belleza.

4.1. Belleza y virtud

Cuando hablamos de la belleza de las acciones concretas –como, por ejemplo, del acto de educar–, salimos del plano de lo estético, para entrar en el moral o ético. Como ya se ha apuntado, santo Tomás de Aquino (s. f.), a propósito del obrar del hombre, señala la existencia de una belleza espiritual que tiene que ver con la conducta del ser humano, es decir, con sus acciones.

Los actos buenos –y necesariamente también bellos, desde el punto de vista ya expuesto– nos conducen de forma inmediata a abordar la cuestión de las virtudes, si entendemos estas como hábitos operativos, siguiendo, una vez más, lo expuesto en la *Suma Teológica* (I-II, q. 55):

> La virtud humana no importa orden al ser, sino, más bien, a la operación y, por tanto, la virtud humana es esencialmente un hábito operativo.

Esta definición del doctor angélico en ocasiones ha sido interpretada mostrando la virtud como una mera repetición de actos buenos. Pero las virtudes «no tienen solo un papel ejecutivo, dirigido a facilitar la realización de actos buenos, sino que entran en la constitución misma de las acciones excelentes, de las que

3. Con este término se refiere a una pedagogía orientada a descubrir el gozo de las alegrías verdaderas de la vida, aquellas que dejan en el hombre un poso duradero de auténtico sentido.

codeterminan su conocimiento adecuado» (Melina, Pérez-Soba y Noriega, 2001, p. 108). Es decir, las virtudes no solo facilitan la acción correcta, sino que también constituyen la forma interna que da sentido y calidad a esa acción, influyendo en cómo se reconoce y comprende racionalmente lo que es un acto verdaderamente virtuoso. Son una suerte de fuerza interior que mueve a la excelencia (Pérez-Soba, 2023). Así, el de hábito es un concepto mucho más amplio, pues supone una verdadera disposición interna del alma, hacia el bien (generando actos virtuosos), o hacia el mal (dando lugar a vicios).

Cuando una buena disposición se manifiesta en acciones, se va gestando la vida virtuosa. Esta es fundamental y necesaria para el quehacer educativo, pues sin ella es imposible avanzar en el aprendizaje (Garvey, 2022). Para que nazca en el estudiante esta buena disposición, es preciso despertar en él el deseo de bien y, como ya hemos apuntado, la belleza juega un papel fundamental en este dinamismo: ilumina el fin adecuado y le impulsa a unirse a él.

Así, podemos considerar, por un lado, que la virtud es la máxima expresión de la belleza moral o ética –belleza espiritual, según santo Tomás–, pero también que lo bello es la guía de todas las acciones que apuntan hacia la *excelencia*, entendida como plenitud, pues la belleza «acogida plenamente ilumina y guía la vida y acciones cotidianas» (Pontificio Consejo de la Cultura, 2006, n. 3b, párr. 1).

Otra dimensión de la estrecha relación entre Belleza y virtud es la que pone de manifiesto san Cirilo de Alejandría (como se citó en Juan Pablo II, 1993), cuando afirma que la belleza de la imagen de Dios «resplandece en nosotros que estamos en Cristo, cuando, por las obras, nos manifestamos como hombres buenos» (n. 73), esto es, el obrar virtuoso nos transforma en bellos. Así, las obras virtuosas son capaces, por su belleza, de atraer a la verdad a quien las contempla: de ahí la necesidad de maestros cuya vida sea un testimonio de virtud.

Por último, es necesario añadir que la contemplación de lo bello y la belleza en el obrar comparten el mismo desenlace: el gozo. Un gozo que constituye el fruto de una vida lograda y que debería estar presente en el proceso educativo.

De este modo, podemos ahora distinguir entre la belleza que se enseña y cómo se enseña. Pero todavía hay más, pues, desde

la perspectiva de una formación integral, será necesario también enseñar al estudiante a vivir una vida bella, esto es, educarle en virtudes.

4.2. Otras claves para una formación integral desde la belleza

A continuación, abordaremos algunas cuestiones con relación a la belleza que resultan fundamentales a la hora de proponer una formación que se pueda considerar verdaderamente integral.

4.2.1. La pedagogía del deseo

Este término, acuñado por Benedicto XVI, se refiere a un modelo educativo que consiste en preparar y orientar el corazón humano para desear lo que verdaderamente puede colmarlo. El papa observa que en todo hombre existe un deseo de infinito, de plenitud, de verdad. Sin embargo, sus anhelos tienden a desviarse en ocasiones hacia bienes parciales, efímeros o superficiales en los que, si bien encuentra una satisfacción pasajera, no descubre la plenitud que está buscando.

Para lograr esta pedagogía, el pontífice propone enfrentar al educando a las verdaderas alegrías de la vida, situarle ante experiencias que, en lugar de ser germen de vacío, decepción o amargura, impriman un verdadero sentimiento de felicidad duradera. Es decir, poner la belleza en el centro de la educación, pues la verdadera belleza no es efímera, relativa o cuestión de modas (esto sería caer en el esteticismo), ni deja un poso de sentimiento de vacío. La verdadera belleza, como ya hemos apuntado, orienta a la plenitud del hombre y tiene como fruto el gozo.

Una formación integral, con esta pedagogía de fondo, tratará de despertar el amor por el conocimiento y la sabiduría, por la naturaleza y el arte, por las experiencias de comunión –en la familia, en la escuela, en la amistad...–, por el servicio a la sociedad y por la cercanía con quienes sufren.

Por otro lado, cualquier experiencia humana, desde el enfoque de la belleza, es decir, desde la perspectiva de aquello a lo que apunta, puede suscitar una lectura desde este punto de vista. De este modo, el maestro deberá, por un lado, escoger las grandes experiencias de sentido como vehículo pedagógico y, por otro,

también sabrá dar razón de la belleza posible en cada una de las cuestiones que aborde.

4.2.2. La contemplación

La belleza reclama ser contemplada. Este término, *contemplar*, quizá está hoy muy denostado; o bien se entiende dentro del contexto de la vida religiosa o se excluye de la vida contemporánea porque, al fin y al cabo, ¿quién tiene hoy tiempo para contemplar? Con todo, en su explicación del significado profundo de esta voz, Erik Varden (2023) nos recuerda la relevancia que tiene en el ámbito educativo:

> En su origen, el verbo *contemplar* era parte del vocabulario de la adivinación a través del vuelo de las aves. Imaginemos un oráculo dentro de un templo mirando expectante hacia el exterior a través de un agujero en el techo, como el que vemos en el Panteón en Roma. Con paciencia, el augur escrutaría auspicios y presagios en el movimiento de los pájaros en busca del beneplácito de los dioses. Esto implica la presunción de que el mundo es mediador y portador de significado, preñado de sentidos que requieren ser ponderados. (p. 127)

Contemplar es, así, adentrarse en el mundo, junto a otros, para descifrar su significado. Nada más propio de una educación que tiene como meta la búsqueda de verdad y la plenitud. Es interesante notar también que el de la contemplación no es un camino solitario, como bien se podría pensar, sino que, por el contrario, como sucede en la formación integral, es un camino comunitario.

Para contemplar, es necesario, primero, aprender a mirar. Esto, como apunta Byung-Chul Han (2012), requiere calma, paciencia, no responder inmediatamente a un estímulo, reflexión. Es, pues, imprescindible ejercitar la virtud y, para ello, como ya se ha apuntado, será necesaria una pedagogía de las virtudes que ayude a los estudiantes, a través de prácticas concretas, a formar hábitos buenos que desarrollen su capacidad contemplativa. La repetición de estas prácticas no será nunca suficiente si el educador no es capaz de mostrar la belleza que ha de moverlas y si no es él mismo un testigo del bien que suponen, pues solo del voluntarismo es difícil que nazca una verdadera vinculación afectiva con lo bello.

4.2.3. La búsqueda de comunión

Una pedagogía integral que cuenta con la belleza como vehículo y razón de ser debe tener en cuenta la cuestión relacional. La educación necesariamente se gesta en el encuentro de, al menos, dos personas: maestro y alumno, cuando abordan una tarea común. En relación con lo que constituye cualquier tarea común, apunta Erik Varden:

> Allí donde se persigue una empresa común con unidad de intención surge una luminosidad, un resplandor de una calidad indefinible. (Varden, 2025, p. 56)

Es decir, allí donde hay comunión, brota la luz propia de la belleza. La belleza se hace presente, por tanto, en un determinado modo de relación.

La cuestión relacional, también aplicada al ámbito educativo, ha sido ampliamente abordada por López Quintás. Para el filósofo, en ella será decisivo el «encuentro», es decir, aquello que se gesta cuando dos realidades (en este caso maestro-alumno) se abren mutuamente, dando lugar a un campo de juego común en el que se genera una fecundidad.

El encuentro o la comunión son, en cierto sentido, formas de referirse a una relación marcada por el amor. Es decir, desinteresada, en la cual rija la lógica del don. Juan Pablo II a lo largo de toda su llamada Teología del Cuerpo aborda en repetidas ocasiones esta cuestión, pero quizá sea en la *Meditación sobre el don* donde más se detenga a explicar la indisoluble relación entre belleza, donación y amor. Recordando al poeta Cyprian Norwid, escribe que «la belleza es la forma del amor» (Larrú, 2019, p. 71). Así, el papa polaco subraya que:

> El anhelo del corazón humano de alcanzar esta belleza primordial con que el Creador ha dotado al hombre es también un deseo de comunión en que se manifiesta el sincero don de sí mismo. (Juan Pablo II, 2019)

Entender la lógica educativa desde esta perspectiva es exigente, para el maestro requiere huir de todo utilitarismo en la práctica educativa, para el estudiante, implica estar abierto a una relación que necesariamente va a hacerle salir de un estado de comodi-

dad. Sin embargo, esta es la lógica que responde a los anhelos del corazón humano y de la que siempre se obtiene fruto.

5. Conclusión

La belleza, desde el punto de vista de la formación integral, no puede considerarse como un adorno periférico, sino, más bien, como una cuestión íntimamente vinculada al quehacer pedagógico. La belleza actúa como motor del conocimiento, acerca al hombre a la verdad y dispone su voluntad hacia el bien.

Como se ha expuesto, existe toda una tradición filosófico-teológica que pone su énfasis en la relación entre la belleza, la verdad y el bien. La propuesta de la *vía pulchritudinis* recoge esta tradición mostrando cómo lo bello supone un camino para acercar al hombre a la trascendencia y, por tanto, es un punto clave en su proceso de maduración y de búsqueda de plenitud.

Aplicar esta tradición a la pedagogía supone asumir que la belleza tiene que ver con el horizonte educativo, con el contenido y los materiales de estudio, incluso con el ambiente y el espacio; también con el método educativo y, cómo no, con el maestro. La belleza ensancha, así, la inteligencia, despierta el deseo de bien, ordena los afectos y orienta la acción hacia la excelencia. Es una clave fundamental para la formación integral.

Se propone, para ello, introducir en las aulas una *pedagogía del deseo* que exponga al alumnado a experiencias significativas; educar la mirada contemplativa de los estudiantes, frente a la hiperatención dispersa; fomentar la vida virtuosa desde las prácticas, la orientación de los afectos y el testimonio del maestro; tener en cuenta la centralidad del encuentro y la comunión, esto es, la experiencia del amor como donación, como marco relacional donde lo bello se vuelve fecundo.

El trabajo reconoce, al mismo tiempo, límites y tareas pendientes: traducir con mayor detalle estas intuiciones en prácticas didácticas concretas, criterios de evaluación y planes de formación docente; evitar el esteticismo desligado de la verdad y la virtud; y contrastar empíricamente los efectos de propuestas educativas que tengan en cuenta la belleza.

6. Referencias

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

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Benedicto XVI (2008). *Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html Vaticano

Benedicto XVI (2009, 21 de noviembre). *Encuentro con los artistas en la Capilla Sixtina*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20091121_artisti.html Vaticano

Benedicto XVI (2012, 7 de noviembre). *Audiencia general: El Año de la fe. El deseo de Dios*. Vaticano. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2012/documents/hf_ben-xvi_aud_20121107.html

Benedicto XVI (2011, 8 de diciembre). Mensaje para la celebración de la XLV Jornada Mundial de la Paz: «Educación de los jóvenes en la justicia y la paz». Vaticano. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20111208_xlv-world-day-peace.html

Concilio Vaticano II (1965, 28 de octubre). *Gravissimum educationis: Declaración sobre la educación cristiana*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Damasceno, J. (2013). *Sobre las imágenes sagradas* (ed. bilingüe, introd. y notas de J. B. Torres Guerra). EUNSA.

Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.

Garvey, J. H. (2022). *The virtues*. The Catholic University of America Press.

Guardini, R. (2000/2021). *El espíritu de la liturgia*. CPL (Cuadernos Phase, 100).

Guardini, R. (1960). *Imagen de culto e imagen de devoción; Sobre la esencia de la obra de arte*. Guadarrama.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Larrú, J. de D. (2019). El amor hermoso en san Juan Pablo II. *Cuadernos de pensamiento*, 32, 167-186.

Lobato, A. (2005). *Ser y belleza*. Unión.

López Quintás, A. (2009). *La experiencia estética y su poder formativo*. Universidad de Deusto.
López Quintás, A. (2016). *El enigma de la belleza: Ensayos estéticos*. Desclée de Brouwer.
Melina, L., Pérez-Soba, J. y Noriega, J. (2001). Tesis y cuestiones acerca del estatuto de la Teología moral fundamental. *Revista Española de Teología*, 61, 101-117.
Muñoz González, D. M. (2012). *Arte y verdad: La experiencia estética en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer* (Serie filosófica, n.º 21). Universidad de San Buenaventura.
Pablo VI (1965, 8 de diciembre). *Epílogo del Concilio a los artistas*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-artisti.html
Platón (2006). *Diálogos I* (Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias menor, Hipias mayor, Laques, Protágoras). Gredos.
Pérez-Soba, J. J. (2023). *¿Por qué las virtudes?* Palabra.
Pontificio Consejo de la Cultura (2006, 27 de marzo). *La Vía pulchritudinis, camino privilegiado de evangelización y de diálogo: Documento final de la Asamblea plenaria*. Santa Sede. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_en.html
Ratzinger, J. (2006). *La belleza. La Iglesia*. Encuentro.
Ruiz Retegui, A. (1998). *Pulchrum: Reflexiones sobre la belleza desde la antropología cristiana*. RIALP.
San Ireneo de Lyon (2001). *Contra los herejes (Adversus haereses)*. Biblioteca Electrónica Cristiana. https://archive.org/details/contra-las-herejias-san-ireneo-libro-2/Adversus%20Haereses%20-%20San%20Ireneo%20de%20Lyon%20%282%29/
San Juan Pablo II (1993). *Veritatis splendor*. Libreria Editrice Vaticana.
San Juan Pablo II (1999). *Carta a los artistas*. Santa Sede.
San Juan Pablo II (2019). *Una meditación sobre el don de donarse*. Humanitas. https://www.humanitas.cl/antropologia-y-cultura/una-meditacion-sobre-el-don-de-donarse
Santo Tomás de Aquino (s. f.). *Summa Theologica*. https://hjg.com.ar/sumat/c/c145.html
Universidad Francisco de Vitoria (2021). *Formar para transformar en comunidad: El proyecto educativo de la Universidad Francisco de Vitoria*.
Varden, E. (2021). *La explosión de la soledad. Sobre la memoria cristiana*. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
Varden, E. (2023). *Castidad: La reconciliación de los sentidos*. Encuentro.

Varden, E. (2025). *Sobre la conversión cristiana. Entrar en el doble misterio*. Fonte.
Von Balthasar, H. U. (1985). *Gloria: Una estética teológica (vol. 1, La percepción de la forma)*. Encuentro.

17

El deporte como espacio educativo y evangelizador: una mirada cristiana a la formación integral

Gema Sáez Rodríguez
Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Salud.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-0168-7636
Correo institucional: g.saez.prof@ufv.es

1. Introducción

El deporte ocupa un lugar central en la cultura contemporánea. No es únicamente una práctica de ocio ni un fenómeno mediático de gran impacto social; constituye una experiencia humana integral en la que se entrelazan cuerpo, voluntad, afectividad, relación y búsqueda de sentido. En el terreno de juego se manifiestan dinámicas profundas de la condición humana: el deseo de superación, la confrontación con el límite, la necesidad de reconocimiento y la tensión entre cooperación y rivalidad. Por ello, el deporte no puede reducirse a rendimiento o espectáculo; es un espacio donde la persona se expresa y se configura.

Desde la tradición cristiana, esta realidad adquiere una especial profundidad. Frente a visiones dualistas o instrumentalizadoras, el cristianismo afirma la dignidad constitutiva del cuerpo. La encarnación sitúa la corporeidad en el centro de la experiencia humana y revela que el cuerpo no es un mero soporte biológico ni un instrumento del yo, sino expresión de la persona y lugar de relación. El Concilio Vaticano II subraya esta unidad al afirmar que el ser humano es «uno en cuerpo y alma» (Concilio Vaticano II, 1965, n. 14). Esta visión permite comprender el de-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-17

porte como ámbito privilegiado para educar la unidad personal, integrando disciplina y libertad, esfuerzo y gratuidad, límite y esperanza.

El documento del Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida, *Dar lo mejor de uno mismo* (2018), recoge esta intuición al presentar el deporte como camino de crecimiento humano y espiritual. La práctica deportiva puede favorecer virtudes como la perseverancia, el respeto y la solidaridad, configurándose como escuela de humanidad cuando se orienta al bien integral de la persona. No se trata de instrumentalizar el deporte con fines religiosos, sino de reconocer que su propia dinámica contiene una apertura a la trascendencia cuando se vive desde la primacía del ser sobre el tener y el ganar.

Esta comprensión se sitúa en un doble plano: por un lado, en el ámbito teológico, que interpreta el deporte desde la dignidad de la persona y su apertura a la trascendencia; por otro, en el plano pedagógico y científico, que analiza sus efectos en el desarrollo integral del sujeto.

Sin embargo, el contexto cultural actual plantea riesgos evidentes. La obsesión por el rendimiento, la mercantilización del cuerpo y la presión por la imagen reducen con frecuencia la experiencia deportiva a la lógica de éxito inmediato. En este escenario, el deporte puede convertirse tanto en espacio de humanización como de alienación. De ahí la necesidad de repensarlo desde una antropología integral que articule cuerpo, afectividad, comunidad y sentido. La evidencia empírica señala que la práctica deportiva está asociada con beneficios psicológicos y sociales significativos, incluyendo mejora del bienestar, la autoestima y las relaciones interpersonales (Eime, Young, Harvey, Charity y Payne, 2013). En efecto, diversos análisis sociológicos han señalado que la modernización del deporte ha intensificado su orientación hacia la cuantificación, el récord y la comercialización, favoreciendo procesos de racionalización que pueden eclipsar su dimensión formativa y simbólica (Guttmann, 1978).

Este texto propone una articulación sistemática entre antropología cristiana, pedagogía deportiva e investigación universitaria reciente, mostrando cómo el deporte puede convertirse en espacio educativo y evangelizador cuando se vive desde la dignidad de la persona. Tras fundamentar una visión unitaria del cuerpo, se analizará su potencial formativo, la relevancia del acom-

pañamiento y la comunidad, la necesidad de una pedagogía del encuentro y la esperanza y, finalmente, se ofrecerán criterios para una propuesta operativa de formación integral.

Entender el deporte desde esta perspectiva supone reconocerlo como ámbito en el cual se educa el corazón a través del cuerpo y donde «dar lo mejor de uno mismo» no es autoafirmación narcisista, sino don.

En este sentido, la aportación específica de este texto no reside en proponer un modelo pedagógico completamente nuevo, sino en articular de manera sistemática y operativa distintos marcos antropológicos, pedagógicos y psicológicos para ofrecer una comprensión integrada del deporte como espacio de formación integral.

2. Una antropología del cuerpo en clave cristiana

Toda propuesta educativa sobre el deporte presupone una determinada concepción del cuerpo. En la cultura contemporánea coexisten visiones diversas: el cuerpo como objeto de consumo, como instrumento de rendimiento, como construcción identitaria moldeable o como simple soporte biológico. Estas aproximaciones, aunque parciales, tienden a fragmentar la unidad de la persona y a reducir la experiencia corporal a funcionalidad o apariencia.

La antropología cristiana propone una comprensión integradora de la persona humana: el ser humano no posee simplemente un cuerpo, sino que es corpóreo; el cuerpo no es un añadido externo, sino expresión constitutiva de la persona (Lacalle Noriega, 2014, p. 28). A través de la corporeidad, el sujeto está en el mundo y se relaciona con los otros; el cuerpo es el modo concreto de su presencia, acción y comunicación. En este sentido, la corporeidad no constituye una dimensión secundaria, sino esencial de la identidad personal.

El Concilio Vaticano II afirma que el hombre, «por su condición corporal, sintetiza en sí mismo los elementos del mundo material» (Concilio Vaticano II, 1965, n. 14). La unidad sustancial de cuerpo y alma impide reducir la acción humana a mero proceso fisiológico. Aplicado al deporte, significa que el gesto deportivo no es simplemente movimiento biomecánico, sino ac-

ción personal cargada de significado ético y relacional. Competir, entrenar o cooperar son decisiones libres encarnadas.

San Juan Pablo II profundizó en esta intuición al afirmar que el cuerpo posee un significado relacional y está llamado a expresar el don de sí (Juan Pablo II, 1980-1984). La persona se realiza en la entrega. Desde esta clave, la excelencia deportiva no se agota en la marca obtenida, sino que se mide también por la capacidad de orientar el talento al servicio del bien común. Cuando el rendimiento se absolutiza y se desvincula del don, el deporte se transforma en autoafirmación cerrada.

El documento *Dar lo mejor de uno mismo* (Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida, 2018) insiste en que el deporte puede ser camino de crecimiento integral cuando integra todas las dimensiones de la persona. La disciplina y la constancia no son meros medios para el éxito, sino ejercicios que educan la libertad y favorecen la adquisición de hábitos estables –virtudes– que configuran el carácter (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 1).

El límite constituye una categoría decisiva. Frente a una cultura que promete autosuficiencia ilimitada, el deporte confronta con la finitud: fatiga, error, derrota. Aun así, el límite no anula la dignidad; la sitúa en la verdad de la condición humana. La vulnerabilidad no es fracaso ontológico, sino posibilidad de crecimiento.

Asimismo, la corporeidad es esencialmente relacional. El cuerpo es siempre cuerpo-con-otros. Incluso en disciplinas individuales, la práctica deportiva se desarrolla en un marco comunitario de reglas compartidas y reconocimiento mutuo. La persona es ser en comunión (Benedicto XVI, 2009, n. 53), y el deporte puede convertirse en laboratorio de fraternidad cuando la competitividad se integra en un marco ético.

Finalmente, el deporte moviliza intensamente la afectividad. Alegría, frustración, euforia o vergüenza forman parte de la experiencia deportiva. Desde una visión unitaria de la persona, estas emociones no deben reprimirse ni absolutizarse, sino integrarse en un proceso formativo. La educación del carácter implica también educación emocional.

En esta línea, investigaciones recientes han abordado la integración entre espiritualidad y psicología en el ámbito deportivo, mostrando cómo la incorporación de la espiritualidad agustiniana puede favorecer procesos de unificación interior y construc-

ción de sentido en el deportista (Sáez Rodríguez y Arderius Sánchez, 2024a). El deporte aparece, así, no solo como entrenamiento físico, sino como itinerario de interioridad donde deseo, límite y trascendencia dialogan en un mismo proceso formativo.

Por tanto, una antropología cristiana del cuerpo permite comprender el deporte como experiencia unitaria donde se articulan libertad, límite, relación y don. Esta perspectiva evita tanto la idealización ingenua como la reducción utilitarista. El deporte no garantiza automáticamente la virtud, pero, vivido desde una visión integral, puede convertirse en ámbito privilegiado de crecimiento humano y espiritual.

Desde una perspectiva pedagógica y científica, estas dinámicas han sido ampliamente estudiadas en relación con el desarrollo moral, la motivación y el bienestar. Desde una perspectiva teológica, adquieren, además, un significado más profundo al vincularse con la dignidad de la persona y su apertura a la trascendencia.

3. El deporte como espacio educativo y de evangelización

Si el deporte manifiesta la unidad cuerpo-persona, su potencial educativo es constitutivo. No educa por añadidos externos, sino porque su propia dinámica exige procesos que involucran inteligencia, voluntad, afectividad y relación. Sin embargo, que el deporte pueda formar no significa que forme necesariamente bien: su valor depende del horizonte antropológico que lo oriente y del acompañamiento que lo estructure.

Desde una perspectiva pedagógica, el deporte puede entenderse como escuela de virtudes. La repetición del entrenamiento fortalece la perseverancia; la aceptación de la regla educa en justicia; el trabajo en equipo fomenta corresponsabilidad. En términos clásicos, la práctica habitual configura hábitos operativos buenos que modelan el carácter (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 1). Esta comprensión conecta con la tradición contemporánea de la educación del carácter, que subraya la importancia de contextos prácticos y relacionales para el desarrollo moral y la consolidación de disposiciones estables orientadas al bien (Kristjánsson, 2015).

Diversas investigaciones en el ámbito del deporte han mostrado que la participación en contextos deportivos estructurados puede favorecer el desarrollo moral y social de los jóvenes, especialmente cuando se orienta desde objetivos educativos y no exclusivamente competitivos (Shields y Bredemeier, 2009). Frente a enfoques educativos excesivamente teóricos, el deporte ofrece una pedagogía encarnada: se aprende haciendo y se interioriza viviendo.

Esta dimensión ha sido explorada también en el ámbito universitario mediante propuestas de innovación docente orientadas a integrar explícitamente la dimensión psicológica y espiritual en la formación deportiva (Sáez Rodríguez, 2024). Estas experiencias evidencian que el deporte puede convertirse en espacio curricular de reflexión sobre identidad, sentido y responsabilidad personal, superando una comprensión exclusivamente técnica del rendimiento.

No obstante, la misma estructura que posibilita la virtud puede deformarse cuando el rendimiento se convierte en criterio absoluto. La presión por ganar, la marginación del menos talentoso o la instrumentalización del cuerpo revelan una lógica que reduce la persona al resultado. En tales casos, el deporte deja de ser escuela de humanidad para convertirse en espacio de ansiedad e identidad frágil. Como advierte el papa Francisco, el deporte pierde su valor cuando se separa de su dimensión humana y se convierte en mero «negocio» o «exhibición» (Francisco, 2013).

En esta misma línea, la reciente carta del papa León XIV sobre el deporte insiste en la necesidad de salvaguardar su dimensión integral frente a las dinámicas de instrumentalización y espectáculo que amenazan con vaciarlo de sentido. El pontífice subraya que el deporte solo conserva su valor formativo cuando permanece orientado a la dignidad de la persona y al crecimiento interior, recordando que la verdadera victoria no consiste en imponerse al otro, sino en superarse a sí mismo desde una ética del respeto y la comunión (León XIV, 2026).

En este contexto emerge la dimensión evangelizadora. Evangelizar en el deporte no significa convertirlo en instrumento proselitista, sino testimoniar una verdad antropológica fundamental: la dignidad de la persona no depende del éxito, su valor no se agota en la victoria y su límite no constituye fracaso definiti-

vo. El deporte se convierte en espacio de evangelización cuando se vive desde la primacía del ser sobre el tener y el ganar.

El documento *Dar lo mejor de uno mismo* (Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida, 2018) subraya que el deporte puede ser camino de encuentro con Dios cuando favorece el crecimiento integral y la apertura al otro. «Dar lo mejor» no equivale a maximizar el rendimiento, sino a orientar el talento al bien común y aceptar el resultado con libertad interior. Esta reinterpretación del éxito introduce un criterio evangélico en el corazón mismo de la práctica deportiva.

La evangelización en el ámbito deportivo puede desplegarse en distintos niveles. En primer lugar, en el testimonio personal de entrenadores y responsables, cuyo modo de corregir, animar o gestionar el conflicto comunica una determinada visión de la persona. En segundo lugar, en la configuración institucional: reglamentos, criterios de selección y prioridades reflejan una jerarquía de valores. Finalmente, cuando el contexto lo permite, en la explicitación respetuosa del horizonte cristiano que ayude a interpretar la experiencia deportiva desde una perspectiva trascendente.

Esta propuesta no compite con la racionalidad pedagógica ni con la ciencia del deporte; dialoga con ellas desde una antropología integral. En una cultura marcada por la hiperexigencia y la exposición constante, recordar que la identidad precede al rendimiento tiene una fuerza liberadora. Cuando una institución deportiva protege tiempos de descanso, acompaña la lesión o integra al menos talentoso, está encarnando una visión coherente de la dignidad humana.

En esta misma línea, la teoría de la autodeterminación ha mostrado que el desarrollo saludable del deportista depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación (Deci y Ryan, 2000). Cuando el contexto deportivo favorece estas dimensiones, aumenta la motivación intrínseca y el bienestar; por el contrario, cuando se centra exclusivamente en recompensas externas y resultados, tiende a generar presión, dependencia y fragilidad identitaria.

El deporte posee, además, un lenguaje simbólico profundamente pedagógico. La tradición paulina ya utilizó imágenes atléticas para expresar la perseverancia en la fe (*cf.* 1 Co 9,24-27), revelando la afinidad entre proceso deportivo y camino espiritual.

Con todo, el deporte no es automáticamente evangelizador. Puede ser también espacio de exclusión o corrupción ética. Por ello, requiere intencionalidad educativa explícita, formación de los agentes y coherencia institucional. Cuando se orienta al crecimiento integral, el deporte se convierte en auténtica escuela de humanidad abierta a la trascendencia.

4. Acompañamiento, comunidad y misión

El potencial formativo del deporte depende decisivamente de las relaciones que lo configuran. Una estructura técnica excelente no garantiza crecimiento integral si falta acompañamiento. El mismo entrenamiento puede ser ocasión de maduración o de frustración según la posición educativa del entrenador y la cultura institucional que lo sostiene.

Acompañar significa caminar junto al otro en su proceso, ayudándole a interpretar su experiencia e integrar éxitos y fracasos. En el ámbito deportivo, ello implica atender no solo al rendimiento, sino al desarrollo personal: gestión emocional, relación con los compañeros, actitud ante la norma y capacidad de afrontar el error. La tradición educativa cristiana ha insistido en la centralidad de la relación como mediación formativa (Benedicto XVI, 2009).

En sintonía con esta perspectiva, la ética del cuidado en educación ha subrayado que la relación interpersonal constituye el núcleo del proceso formativo, destacando que la atención, la escucha y la presencia sostenida no son elementos accesorios, sino dimensiones estructurales del aprendizaje moral (Noddings, 2005).

En esta misma línea, investigaciones recientes en el ámbito deportivo han evidenciado la relevancia del acompañamiento espiritual para la salud mental y la construcción de sentido en el deportista (Sáez Rodríguez y Arderius Sánchez, 2024b; Sáez Rodríguez, 2025). Estos trabajos muestran que el acompañamiento no constituye un añadido devocional, sino un factor estructurante en contextos de alta exigencia competitiva, sobre todo en etapas formativas.

El entrenador es, por tanto, más que un técnico: es educador. Su autoridad no proviene únicamente del conocimiento táctico, sino de la coherencia entre exigencia y respeto. Cuando corrige

con justicia, escucha activamente y protege al vulnerable, transmite una determinada antropología. En etapas formativas, esta figura influye decisivamente en la configuración de la autoestima y del carácter.

Junto al acompañamiento personal, la dimensión comunitaria resulta esencial. El deporte –especialmente en equipo– genera pertenencia, identidad compartida y experiencia de cooperación. Sin embargo, esta experiencia puede derivar en fraternidad o exclusión según la cultura promovida. Una comunidad que valora a cada miembro más allá de su rendimiento encarna una visión inclusiva de la persona. Competitividad y comunión no son excluyentes cuando la rivalidad se integra en un marco ético que reconoce la dignidad de todos.

Aquí se sitúa la dimensión misionera. Misión no significa necesariamente actividad religiosa explícita, sino irradiación de una forma de vivir. Una comunidad deportiva que encarna respeto, justicia y solidaridad se convierte en signo visible de humanidad reconciliada. La misión comienza por el testimonio coherente.

En contextos confesionales, esta dimensión puede expresarse mediante espacios de reflexión o celebración que ayuden a leer la experiencia deportiva desde la fe. En contextos plurales, se concreta en la promoción de una cultura humanizadora. La propuesta cristiana se ofrece como servicio al bien común, no como imposición ideológica.

El acompañamiento implica también atención a la vulnerabilidad: lesión, fracaso, abandono o conflicto. La respuesta institucional ante estas situaciones revela su verdadera jerarquía de valores. Si el deportista solo interesa mientras rinde, se transmite un mensaje utilitarista; si se le acompaña en la dificultad, el deporte se convierte en espacio de crecimiento auténtico.

Finalmente, formar integralmente supone despertar en los propios deportistas la conciencia de que su talento puede ponerse al servicio de otros. El liderazgo deportivo puede traducirse en compromiso social y responsabilidad compartida, ampliando el horizonte de la práctica más allá del resultado competitivo.

Acompañamiento, comunidad y misión constituyen, así, dimensiones inseparables. Sin ellas, el deporte se reduce a técnica y espectáculo; con ellas, se transforma en escuela de humanidad que prepara el terreno para una pedagogía del encuentro y de la esperanza.

5. Una pedagogía del encuentro y de la esperanza

En una cultura marcada por la fragmentación, la aceleración y la hiperexposición, la educación afronta el desafío de generar experiencias auténticas de encuentro. Muchos jóvenes permanecen permanentemente conectados, pero experimentan una creciente soledad relacional. En este contexto, el deporte puede convertirse en espacio privilegiado de encuentro encarnado y escuela de esperanza.

El encuentro significa reconocer al otro como persona y aceptar su diferencia con respeto. La estructura misma del deporte –coordinación, reglas compartidas y presencia del adversario– obliga a salir del aislamiento. No se compite contra un objeto, sino ante otro o junto a otros. Esta dimensión relacional puede educar en el respeto y la cooperación o derivar en exclusión, según el horizonte que la oriente.

Una pedagogía del encuentro supone reinterpretar la competitividad: el adversario no es enemigo, sino cooperador indirecto en el propio proceso de superación; el compañero no es rival interno, sino aliado en una meta común. Desde la visión cristiana, el encuentro revela la dignidad irreductible del otro (Francisco, 2020). La exigencia deportiva no desaparece, pero se integra en un marco donde la persona precede al resultado.

Desde una perspectiva agustiniana, esta dinámica puede comprenderse como itinerario de interioridad. La experiencia deportiva, cuando se vive como proceso y no como acumulación de resultados, favorece un movimiento de retorno a sí mismo que permite integrar deseo, límite y trascendencia (Sáez Rodríguez y Arderius Sánchez, 2024a). El esfuerzo sostenido se convierte, así, en metáfora concreta de búsqueda y orientación hacia un bien mayor.

Junto al encuentro, la esperanza constituye categoría central. Frente al éxito inmediato o el desencanto crónico, el deporte enseña la lógica del proceso: mejora progresiva, repetición paciente y aceptación del límite. La esperanza cristiana no es optimismo ingenuo, sino perseverancia activa hacia un bien futuro (Benedicto XVI, 2007). Cada entrenamiento anticipa una posibilidad; cada caída puede integrarse en un camino de crecimiento.

La derrota adquiere, de este modo, valor pedagógico. En una cultura que estigmatiza el fracaso, el deporte permite experimen-

tarlo de forma acompañada. Perder no define la identidad. Cuando el valor personal no depende exclusivamente del resultado, se abre espacio para la libertad interior y se previenen dinámicas de autoexigencia destructiva.

Asimismo, el deporte puede favorecer una reconciliación con el propio cuerpo, especialmente en jóvenes marcados por comparaciones constantes. Vivido adecuadamente, el cuerpo deja de ser mera imagen para descubrirse como capacidad, proceso y lugar de relación.

Esta pedagogía exige coherencia institucional: equilibrio entre estudio y entrenamiento, atención a la salud integral, criterios transparentes y comunicación abierta. La esperanza se construye también desde la justicia organizativa.

El deporte, pues, puede educar en el encuentro y la esperanza porque integra relación, esfuerzo y horizonte. Sobre esta base se puede articular una propuesta operativa de formación integral.

6. Una propuesta para la formación integral

La reflexión precedente requiere concreción institucional. La formación integral en el deporte no surge espontáneamente; exige intencionalidad explícita, coherencia organizativa y evaluación sistemática. A continuación, se proponen cinco ejes articuladores que pueden orientar proyectos educativos y pastorales en contextos deportivos diversos.

6.1. Primacía de la persona

El deportista es fin, no medio. Los indicadores de éxito deben integrar dimensiones cualitativas como el clima de equipo, la responsabilidad asumida, la cooperación y el bienestar emocional. La excelencia deportiva no se opone al cuidado integral; lo presupone. Cuando el rendimiento se subordina a la dignidad personal, el proceso formativo adquiere profundidad y estabilidad.

6.2. Formación del entrenador como educador

La competencia técnica es necesaria, pero no basta. Resulta imprescindible ofrecer formación en antropología, ética, gestión

emocional y prevención de conductas abusivas. El entrenador ejerce una influencia decisiva en la construcción de identidad juvenil, en especial en etapas formativas. La coherencia entre exigencia y respeto constituye un criterio esencial de autenticidad educativa.

6.3. Cultura comunitaria compartida

La formación integral requiere coherencia entre entrenadores, familias y responsables institucionales. Un ideario explícito que articule valores, objetivos y criterios de actuación previene ambigüedades y reduce presiones desproporcionadas sobre los jóvenes. La corresponsabilidad favorece una cultura inclusiva en la que cada miembro es reconocido más allá de su rendimiento.

6.4. Integración de la dimensión espiritual

Desde una perspectiva cristiana, la apertura a la trascendencia forma parte de la formación integral. En contextos confesionales, puede concretarse en espacios de reflexión, celebración o acompañamiento espiritual. En contextos plurales, puede expresarse mediante propuestas de interioridad y búsqueda de sentido. Lo decisivo es la coherencia entre la dignidad proclamada y la práctica cotidiana.

6.5. Evaluación continua

La formación integral necesita instrumentos de evaluación cualitativa que permitan valorar procesos, clima educativo e impacto real en los deportistas. Escuchar sus experiencias y revisar dinámicas institucionales evita que el proyecto quede reducido a declaración de intenciones y favorece la mejora continua.

Estos ejes no constituyen un programa cerrado, sino un marco adaptable que articula antropología, pedagogía y misión. El deporte no sustituye a otras instancias educativas, pero puede convertirse en espacio estratégico de maduración personal cuando se orienta desde la dignidad humana.

Formar integralmente significa ayudar a descubrir que el cuerpo no es objeto ni herramienta de éxito, sino lugar de encuentro y don. El verdadero éxito consiste en haber crecido en humanidad.

7. Conclusiones

El deporte se ha convertido en uno de los escenarios privilegiados donde la cultura contemporánea expresa su comprensión del cuerpo, del éxito y de la identidad personal. No es un espacio neutro: en él se juegan modelos antropológicos, narrativas sobre el valor humano y formas concretas de relación. Precisamente por ello, constituye un ámbito estratégico para la educación.

La propuesta desarrollada en este capítulo ha mostrado que el deporte puede configurarse como experiencia formativa integral cuando se fundamenta en una antropología que reconoce la unidad cuerpo-persona y la dignidad irreductible de cada sujeto. Desde esta perspectiva, la práctica deportiva deja de ser mera competencia para convertirse en proceso educativo donde se ejercitan la libertad, la responsabilidad, la cooperación y la gestión del límite.

La aportación específica de la visión cristiana no consiste en añadir elementos externos a la actividad deportiva, sino en iluminar su dinamismo interno desde la lógica del don y de la comunión. Cuando el rendimiento no se absolutiza y la identidad no depende exclusivamente del resultado, el deporte puede convertirse en escuela de humanidad y espacio de maduración personal.

En un contexto marcado por la hiperexigencia, la exposición constante y la fragilidad identitaria, esta relectura resulta especialmente necesaria. El deporte ofrece una pedagogía concreta del proceso, del esfuerzo sostenido y del aprendizaje a través del error. Si se articulan adecuadamente acompañamiento, cultura comunitaria y coherencia institucional, puede contribuir de manera significativa a la formación de personas libres, responsables y abiertas a la trascendencia.

El reto actual no es simplemente promover la práctica deportiva, sino discernir qué modelo de persona se está formando a través de ella. En esta tarea, el diálogo entre antropología, pedagogía y espiritualidad constituye una aportación relevante al debate educativo contemporáneo.

8. Referencias

Aristóteles (2007). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, trad.). Gredos. (Obra original publicada en el siglo IV a. C.)

Benedicto XVI (2007). *Spe salvi*. Libreria Editrice Vaticana.

Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Libreria Editrice Vaticana.

Concilio Vaticano II (1965). *Gaudium et spes*. Libreria Editrice Vaticana.

Côté, J. y Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. En: P. Crocker (ed.). *Sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 266-294). Pearson.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida (2018). *Dar lo mejor de uno mismo. Documento sobre la perspectiva cristiana del deporte y de la persona humana*. Libreria Editrice Vaticana.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. y Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98). https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98

Francisco (2013, 7 de junio). *Discurso a los dirigentes y atletas del Centro Sportivo Italiano*. Vaticano.

Francisco (2020). *Fratelli tutti*. Libreria Editrice Vaticana.

Guttmann, A. (1978). *From ritual to record: The nature of modern sports*. Columbia University Press.

Juan Pablo II (1980-1984). *Catequesis sobre el amor humano (Teología del cuerpo)*. Libreria Editrice Vaticana.

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.

Lacalle Noriega, M. (2014). *La persona como sujeto del derecho*. Dykinson.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2.ª ed.). Teachers College Press.

Sáez Rodríguez, G. (2023). *Religión y deporte: Ejemplos de pastoral deportiva para la promoción del deporte y la fe*. Comunicación presentada en la Thirteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society, National and Kapodistrian University of Athens.

Sáez Rodríguez, G. (2024). *Deporte con sentido: Innovación docente para integrar la dimensión psicológica y espiritual en la formación universita-*

ria. Comunicación oral presentada en el VII Congreso Internacional de Innovación Docente en Educación Superior.

Sáez Rodríguez, G. (2025). *La importancia del acompañamiento espiritual en el mundo del deporte*. Póster presentado en el Congreso Internacional El acompañamiento en el mundo sanitario: el impacto sanador de las relaciones. Universidad Francisco de Vitoria.

Sáez Rodríguez, G. y Arderius Sánchez, E. (2024a). *Integración de la espiritualidad agustiniana en la psicología del deportista: Una pastoral deportiva adaptada*. Comunicación presentada en el Fourteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society, Universidad Complutense de Madrid.

Sáez Rodríguez, G. y Arderius Sánchez, E. (2024b). *Relación entre psicología y espiritualidad en el deporte: Impacto en la salud mental y el sentido de la persona*. Comunicación presentada en el Fourteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society. Universidad Complutense de Madrid.

Sáez Rodríguez, G., Jorreto, L. y Faná, A. (2023). *Relación entre deporte y religión: Un camino hacia la pastoral deportiva para la formación integral*. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación Integral en Entornos Digitales, Mérida, México.

Shields, D. L. y Bredemeier, B. L. (2009). *True competition: A guide to pursuing excellence in sport and society*. Human Kinetics.

18

Exposible pensar: arte, creatividad y academia al servicio de la verdad

Rocío Elizabeth Rodríguez Pantoja
Profesora de tiempo completo del Área de Humanidades.
Universidad Anáhuac Mayab
ORCID: 0009-0001-9197-1851
Correo institucional: rocio.rodriguez@anahuac.mx

1. Introducción

Caminar juntos hacia el encuentro con la verdad es vocación y misión de la humanidad manifiesta de manera muy especial en las comunidades educativas. El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia específica en este caminar, que pone el énfasis en el poder de la experiencia creativa y estética propiciada intencionalmente, para cumplir esta misión.

En el desarrollo del texto, se planteará, en primer lugar, un análisis personal basado en la experiencia, sobre el contexto actual y los desafíos en la formación integral en general, para enfocarse posteriormente en retos específicos de la enseñanza de materias humanísticas. En seguida se propone una reflexión con fundamentación teórica sobre la importancia del ejercicio creativo y artístico en la formación integral, para, finalmente, compartir la riqueza de 18 años de *Exposible pensar*, como una buena experiencia que abona al cumplimiento de la misión educativa.

Para apoyar esta afirmación, en este trabajo se han integrado datos provenientes de la propia experiencia docente, testimonios de exalumnos, notas de prensa, numeralia proveniente de la propia institución, retroalimentación del profesorado y percepción de alumnos en la evaluación de las actividades.

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-18

En síntesis, lo que aquí se comparte es producto de la reflexión sobre una buena práctica que ha perdurado a lo largo del tiempo, basada en la convicción de que la vía estética es no solo fecunda y valiosa, sino indispensable en la educación.

2. Contexto actual y retos en la formación integral

Mucho se habla en la actualidad de la formación integral (FI) y podríamos decir que su importancia es universalmente reconocida. En todo caso, a pesar de que en teoría el concepto es muy valorado, resulta todo un reto llevarlo a la práctica, sobre todo cuando hay una falta de adecuada comprensión.

A veces, las instituciones educativas entienden por FI el hecho de ofrecerle al alumno talleres deportivos y artísticos adicionales a los contenidos académicos. Tenemos, por ejemplo, algunos centros educativos con «departamentos de formación integral», cuya labor es ofertar y coordinar todas las actividades y materias con contenidos menos académicos y más recreativos; en el mejor de los casos, se dedican a ofrecer opciones de voluntariado y apostolado. De este modo, pareciera que la FI consiste únicamente en dar alternativas distintas para desarrollar múltiples aspectos y habilidades.

Por otra parte, hay quienes identifican la FI con la impartición de materias filosófico-humanísticas, pues se piensa que por la temática específica que abordan, estas son las responsables de aportar lo «integral» a la formación. Esto es entendible, pues, si bien todos los saberes de alguna manera abonan algo, las materias humanísticas llaman la atención porque se ocupan explícitamente de temas vinculados con la naturaleza humana, la verdad, el bien y, por supuesto, la formación. Sin embargo, esto no significa que por abordar estos temas hemos cumplido el objetivo, pues hablar de formación integral no es lo mismo que formar integralmente.

Barragán (2020) confirma lo anterior cuando en la revisión del concepto que las instituciones universitarias tienen de FI encuentra que en los currículos universitarios se presenta generalmente como algo asociado a la ética, las humanidades y las actividades artísticas, deportivas o recreativas.

Evidentemente, no se trata de negar el valor que una variedad de actividades, talleres y materias diversificadoras pueden tener en la formación del alumno, ni de negar la particular relevancia de las humanidades, sino de indicar que esto no es suficiente para procurar una integralidad formativa, pues esta, más que un departamento o área, implica una actitud y visión de la realidad que atraviesan transversalmente todo nuestro ser y hacer en el proceso educativo, independientemente del área o división de la cual se trate. Si consideramos que la FI implica «la inducción y promoción intencional de un desarrollo armonioso de la persona humana» (Kramarz, 2025, p. 115), podríamos decir que formar integralmente a la persona implica, al menos, tres aspectos:

1. Fomentar las distintas habilidades y capacidades de manera transversal, sin perder de vista que la máxima competencia o habilidad que aspiramos a formar es la virtud.
2. Procurar que todas las acciones y contenidos transmitidos por el formador, ya sean contenidos académicos o no, transmitan una visión de la realidad que ensanche la razón, es decir, una actitud de razón abierta que permita el diálogo y la integración de los saberes.
3. Que, en el proceso formativo, se considere al ser humano como la unidad compleja y misteriosa que es, tomando en cuenta de manera respetuosa todas las dimensiones de su ser y el fin al que está llamado.

De los tres puntos, me parece que el último reviste particular relevancia, porque se refiere no a aquello que vamos a ofrecer al alumno o a lo que esperamos de él, sino a la consideración fundamental de la naturaleza e identidad del sujeto que forma y al que se pretende formar. A veces, por centrarnos en lo que queremos lograr, cometemos el terrible error de ignorar lo más importante: quién es el sujeto de la formación y cómo necesita, por su propia naturaleza y situación, ser formado. Un ejemplo de ello es el aparente divorcio entre la afectividad y la racionalidad que se da a veces en la labor docente. Es aún más penosa esta situación cuando ocurre justamente en las materias humanísticas, que se supone dedican gran parte de sus esfuerzos a reflexionar acerca de quién es el ser humano; esto impide, no pocas veces,

que los conocimientos valiosísimos y orientadores de la vida sean correctamente asimilados y asumidos.

En este sentido, quisiera poner especial atención en dos actitudes opuestas que pueden presentarse especialmente en la enseñanza de las materias humanísticas[1] y que son igualmente dañinas e injustas. La primera es la desconsideración o menosprecio de la dimensión afectiva del educando, exaltando exclusivamente la racionalidad; la otra es la exaltación de lo afectivo, menospreciando o dejando desatendida la dimensión intelectual. Es así como «surge de esta desintegración de aspectos que deberían permanecer unidos, una afectividad sin crítica o una razón sin afectos» (Aldana, 2023, p. 28).

En el primer caso, se encuentran los profesores y formadores que, preocupados por transmitir la verdad con rigor y fomentar el pensamiento crítico, se desentienden del contexto y sensibilidad particular del educando, con la idea de que la cuestión afectiva es cosa secundaria y menor. Si hay problemas en la asimilación de contenidos, suele atribuirse exclusivamente la responsabilidad al alumno y a su falta de madurez y de honestidad intelectual. Esta actitud provoca, no pocas veces, resultados contraproducentes, pues el riesgo de que la verdad sea percibida como chocante, violenta e irrelevante es enorme. En este sentido, es muy cierto que:

> [...] tener buenas ideas sobre el hombre no es suficiente para el encuentro real con los hombres; estas ideas pueden ser incluso un obstáculo si sustituyen inconscientemente una experiencia de lo humano suficientemente rica, si falta la simpatía y empatía que permite no solo intercambiar ideas, sino sentir-con, entrar en el modo de sentir de los hombres que se han de encontrar. (Aldana, 2023, p. 7)

En el segundo caso, se encuentran quienes se ocupan casi exclusivamente de la dimensión afectiva, tratando de empatizar, comprender y hacer sentir bien al alumno y omiten contenidos relevantes para no «incomodar» o entrar en temas polémicos. Esto es tremendamente injusto, pues se priva a la persona en formación de la posibilidad de conocer más y, por lo tanto, de ser

1. Se hace referencia a las materias de humanidades Anáhuac, que, independientemente del plan de estudios vigente, abordan contenidos de epistemología, antropología, ética y filosofía de la religión.

más libre. No está de más mencionar que algunas estructuras y sistemas pueden alimentar y favorecer esta manera de proceder, sobre todo, en aquellos casos en los que la evaluación docente por parte de los alumnos tiene un peso casi absoluto, de modo que tenemos docentes más preocupados por parecer simpáticos y alimentar sentimientos agradables que por enseñar y formar.

Como hemos mencionado, la formación integral ha de considerar al ser humano desde una perspectiva realista y, por lo tanto, integrada, abierta a todas sus dimensiones y valorándolas sin menospreciar alguna. En el caso de la enseñanza de las humanidades, la adecuada atención tanto a lo afectivo como a lo intelectual es uno de los grandes retos que necesitamos afrontar con entusiasmo y seriedad si queremos dar a las personas la formación integral que decimos procurar.

> Ninguna justificación de la virtud capacita a un hombre para ser virtuoso. Sin la ayuda del entrenamiento de las emociones, el intelecto carece de poder frente al organismo animal. (Lewis, 1943/2012, p. 24)

Y, sin embargo, ninguna emoción por sí sola puede forjar una virtud, si la emoción no es capaz de obedecer a la razón.

Es evidente que todo proceso formativo es perfectible, pues la formación integral implica un constante esfuerzo por superar los reduccionismos que la acechan constantemente y que podrían impedir que la educación cumpla su objetivo; en este sentido, hay mucho por hacer. Pero si, además, consideramos que una de las características de nuestro tiempo es la tendencia a priorizar la emoción por encima de la razón, se vuelve urgente encontrar caminos que, sin ceder a esta, consigan conectarnos con la sensibilidad actual.

3. La importancia del ejercicio creativo y artístico en la formación integral

La experiencia es insustituible para el descubrimiento y el encuentro con uno mismo, con los otros y con toda la realidad, y es de ahí de donde debe partir todo proceso formativo, pues:

> La experiencia no es un simple activismo que busca llenar el tiempo o cumplir un programa, sino que es un despertar transformador ante la verdad, la belleza y el bien. (Landero, 2025, p. 202)

En este sentido, el arte es capaz de brindarnos una experiencia estética que, a diferencia del conocimiento intelectual, que apela en primera instancia a la razón, va directo a nuestros sentidos y afectos, de modo que puede disponer el ánimo del espectador y hacer caer barreras y muros que por otra vía hubieran permanecido ahí.

> Cada plano de la obra tiene su repercusión en la emotividad humana. El oyente y el contemplador cursan una experiencia emocional a medida que descubren el universo que se instaura en la obra a través de los elementos sensibles que entran en juego y se potencian. Estos elementos fundan una estructura que suscita en el ánimo del oyente u observador un goce que generalmente descansa en el orden, la armonía, la integración de proporción y medida. [...] Pero si, además de bien conformada, la obra representa una realidad del entorno humano que no se limita a reproducir figuras, adquiere una especial significación, al plasmar imágenes que descubren ámbitos de realidad cargados de sentimientos, dando forma sensible a una realidad suprasensible. (Alegre, 2008, p. 105)

Por ello, es importante tomar en cuenta el ejercicio creativo y artístico como herramienta valiosa en el proceso de formación, como camino para la transmisión de la verdad, especialmente en el ámbito de las humanidades y como una vía que puede permitirnos experimentar de manera armónica el poder del equilibrio entre lo afectivo y lo racional.

> La experiencia artística [...] ha de ser cultivada de forma asidua y honda si queremos ensanchar las bases de nuestra formación humanística. (López, 1993, p. 45)

Por supuesto, no se propone reemplazar la argumentación y el proceso racional discursivo por una búsqueda incesante de experiencias que exalten la emotividad, pues, ciertamente:

> Ninguna emoción es, en sí, un juicio; en este sentido, todas las emociones y sentimientos son a-lógicos. Pero pueden ser razonables o irrazonables según estén o no estén de acuerdo con la razón. (Lewis, 1943/2012, p. 23)

Pero la experiencia estética es un elemento importante que nos permite tender puentes y explorar otras vías para comunicar y descubrir juntos la realidad.

A la luz de estas reflexiones, se comparte, a continuación, una buena práctica que por dieciocho años se ha implementado en la Universidad Anáhuac Mayab.

4. *Exposible pensar*: un aporte a la formación integral en la universidad

Exposible pensar es el nombre que reciben las Jornadas anuales de Humanidades, en la Universidad Anáhuac Mayab. No solamente son jornadas de formación y reflexión, sino que, tal como indica su nombre, son un espacio de exposición de ideas, plasmadas en productos artísticos y creativos, que son el resultado de un trabajo previo de diálogo y descubrimiento conjunto.

Una característica importante es que los alumnos universitarios no son simples espectadores o receptores, sino los protagonistas y creadores de los principales contenidos compartidos durante estos días.

Exposible pensar es un ejercicio académico transdisciplinar en el cual, a la luz de un valor o tema fundamental propuesto por la Dirección del área de Humanidades, se invita a la comunidad universitaria a una reflexión profunda al respecto, sus implicaciones en la vida personal, comunitaria y el propio ejercicio profesional, desde el área de conocimiento particular de cada uno, de su talento y de su experiencia personal. Se incentiva a la comunidad a expresar esta reflexión en productos o actividades que, de una manera creativa, artística o académica, puedan generar una reflexión crítica en quien entra en contacto con ellos y motivar al cambio y a la acción.

Algunos de los temas que se han abordado son la dignidad humana, la paz, el perdón, la justicia, ecología integral, responsabilidad, la verdad, el diálogo, perseverancia, el bien y el servicio.

La participación de la comunidad universitaria se desarrolla de dos modos:

- Todos los alumnos universitarios, en especial los inscritos en las materias de humanidades, son convocados a participar en cualquiera de las cinco categorías de concursos: *vídeo*, *canción*, *cuento*, *cartel y oratoria*. Son los mejores trabajos los que contienden en la etapa final y se exponen durante la semana culmen de las Jornadas; tanto el jurado como el público emiten su voto al respecto. También existen categorías para los colaboradores de la institución.
- Se propone el tema a las escuelas y departamentos, de manera que puedan, si así lo deciden, manejarlo de manera transversal en sus actividades respectivas o aportar desde su perspectiva o ámbito propio alguna experiencia o actividad que contribuya al objetivo.
- Estas experiencias o actividades formarán parte del programa de la semana culmen de *Exposible pensar*, junto con la gran final de cada categoría y las actividades complementarias (cinefórum, mesa panel, conferencias, talleres, etc.) que giran igualmente en torno al tema correspondiente.

Así, se propicia un ambiente adecuado para la reflexión profunda sobre valores y temas fundamentales para la vida humana, apelando, a su vez, a la dimensión emotiva; esto posibilita también generar propuestas concretas que impulsen una transformación positiva.

Aunque los productos finales son presentados durante una semana, *Exposible pensar*, más que una serie de eventos, es un proceso complejo y profundo, pues hay detrás una labor continua de reflexión, diálogo y acompañamiento entre profesores y alumnos, pero también entre las diversas áreas que se involucran y esto ya es un fruto muy valioso, pues:

> El diálogo comienza con el interés personal por lo que tiene que decir el otro, porque se tiene la esperanza e incluso el deseo de que lo que se diga va a servir para abrir horizontes, si no en la propia disciplina, sí en la cosmovisión del mundo a la que cada uno llega por su particular camino. (Sánchez, 2019, p. 63)

Sin duda, los resultados más visibles se muestran en las obras expuestas al público, dado que el matiz creativo y artístico de gran parte de las actividades es atractivo y permite a los alumnos, que de otro modo no lo habrían hecho, abrirse a reflexionar y cuestionar sus propias opiniones y posturas respecto a temas cruciales. El hecho de que, además, se realice a modo de concurso da lugar a una sana competencia que incentiva a encontrar el mejor medio posible para transmitir la verdad.

Si bien, ciertamente, existen otras actividades universitarias en la Anáhuac Mayab que promueven la reflexión, la creatividad y la expresión de ideas, *Exposible pensar* tiene la particularidad de propiciar de manera intencional la expresión estética del pensamiento crítico humanista. Es «una forma creativa de divulgar el pensamiento producto del buen razonar sobre temas de valor humano» (Castillo y Rodríguez, 2026, p. 5).

Como se puede ver, respecto a otros encuentros o jornadas académicas en las que generalmente predominan los eventos de corte intelectual discursivo, las Jornadas de Humanidades de la Anáhuac Mayab presentan cierta originalidad, pues:

> La riqueza compartida en *Exposible pensar* no solo deriva de la diversidad de perfiles de los participantes, sino también de procurar mediante convocatorias específicas, que se exploren modos creativos y artísticos de exponer las propuestas. (Rodríguez, 2019, p. 1)

Por otra parte, es verdad que existen en la institución otros eventos que promueven manifestaciones de creatividad, cultura y arte; en este sentido, el aspecto distintivo de toda esta experiencia expuesta anteriormente es la intencionalidad explícita de provocar la reflexión y comunicar ideas y valores que se han asimilado o descubierto en la experiencia académica de las humanidades.

5. Evolución histórica del evento

La primera edición de *Exposible pensar* se llevó a cabo en el año 2003 en la Universidad Anáhuac Mayab y surge como el producto visible de un ejercicio de reflexión en el aula, en el cual se pidió a los alumnos generar estrategias creativas para fomentar en

sus propios compañeros la reflexión crítica y la observación de la realidad.

En la primera edición, participaron solamente setenta alumnos; el impacto conseguido fue tan positivo que otros dos profesores pidieron sumarse a la actividad el siguiente año y, de igual modo, alumnos que estaban en otros cursos solicitaron participar.

En esas dos ediciones la única categoría de concurso existente era la de *stand* y se premiaba al mejor valorado por el jurado, formado por el rector y otras autoridades.

A partir del año 2011 se incorporan otras modalidades de participación, de modo que, a día de hoy, contamos con cinco categorías de concursos para los alumnos: cartel, vídeo, canción, cuento y oratoria. Participan cada año todos los profesores de humanidades y más de 3000 alumnos, pues se ha vuelto una actividad institucional; las Jornadas están conformadas por diversos eventos (además de la exposición de trabajos y fase final de cada concurso) dirigidos tanto a los alumnos como a los colaboradores y tienen duración de una semana.

Se han involucrado directamente en *Exposible pensar*, además del Departamento de Humanidades, las áreas de Arte y Cultura, Pastoral e Investigación, así como profesores de las escuelas de Comunicación, Derecho, Ingeniería, Medicina, Odontología, Nutrición y Arquitectura con quienes se ha hecho sinergia. En 2026, contamos también con la participación de dos universidades hermanas.

> *Exposible pensar* hoy es parte esencial de la cultura de la comunidad universitaria Anáhuac-Mayab y en el transcurrir de estos años, quienes han participado directamente en su realización, han sido promotores de la *dignidad humana*, creando *conciencia y redescubriendo realidades* en los problemas sociales, con el fin de fomentar con *perseverancia* y profunda *esperanza*, el cuidado de nuestra casa común mediante una *ecología integral* cuyo centro es la *persona humana*; impulsores de la *justicia*, la *paz* y el *perdón*, entre nuestra comunidad, para así encauzar, mediante una formación que rebasa el aula, nuestra labor de formación integral como *buscadores de la verdad* y líderes de acción positiva, así como orientar y promover un *sentido de vida* inspirados en el humanismo cristiano. Quienes siguen haciendo que las cosas sucedan en cada *Exposible pensar*, asumen la

> *responsabilidad* de abrirse al *diálogo como camino de encuentro* con la Verdad, la realidad, la razón y la vida. Y no podría ser de otra manera, porque corresponde a la naturaleza propia de la formación humanística. (Castillo y Rodríguez, 2026, p. 6)

6. Algunos frutos y datos de interés

Como se ha mencionado, esta muestra surgió como un modo de llevar de manera organizada la reflexión que inició en las aulas, fuera de ellas, de una forma que captara la atención apelando a los sentidos, en medio de una sana competencia. La visibilidad y la aceptación de este evento hicieron patente que varios profesores realizaban esporádicamente actividades de aprendizaje de corte creativo, con un espíritu similar y generando productos valiosos, cuyo impacto quedaba entre las paredes del salón de clase. A la luz de este descubrimiento, *Exposible pensar* creció como un modo de potenciar e integrar estos esfuerzos aislados pero tremendamente valiosos, en una misma experiencia que hoy llega a toda la comunidad. Hoy, las Jornadas de Humanidades de la Anáhuac Mayab cuentan con alta aprobación por parte de los alumnos participantes. Según la última encuesta realizada, en la que se han recibido 1952 respuestas, el promedio de puntuación que los asistentes otorgan a la experiencia es de 4.75 de 5 puntos (Rodríguez, 2026).

Desde sus inicios, esta iniciativa llamó la atención no solo de la comunidad universitaria, sino también de la prensa local, que acudió en varias ocasiones a cubrir el evento, destacando su carácter original y reflexivo, señalando que: «Sí es posible pensar en la segunda edición de original muestra en la Unimayab» (*Diario de Yucatán*, 2004).

Uno de los elementos que despertó el interés es el protagonismo de los alumnos, por el hecho de que el tratamiento de los temas es planteado y desarrollado por ellos mismos:

> Más de 700 estudiantes de la Universidad Anáhuac Mayab se dieron cita en *Exposible pensar*, para plasmar a través de vídeos, carteles y otras formas de expresión, problemas que aquejan a la sociedad [...] Los alumnos plasmaron los problemas que afectan a los jóvenes. (*Milenio Novedades*, 2012)

Conviene puntualizar, en este sentido, que, aunque cada año se propone un valor como eje central de la reflexión, el tema específico a desarrollar lo define cada estudiante de acuerdo con sus preocupaciones y convicciones:

> Que los alumnos sean protagonistas es una aportación extraordinaria al logro; llama poderosamente mi atención, no como algo menor, más allá de los valores que convocaron los certámenes, –que son un bien *sine qua non*, acorde a lo que enseña y propone la Universidad– los temas elegidos: importancia familiar, el papel indispensable de la maternidad o la paternidad, la jerarquía de los abuelos, las aportaciones de la naturaleza a nuestra vida, el cruce de las preocupaciones que los médicos tienen sobre el Derecho, las tribulaciones que los seres humanos tenemos a lo largo de la vida y [...] el tema de la migración, que es el tema central de los problemas del mundo hoy. (Metri, 2026)

Una consecuencia valiosa de que sean los mismos alumnos los que presenten su propuesta y llamado a la reflexión a sus compañeros en una exposición pública es que ello reduce el riesgo de que los trabajos presentados sean productos solo para complacer al maestro y decirle lo que quiere escuchar, y se propicia, en cambio, que las ideas presentadas sean genuinamente planteadas y dirigidas a sus pares. Como afirma una exalumna a diez años de distancia de su participación, «que estos espacios se sigan dando para todos los alumnos y que todos podamos transmitir lo que vemos en el salón de clases y juntarlo con nuestras experiencias personales y nuestros sentimientos, [...] podría terminar ayudando a otras personas» (Heredia, 2026).

Participan en estas Jornadas de Humanidades, acompañando a los más de 3000 alumnos en el proceso creativo, alrededor de 40 profesores. De todos esos trabajos pasan a la siguiente fase los mejor logrados; el comité organizador recibe alrededor de 200 carteles, 40 canciones, 40 cuentos, 50 vídeos y evalúa alrededor de 30 participaciones de oratoria. De ahí son seleccionados los trabajos finalistas que compiten y se exhiben en la semana de exposición. Esta exposición se realiza cada año entre el mes de marzo y el de abril; sin embargo, el trabajo con los alumnos se lleva a cabo desde el inicio del curso, con un ejercicio de

«café filosófico» que detona la reflexión sobre el valor elegido para la ocasión.

Por la naturaleza propia del evento, aunque no todos los trabajos resultan de una calidad sobresaliente, el intento creativo de transmitir un mensaje por la vía estética enriquece de suyo al alumno. Con todo, se encuentran, entre estos esfuerzos, trabajos y productos que destacan. Una muestra de ello es el libro *Exposible pensar: contando historias*, publicado por Universidad Anáhuac Mayab, que es una compilación de los mejores cuentos realizada en el marco del XV aniversario del concurso, publicado en marzo de 2026. En esta obra convergen autores que fueron estudiantes de la institución en distintas épocas y que, a más o menos años de distancia y con una perspectiva más amplia de la vida, están orgullosos de lo que transmitieron en sus trabajos. Así lo expresa uno de los autores, cuyo cuento se centra en la promoción del respeto a la vida:

> Es siempre nuestro deber buscar por todas las formas posibles instaurar una cultura de vida [...] ahora como padre de familia puedo apreciar de mejor forma el milagro de la vida en todas sus etapas. (Balcázar, 2026)

Conmueve de manera particular la invitación a participar y a aprovechar el espacio que brinda *Exposible pensar* que hace la autora del cuento ganador de 2022 a los actuales alumnos de la Universidad Anáhuac Mayab: «Créanme, que van a descubrir que no solo están hechos para su carrera, el mundo es grande y ustedes están hechos para más» (Huerta, 2026).

7. Conclusiones

Procurar una formación integral implica estar en una continua apertura y búsqueda de nuevos caminos, que permitan al ser humano encontrarse con la verdad del mundo y de sí mismo y la experiencia estética es, en este sentido, una vía que vale la pena explorar.

> El análisis de la fecundidad que encierra la experiencia estética en orden a la formación integral del hombre reviste una importancia

> excepcional hoy día por dos razones: 1. la necesidad de valorar debidamente el arte y, en general, la experiencia estética; 2. la urgencia de movilizar vías fecundas de formación. (López, 2010, p. 29)

Como toda obra humana, *Exposible pensar* tiene muchas limitaciones, pero también ha generado muy buenas experiencias; su permanencia en el tiempo ha sido fruto del trabajo constante y disposición de todo el equipo de Humanidades y de los alumnos que han puesto lo mejor de sí en sus trabajos y han logrado ir más allá de cumplir con una encomienda del aula. Gracias a ese esfuerzo conjunto, creemos que *Exposible pensar* es una aportación a la formación integral. De modo limitado, sí, pero de alguna forma, esta experiencia contempla los tres elementos que consideramos al inicio de esta reflexión como ingredientes indispensables:

1. La consideración de la virtud como el fin de la educación, tanto de manera teórica, al reflexionar sobre un valor fundamental, como de manera práctica, pues la finalidad de todos los trabajos y actividades es mover al cambio y a la acción.
2. Una actitud de razón abierta, al propiciar el diálogo entre los diversos actores y áreas de trabajo, y la reflexión sobre la transversalidad de los valores en la práctica académica y profesional.
3. La consideración del ser humano como una unidad compleja, procurando equilibrar lo intelectual y lo afectivo, valiéndonos de la vía estética y creativa para facilitar la comprensión y contemplación del bien y la verdad.

8. Referencias

Aldana, R. (2023). *Sentir y gustar internamente*. Saint John.

Alegre, V. (2008). Dimensión perceptiva del arte. La teoría de López Quintás en los presupuestos curriculares de la reforma educativa argentina en Córdoba. *Estudios sobre Educación*, 14, 105+. https://link.gale.com/apps/doc/A421083283/IFME?u=uan&sid=bookmark-IFME&xid=da635403

Balcázar, E. (2026). El juicio equivocado. En: Castillo, L. y Rodríguez, R. (coords.). *Exposible pensar: contando historias* (pp. 19-26) Universidad Anáhuac Mayab.

Barragán, D. F. (2020). *Formación integral universitaria: un itinerario*. Unisalle. https://elibro.net/es/ereader/mayab/221586

Castillo, L. y Rodríguez, R. (2026). *Exposible pensar: contando historias*. Universidad Anáhuac Mayab.

Diario de Yucatán (2004, 10 de noviembre). *Sí es posible pensar* [nota de prensa].

Heredia, J. (2026, 25 de marzo). *Presentación del libro Exposible pensar: contando historias* [entrevista]. Anáhuac Mayab. https://www.youtube.com/live/GLEiaiCnWto

Huerta, F. (2026, 25 de marzo). *Presentación del libro Exposible pensar: contando historias* [entrevista]. Anáhuac Mayab. https://www.youtube.com/live/GLEiaiCnWto

Kramarz, A. (2025). Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral. En: Tello R. et al. (coords.). *Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones* (pp. 101-118). Octaedro.

Landero, A. (2025). Experiencias de formación integral: una propuesta educativa. En: Tello R. et al. (coords.). *Formación integral: fundamentos, retos y aplicaciones* (pp. 199-213). Octaedro.

Lewis, C. S. (1943/2012) *La abolición del hombre*. Encuentro.

López, A. (1993). *La formación por el arte y la literatura*. RIALP.

López, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo* [PDF/ebook]. Deusto publicaciones.

Metri, R. (2026, 25 de marzo). *Presentación del libro Exposible pensar: contando historias* [entrevista]. Anáhuac Mayab. https://www.youtube.com/live/GLEiaiCnWto

Milenio Novedades (2012, 8 de mayo). *La dignidad humana, asunto relevante* [nota de prensa].

Rodríguez, R. (2019). *Exposible pensar, Jornadas de Humanidades* [manuscrito no publicado]. Universidad Francisco de Vitoria y Fundación Joseph.

Rodríguez, R. (2026). *Encuesta de evaluación Exposible Pensar 2026* [formulario de Google].

Sánchez, J. (2019). Razón Abierta. Una Propuesta Personal. En: Lacalle, M. (ed.). *Dialogo entre las ciencias, la filosofía y la teología* (pp. 57-72). Universidad Francisco de Vitoria.

19

Flannery O'Connor y la revitalización del pensamiento universitario frente a los desafíos de la digitalización

Susana Miró López
Profesora doctora. Departamento de Formación Humanística.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-7373-2427
Correo institucional: s.miro@ufv.es

Daniel de la Rosa Ruiz
Profesor contratado doctor. Facultad de Educación y Psicología.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0002-7456-3936
Correo institucional: d.delarosa@ufv.es

1. Introducción

La reflexión sobre la formación integral en la universidad exige partir de una pregunta previa por la vocación docente y por el sentido mismo de enseñar en un tiempo marcado por la aceleración tecnológica y la fragmentación del saber. La universidad contemporánea parece haberse alejado progresivamente de su sentido originario como espacio de búsqueda compartida de la verdad, de cultivo de la razón y de transmisión de una tradición viva. En los dos últimos siglos, la mentalidad posmoderna, atravesada por el relativismo, el cientificismo, la burocratización y el avance de la digitalización sin una reflexión humanística suficiente, ha puesto en cuestión su misión formativa, reduciendo con frecuencia la educación superior a la adquisición de competencias técnicas y a la gestión eficiente del conocimiento. Frente

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-19

a este panorama, el presente capítulo propone una reflexión en torno al pensamiento y la obra de la escritora católica Flannery O'Connor, quien supo identificar con lucidez las carencias existenciales de los jóvenes y de la sociedad de su tiempo: la falta de raíces históricas, la ausencia de referentes y, sobre todo, la pérdida de sentido. A través de relatos anclados en la experiencia cotidiana, O'Connor revela la vulnerabilidad humana y el persistente anhelo de verdad, belleza y bien. La lectura y el análisis de sus cuentos en el ámbito universitario se presentan, así, como una vía pedagógica capaz de revitalizar la misión humanista de la educación superior, fomentando, desde una razón ampliada, la síntesis de saberes, la reflexión interdisciplinar y la apertura al misterio, e impulsando a docentes y estudiantes a responder a los desafíos contemporáneos desde una formación integral que reconcilia conocimiento, ética y trascendencia.

Paolo Benanti, franciscano de la Tercera Orden Regular y consultor del Vaticano sobre Inteligencia Artificial, ha publicado recientemente un ensayo titulado *La era digital. Teoría del cambio de época: persona, familia y sociedad*. En él invita a reflexionar sobre una nueva era, donde lo sintético y lo digital se entrelazan para dar lugar a un tiempo totalmente nuevo. Estamos presenciando el nacimiento de una nueva mentalidad. Un mundo en el que la tecnología transforma todo: nuestro entorno, la idea de Dios e, incluso, la de nosotros mismos. Una nueva cosmovisión que se presenta como el relevo de la posmodernidad. Según el autor, en el mundo contemporáneo existen toda una serie de temores y angustias ante los nuevos presupuestos. El deber del creyente no es otro que manifestar la alegría del Evangelio, para aportar una esperanza que va más allá de la que puede ofrecer el transhumanismo y sus concepciones materialistas y reduccionistas del ser. En esta cultura se genera una nueva configuración de los aspectos esenciales antropológicos del vivir humano. De esta nueva transformación surgen, para Benanti, tres grandes retos:

> Un reto educativo en la transmisión entre generaciones de los valores y del sentido de la vida, un reto en cuanto al papel y función de la familia, y un reto en lo referente al anuncio del Evangelio que está llamado a inculturarse en esta nueva época. (p. 156)

De cómo se responda a estas propuestas, de cómo la generación omega esté dispuesta a acoger los retos filosóficos, éticos y prácticos dependerá que se convierta o no en la última generación humana, tal y como se ha entendido este término hasta el momento.

En estas páginas, queremos reflexionar sobre uno de los retos: el educativo. En nuestras aulas estamos educando a la denominada *generación omega* y nuestra labor no puede ser la de transmitirles una serie de competencias y habilidades sin más; la misión va mucho más allá. En un mundo donde el número de jóvenes con depresión, angustia y demás aumenta cada día, con una tasa de suicidios que se ha multiplicado por cuatro en las últimas décadas (Pérez Camarero, 2009; Pérez Díez et al., 2023), algo está pasando que no consigue ilusionar a los jóvenes, algo que parece no poder resolverse con terapias y fármacos. Tal vez lo que estemos presenciando es una ausencia total del sentido de la vida.

¿Cómo educar hoy? ¿Cómo provocar que nuestros alumnos se pregunten por los grandes interrogantes de la existencia humana? ¿Cómo presentarles una propuesta que sea esperanzadora y motivadora para todos ellos?

Es aquí cuando dirigimos nuestra mirada a Flannery O'Connor. Estamos conmemorando el centenario del nacimiento de la escritora americana sureña; su obra es relativamente breve, pero profunda y atemporal. Por ello, merece ser considerada como una autora clásica y, como tal, sus treinta y dos relatos, sus dos novelas y sus ensayos pueden ofrecer respuestas a nuestros interrogantes actuales. Profeta en su época, es capaz de ver la simiente del desencanto de los jóvenes que están en nuestras universidades. El núcleo innovador de este capítulo consiste precisamente en mostrar que la lectura guiada de relatos breves de O'Connor, integrada en metodologías activas y acompañada por una conversación antropológica y ética, puede convertirse en una mediación pedagógica transferible para reactivar la formación integral en contextos universitarios atravesados por la digitalización.

Su producción literaria nos presenta personajes vulnerables, calificados por la crítica literaria como grotescos, que revelan todos ellos la debilidad del ser humano (Tuğan y Koçsoy, 2020). Aquellas debilidades que los jóvenes no muestran en las redes sociales repletas de fotos retocadas, plagadas de rostros felices y

de diversiones que parecen no tener fin. Sin embargo, cuando los recibimos los lunes en clase, nos hallamos ante actitudes distintas a las que parecen exhibir en sus plataformas. No se trata del cansancio de un fin de semana sin dormir, nos encontramos con una mirada apagada, escuchamos conversaciones vacías y observamos un conformismo con lo que se propone en las aulas. El joven no está llamado a una pasividad en la acción formativa, menos en la universidad, y, menos aún, ante la vida.

El joven es, por su propia condición antropológica, un ser inquieto; una inquietud que no constituye un déficit, sino una expresión originaria de su apertura a la verdad y al sentido. Pero, en el contexto cultural contemporáneo, esta disposición fundamental parece haberse visto progresivamente deslegitimada. En una época caracterizada por la primacía de la inmediatez, en la que las respuestas preceden a las preguntas y cualquier interrogante puede ser rápidamente neutralizado mediante un recurso tecnológico, la inquietud deja de ser comprendida como una experiencia constitutiva del proceso de maduración personal. En este horizonte, el joven corre el riesgo de perder la capacidad de reconocer y sostener con paciencia esa tensión interior que brota en lo más profundo de su ser, optando por acallarla o distraerse de ella. No obstante, es precisamente esta inquietud la que puede convertirse en el principio de un auténtico camino de búsqueda, al impulsar a la persona a perseverar en la interrogación hasta alcanzar una respuesta verdadera, conforme a la realidad, bella por su autenticidad y capaz de generar la paz interior que todo corazón inquieto anhela (Miró y Sendra, 2021).

2. ¿Cómo puede la literatura de O'Connor convertirse en un revulsivo en las aulas universitarias?

Hemos sido testigos en algunos proyectos de innovación docente de que así ha sido. La lectura de su obra consigue, de alguna manera, remover las conciencias dormidas y aletargadas de los jóvenes, tal vez al permitirles mostrar su lado más débil y atreverse a hablar de ello sin miedo. Los personajes de O'Connor están llenos de imperfecciones tanto físicas como morales y en sus relatos

los describe tal y como son: débiles y limitados. Las páginas de sus cuentos describen muertes, suicidios, crímenes y demás. Por otro lado, cuando se habla de la *universidad*, constatamos que la institución está en crisis (Gil y Reyero, 2015), parece que, en vez de ser el lugar en el que se busca la verdad, en el que se forme integralmente, en el que se proponga hacer una síntesis de saberes y en el que se promueva el servicio a la sociedad, se hubiera convertido en una fábrica que dota de competencias instrumentales a los jóvenes y de toda una serie de destrezas, pero que se muestra incapaz de despertar el gusto por la auténtica sabiduría y el pensamiento crítico. Esta crisis institucional parece responder, en buena medida, a un olvido del auténtico ideal universitario que ya señalara John Henry Newman en *La idea de Universidad* (1852/2025). Para Newman, la universidad debía ser un espacio en el que se cultivara el conocimiento por sí mismo, no subordinado a fines meramente utilitaristas, y donde se formara una inteligencia abierta a la verdad en todas sus dimensiones. La educación superior, en su sentido más pleno, no persigue únicamente la instrucción técnica o la adquisición de competencias, sino la formación integral de la persona, capaz de ejercer un juicio intelectual, moral y espiritual sobre la realidad. Esta concepción se ve reforzada en *El auge y progreso de las universidades* (1856/2024), donde Newman subraya que la universidad nace históricamente como una comunidad viva de maestros y discípulos, unida por el amor al saber y por la búsqueda compartida de la verdad, y no como una estructura burocrática orientada a la mera transmisión funcional de conocimientos. Cuando esta dimensión comunitaria y sapiencial se debilita, la universidad corre el riesgo de perder su alma y de desdibujar su misión formativa.

Aunque parezca paradójico, la obra de O'Connor creemos que puede ser el antídoto para revertir la deriva universitaria, dado que su producción busca ilustrar la grandeza de la vida humana y demostrar por qué vale la pena vivir, en definitiva, dotar cada acción humana de sentido. O'Connor se presenta como un revulsivo al desencanto que entre muchos jóvenes parece haberse instalado; un perfil feliz en la red puede ser muestra de un gran vacío interior que acaba empujando a un fatídico desenlace a la generación que ocupa las aulas (González y Agejas, 2021).

A la crisis de la institución universitaria actual habría que sumarle la incertidumbre que la utilización de ciertos desarrollos

tecnológicos puede suponer para los jóvenes. Si el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa no se acompaña de una reflexión ética y pedagógica, existe el riesgo de menoscabar la esencia de la educación, reduciendo la formación humana a la mera eficiencia técnica. En este sentido, el papa Francisco ha señalado que las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, deben ser objeto de un atento escrutinio para que estén verdaderamente al servicio del bien común y de la dignidad humana, y ha remarcado la necesidad de promover en las instituciones educativas un pensamiento crítico que favorezca el discernimiento ético frente a estas herramientas (2024). Asimismo, el papa León XIV ha enfatizado que la inteligencia humana busca el verdadero significado de la vida, no los meros datos, recordándonos que la misión de la universidad consiste en custodiar y alimentar esa apertura a la verdad. Ante la inteligencia artificial, tanto débil como fuerte, y ante tantos cambios vertiginosos, se impone la emergencia de reflexionar sobre qué podemos hacer como profesores universitarios para no menoscabar la misión formativa de la universidad.

Comentaba O'Connor ya en uno de sus ensayos:

> No hace mucho una profesora me dijo que sus mejores alumnos consideran que ya no hace falta escribir nada, que ahora puede hacerse todo con números, y que lo que no se puede hacer con números no merece la pena. (2007, p. 134)

A mediados del siglo XX, estaba totalmente instaurada entre los jóvenes una mentalidad en la que la formación debiera ser totalmente experimental y nada especulativa. ¿Cómo se había llegado a esta idea tan contraria a lo que la universidad debiera ser? Nuestra autora lo explica:

> Me parece natural que esta sea la opinión de una generación a la que se le ha hecho creer que la finalidad del aprendizaje es eliminar el misterio. Para tales personas la literatura puede ser sumamente perturbadora, puesto que el escritor se ocupa del misterio vivido, se ocupa del misterio último, según lo encontramos encarnado en el mundo concreto de la experiencia sensible. (O'Connor, 2007, p. 134)

O'Connor considera esta conclusión una evolución lógica de la modernidad. Si se cuestionan todas aquellas realidades que no tengan cabida en una metodología propia de las ciencias empíricas, ¿dónde queda espacio para plantearse las cuestiones propias desde una razón ampliada que debería fomentarse en los espacios universitarios? (Lacalle, 2014).

Su literatura se nos muestra muy pertinente para provocar esos interrogantes propios de todo universitario que se precie. La propuesta de la obra literaria de O'Connor no es otra que partir de la experiencia ordinaria del personaje para llevarle a mirar el interior de su vida, para poder plantearse las cuestiones existenciales que se esconden en todo corazón humano. Su producción literaria hace viajar al lector, en lenguaje de la autora: de las maneras al misterio (O'Connor, 2007). Este recorrido es una manera de educar que creemos que responde al reto que Benanti nos anima a emprender (2024). El núcleo innovador de esta propuesta no reside únicamente en incorporar literatura al aula universitaria, sino en emplear los relatos breves de Flannery O'Connor como mediación pedagógica específica para suscitar, desde la experiencia estética, una razón ampliada capaz de articular formación humanística, juicio ético y apertura al sentido en contextos marcados por la digitalización. A diferencia de otras propuestas de lectura guiada o de humanidades en educación superior centradas, principalmente, en la competencia interpretativa o en la sensibilización cultural, aquí la literatura se plantea explícitamente como dispositivo formativo para la integración entre conocimiento, experiencia, discernimiento y sentido. Al universitario le permite desarrollar una inteligencia que nada tiene que ver con la artificial, podríamos decir que cultivaría la auténtica inteligencia humana, exclusiva, irrepetible e insustituible porque se relaciona con la sabiduría que va más allá de los meros aspectos cognoscitivos (papa Francisco, 2025).

Giussani (2006), en *Educar es un riesgo*, comentaba que «el objetivo de la educación es formar un hombre nuevo» (p. 94). A tal fin, se debe procurar una autonomía al alumno que escuche en lo más profundo de su ser esa llamada a buscar la verdad en todos los ámbitos, incluso en aquellos en los que no sepa expresar bien con palabras la respuesta. Y que se atreva a mirar también a lo que le rodea, las realidades inmediatas y aquellas que no lo sean. Una apertura plena al misterio. Corresponde al

educador acompañarle en este recorrido (Benedicto, 2011). Como la tarea es ardua y suscitar este proceder no es fácil (Instituto John Henry Newman, 2012), recurrir a las expresiones artísticas, entre ellas la literatura, puede ser un camino. Desde la belleza de una obra se muestra la verdad y el bien.

3. ¿Qué se propone en la Universidad a través de los relatos de O'Connor?

En los últimos años hemos implantado diversas metodologías según los grados y las posibilidades que los currículos académicos ofrecen para llevar la literatura de O'Connor a las aulas.

La experiencia que aquí sintetizamos tiene un carácter exploratorio y descriptivo, y se desarrolló durante dos cursos académicos consecutivos con aproximadamente 100 estudiantes de distintos grados, principalmente Educación Social, Trabajo Social y Periodismo, pertenecientes a facultades diferentes. Las intervenciones se realizaron en asignaturas de corte humanístico, especialmente Antropología y Educación para la Responsabilidad Social, y combinaron sesiones ordinarias de aula con algunas actividades complementarias de discusión y acompañamiento.

Las líneas generales de actuación fueron las siguientes. En primer lugar, se administró un pretest orientado a explorar la posición inicial del alumnado ante algunas cuestiones de fondo suscitadas por la lectura de O'Connor: la dignidad humana, el misterio del sufrimiento y la muerte, la posibilidad de amar y perdonar y la cuestión del sentido de la vida. Para ello, se emplearon preguntas abiertas breves y escalas de autopercepción diseñadas *ad hoc*, con el fin de explorar la capacidad del alumnado para reconocer cuestiones antropológicas y éticas presentes en un texto narrativo. Estos instrumentos fueron elaborados en coherencia con los objetivos formativos de la intervención y revisados por los docentes participantes para asegurar su pertinencia respecto de los ejes de análisis propuestos. A continuación, se realizó la lectura guiada e individual de varios relatos breves de la autora, seleccionados por su densidad simbólica, su brevedad y su potencial para mantener la atención del alumnado y abrir un diálogo sobre la vulnerabilidad humana. Posteriormente, en el aula

o fuera de ella, cuando se trataba de una actividad extracurricular, se profundizó en la obra mediante discusión guiada, escritura reflexiva y su articulación con diversas metodologías activas, como el aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en problemas, en el marco de una propuesta orientada a favorecer una razón ampliada. Finalmente, se administró un postest con los mismos ejes de análisis y se compararon de manera descriptiva las respuestas iniciales y finales, atendiendo, especialmente, a tres indicadores: la capacidad de formular preguntas de sentido, el reconocimiento de dilemas éticos y la vinculación entre experiencia personal y lectura literaria. Las respuestas fueron examinadas mediante una comparación descriptiva de tendencias entre el pretest y el postest. En términos generales, se apreció en el alumnado una mayor implicación en la discusión de cuestiones antropológicas y de sentido, un mejor reconocimiento de dilemas éticos, así como una mayor capacidad para relacionar la lectura literaria con interrogantes personales, sociales y profesionales.

A modo de síntesis, la experiencia docente puede resumirse en los siguientes elementos:

Aspecto	Síntesis de la experiencia
Muestra y contexto	Aproximadamente 100 estudiantes de Educación Social, Trabajo Social y Periodismo, distribuidos en dos cursos académicos y en asignaturas humanísticas de distintas facultades.
Instrumentos	Pretest y postest con preguntas abiertas breves y escalas de autopercepción para valorar la formulación de preguntas de sentido, la identificación de dilemas éticos y la relación entre experiencia personal y lectura.
Hallazgos descriptivos	Se observó una mayor disposición a participar en discusiones de fondo, una identificación más precisa de conflictos antropológicos y éticos en los relatos y una mejor articulación entre la experiencia personal y la interpretación literaria.

Conviene subrayar, no obstante, que se trata de una experiencia replicable en sus principios, pero adaptable en su implementación: consideramos esenciales la lectura guiada, el acompañamiento docente y la discusión compartida, mientras que la selección concreta de relatos, la metodología activa empleada y el tipo de actividad evaluable pueden ajustarse al perfil del grupo, a la asignatura y al contexto institucional.

La intuición de O'Connor parece ser correcta:

> El alumno está rodeado por todas partes de las realidades de su tiempo, pero carece de perspectiva desde la que mirarlas. (2007, p. 145)

En la Universidad nos sentimos llamados a guiarles en esta labor de descubrimiento, y ¿qué mejor que hacerlo desde la autora que había diagnosticado parte del problema un siglo antes?

La experiencia del ser humano, también en los jóvenes, se adquiere «de la textura de la existencia que nos rodea» (Arbona, 2007, p. 9). Los relatos de O'Connor encarnan unos escenarios y personajes que rápidamente provocan que el alumno se identifique con ellos, pero no solo en el sentido experiencial, sino que lo llevan más allá. La autora no reduce la experiencia a pura materialidad, «le duele enormemente la atrofia del sentido del misterio en la narración» (p. 10). Por eso, su obra, con unos finales muy abiertos, provoca otras cuestiones que el joven también guarda en su corazón, pero que muchas veces no sabe formular, menos el joven actual que en esta nueva época parece vivir de espaldas a la realidad que trasciende el aquí y ahora. Para O'Connor:

> Las conductas, los hábitos y las formas de hablar no se explican en sí mismos, sino que remiten a un dato que está en el origen de las cosas, dato que sobrepasa su naturaleza para, paradójicamente, revelarla. Flannery O'Connor considera que ese «algo», el misterio, es sinónimo del sentido último de la realidad, lo que en la tradición occidental se llama Dios. (Arbona, 2007, p. 10)

Esta forma de interpretar el relato requiere del acompañamiento del profesor, del trabajo en el aula. Es una invitación ante la carencia de sentido proponer una respuesta que llene el corazón inquieto, la obra de O'Connor «nace de la observación amorosa e intensa de las maneras –incluso cuando estas muestren su cara más grotesca– y ofrece la ocasión de llegar a entrever o participar en el sentido último de la realidad en la vida divina» (Arbona, 2007, p. 11). Para la escritora, la relación de las maneras con el misterio es posible por un acontecimiento único en la historia: la Encarnación, el momento en que todo un Dios se

apiada de la existencia humana y entra en la Historia. O'Connor busca en sus relatos personajes que, a través de una imagen o de un símbolo, encarnen dos puntos: uno enraizado en lo concreto y el otro, por más que sea invisible a simple vista, uno en el cual crea tan firmemente en él y lo viva tan real como el punto que todo el mundo puede ver. En la cultura en la que se desarrolla la obra de la sureña, y en la nuestra propia con más fuerza, se entiende que la literatura debe ser «salvaje, será violenta y cómica casi por necesidad, por las posiciones que intenta reunir» (O'Connor, 2007, p. 57). Existe una diferencia entre la cultura en la que se desarrolla la obra de la sureña y la nuestra: ella sabe que «el sureño, aunque no esté convencido, mucho se teme que ha podido ser creado a imagen y semejanza de Dios» (p. 59). En esta nueva cultura que Benanti analiza, el sentido del mal ha quedado tan difuminado, la ataraxia moral está tan enraizada que se presenta como todo un reto educativo no ya responder ante las cuestiones existenciales, sino provocar que sepan extraer de lo más profundo del corazón las propias preguntas (2024). O'Connor detectó el despertar de esta nueva era:

> Vivimos en una época que duda de los valores y de los hechos, que se ve zarandeada de un lado a otro por las convicciones pasajeras. (2007, p. 64)

Ante esto, para la escritora, el novelista tenía que profundizar en su interior y dejar brotar el deseo que vislumbra en su naturaleza.

4. Conclusiones

Ante la era digital, que impulsa nuevas mentalidades y formas de entender la cultura, los educadores nos enfrentamos al desafío que Benanti propone: transmitir a las futuras generaciones el sentido de la vida. La experiencia acumulada en los últimos años en las aulas nos ha mostrado el extraordinario potencial de enfoques metodológicos que integran la literatura, especialmente la obra de autores clásicos como Flannery O'Connor, en la educación superior. Los relatos se evidencian como instrumentos de exploración de la condición humana en toda su complejidad. Sus

personajes grotescos y situaciones límite ponen de relieve la vulnerabilidad del ser humano y su apertura radical hacia aquello que excede la experiencia inmediata, promoviendo la reflexión crítica y la construcción de juicio ético por parte de los estudiantes. En este sentido, la literatura se convierte en un espacio de reflexión antropológica, donde el estudiante no solo recibe información, sino que es invitado a participar activamente en la construcción de juicio, discernimiento y comprensión de su propia finitud y aspiración al sentido, dimensiones que constituyen el núcleo de la formación universitaria auténticamente integral.

En este horizonte, resuena la intuición de John Henry Newman, quien, en *La idea de Universidad* (1852/2025), defendía que la misión universitaria consiste en formar inteligencias capaces de integrar el saber y la virtud, el pensamiento y la vida. Para Newman, la universidad es una comunidad de búsqueda donde el conocimiento no se fragmenta ni se instrumentaliza, sino que se orienta a la verdad y al desarrollo pleno de la persona. Recuperar esta visión resulta imprescindible para que la educación universitaria vuelva a ser un espacio de formación integral y de diálogo fecundo entre fe y razón, entre ciencia y sabiduría.

Las reflexiones de los papas Francisco, Benedicto XVI y León XIV convergen en esta misma línea: la universidad no puede reducirse a la mera transmisión de información, sino que debe cultivar discernimiento ético, pensamiento crítico y apertura al sentido último de la existencia. Francisco exhorta de manera especial a la Universidad Católica a participar activamente en esta época de cambios, adoptando enfoques inter- y transdisciplinares, y a desarrollar investigaciones que:

> [...] contribuyan a poner de manifiesto las potencialidades saludables de los diversos campos de la ciencia y la realidad, guiándolos siempre hacia aplicaciones que sean éticamente cualificadas, claramente al servicio de la cohesión de nuestra sociedad y del bien común, alcanzando nuevas fronteras del diálogo entre Fe y Razón. (2025, párr. 83)

Benedicto XVI subraya que la educación superior debe fomentar la razón y la reflexión ética (2005), mientras León XIV recuerda que la inteligencia humana apunta a la comprensión profunda de la existencia, no a la mera acumulación de datos (2025).

Frente a los vertiginosos avances de la digitalización y de la inteligencia artificial, la tecnología no es buena ni mala por sí misma, sino que su valor depende del juicio y la orientación de quienes la emplean. En este contexto, el papel del docente se revela esencial e irremplazable, no como mero transmisor de información, sino como guía y mediador de la reflexión crítica, capaz de acompañar a los estudiantes en la articulación de conocimiento, ética y sentido, incluso en entornos altamente digitalizados. Los relatos de O'Connor se convierten en un ensayo literario de esta armonización: revelan vulnerabilidad, apertura al sentido y necesidad de orientación moral, ofreciendo un modelo de cómo la enseñanza universitaria puede conjugar conocimiento, ética y formación integral.

Concebida como un auténtico ayuntamiento de maestros y discípulos, la universidad mantiene viva su tradición de comunidad de aprendizaje, donde la vocación docente y el amor por enseñar se revelan como la fuerza motriz que impulsa la formación integral de los jóvenes, fortalece la misión humanista de la educación superior y asegura que la búsqueda de verdad, belleza y bien siga siendo el horizonte de toda experiencia universitaria. Más allá de las herramientas digitales y de los vertiginosos avances tecnológicos, esta pasión vocacional demuestra que la esencia de la universidad trasciende cualquier innovación tecnológica, recordándonos que son el compromiso, la guía y el cuidado del docente los que hacen posible que los estudiantes desarrollen plenamente su juicio crítico, su sentido ético y su apertura al sentido último de la existencia.

5. Referencias

Arbona, G. (2007). Nota a la edición. En: F. O'Connor, *Misterio y maneras* (pp. 7-11). Encuentro.

Benanti, P. (2024). *La era digital. Teoría del cambio de época: persona, familia y sociedad*. Encuentro.

Benedicto XVI (2005). *Carta a los rectores de universidades católicas sobre la identidad de la universidad católica* [mensaje]. Libreria Editrice Vaticana.

Benedicto XVI (2011, 19 de agosto). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios. Ba-

sílica de San Lorenzo de El Escorial. *XXVI Jornada Mundial de la Juventud*. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html

Francisco (2024, 24 de enero). Mensaje del Santo Padre para la 58.ª Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales: *Inteligencia artificial y sabiduría del corazón* [mensaje]. Oficina de Prensa de la Santa Sede.

Francisco (2025). *Antiqua et Nova*. Nota sobre la relación entre inteligencia artificial y la inteligencia humana. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20250128_antiqua-et-nova_sp.html

Gil, F. y Reyero, D. (2015). *Educar en la universidad de hoy: Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Encuentro.

Giussani, L. (2006). *Educar es un riesgo: Apuntes para un método educativo verdadero*. Encuentro.

González, J. y Agejas, J. A. (2021). *El modelo pedagógico de la UFV: Una propuesta para una educación en el encuentro*. En: A. F. del Valle Villar y S. O. de Montellano del Puerto (coords.). *El pensamiento educativo del Papa Francisco* (pp. 51-66). Universidad Francisco de Vitoria.

Instituto John Henry Newman (2012). *II Conversaciones Universitarias. Ratzinger-Benedicto XVI: The Idea of a University*. Universidad Francisco de Vitoria.

Lacalle, M. (2014). *En busca de la unidad del saber: Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias*. Universidad Francisco de Vitoria.

León XIV (2025, 27 de octubre). *Papa León XIV insta a los jóvenes universitarios a saciar el hambre de verdad y de sentido*. ACI Prensa.

Miró, S. y Sendra, S. (2021). *Un corazón inquieto, un corazón joven*. En: A. F. del Valle Villar y S. O. de Montellano del Puerto (coords.). *El pensamiento educativo del Papa Francisco* (pp. 103-108). Universidad Francisco de Vitoria.

Newman, J. H. (1852/2025). *La idea de Universidad* (ed. revisada y comentada; D. Sada. Prólogo). Encuentro.

Newman, J. H. (1856/2024). *El auge y progreso de las universidades* (H. Marín, Prólogo; J. G. Rodríguez Pazos, J. Fernández Castiella y M. A. Rumayor, trad.). Encuentro.

O'Connor, F. (2007). *Misterio y maneras: Prosa ocasional escogida y editada por Sally y Robert Fitzgerald* (E. Navío y G. Arbona Abascal, trads.). Encuentro.

Pérez Camarero, S. (2009). El suicidio adolescente y juvenil en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 126-143.

Pérez Díez, I., Arias Rodríguez, P., Sánchez Carro, Y. y De la Torre Luque, A. (2023). *Evolución del suicidio en España en población infantojuvenil* (2000-2021). Universidad Complutense de Madrid.

Tuğan, A. G. y Koçsoy, F. G. (2020). *The South and the Grotesque: Flannery O'Connor's «Twisted» Characters*. *Anemon: Journal of Social Sciences*, 8(4), 1207-1211.

PARTE V. LIDERAZGO Y VIRTUDES

20

Estrategias pedagógicas de educación en liderazgo y virtudes

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

Salvador Ortiz de Montellano del Puerto
Director del Instituto de Educación en Liderazgo.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-1868-5389
Correo institucional: salvador.montellano@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

Muchas universidades incluyen explícita o implícitamente la educación en liderazgo y virtudes como parte de su misión (Allen et al., 2022; Arias-Coello et al., 2020; Breznik y Law, 2019; Guthrie y Thompson, 2010). Por ejemplo, la Universidad de Stanford señala como su misión «preparar a los estudiantes para el liderazgo y una ciudadanía comprometida en el mundo» (Stanford University, 2025). Sin embargo, estas declaraciones a menudo carecen de una propuesta pedagógica que sea consistente (López González et al., 2024b; VanderWeele y Case, 2025).

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-20

En este capítulo se presentan ocho estrategias pedagógicas para la educación universitaria en virtudes, especialmente en liderazgo virtuoso. Se trata de una propuesta teórica fundamentada en la revisión de literatura y en la experiencia investigadora del grupo estable de investigación en educación en liderazgo EDULID en colaboración con el Centro de Educación en Virtudes y Valores, ambos pertenecientes a la facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid. EDULID tiene como objetivo la conceptualización, medida y didáctica del liderazgo. Todo ello desde un modelo educativo de formación integral según el cual el liderazgo requiere un entramado de virtudes y competencias personales (Fernández-Espinosa y Dutmer, 2025; López González y Ortiz de Montellano, 2021; López González et al., 2024b; 2024c; 2025b).

Las estrategias pedagógicas han sido identificadas heurísticamente a partir de las investigaciones previas del grupo EDULID y la revisión de la literatura, en particular la propuesta del Oxford Character Project (Brant et al., 2022; Brooks et al., 2019). Las estrategias pedagógicas son modos generales de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se concretan mediante la aplicación de metodologías diversas. Las ocho estrategias propuestas son: 1) autoconocimiento, 2) acompañamiento educativo, 3) emulación, 4) práctica deliberada, 5) reflexión, 6) actuación en la realidad, 7) instrucción y 8) estética. Se trata de un trabajo preliminar que debe probarse empíricamente y contrastarse con otros modelos didácticos.

Antes de presentar cada una de las estrategias ofreceremos el marco de educación EDULID en liderazgo y virtudes en el que se fundamenta la propuesta. También ofreceremos algunas recomendaciones para docentes y responsables académicos interesados en implementar estas estrategias.

2. Marco de educación en liderazgo y virtudes EDULID

A continuación, se ofrece un esquema (tabla 1) en el que se muestran tres niveles del marco de educación EDULID en liderazgo y virtudes.

Tabla 1. Marco de educación en liderazgo y virtudes EDULID

Nivel	Elementos destacables
Filosófico	Concepto de *educación* y *liderazgo* Dinámica de la acción humana Virtudes y competencias de liderazgo
Pedagógico	Estrategias pedagógicas Teorías del aprendizaje y ciclo vital Modelo pedagógico (despertar, descubrir y decidir)
Operativo	Programas curriculares y cocurriculares Metodologías didácticas Guías docentes

El nivel más general se refiere a la concepción del proceso educativo. Educación que, desde una perspectiva filosófica, consiste en el perfeccionamiento de las capacidades de las personas en orden a una vida plena conforme a su naturaleza (Maritain, 1943; 1962). La educación en el *liderazgo*, entendido como el acto humano de guiar a otros hacia el bien común (López González y Ortiz de Montellano, 2021), se orienta hacia la excelencia de las personas, hacia relaciones valiosas de encuentro en las que se despliegan y desarrollan virtudes (López Quintás, 2004; 2009; 2014). Es indudable que hay malos ejercicios de liderazgo, de abuso de liderazgo, que generan relaciones tóxicas. Una buena educación en liderazgo previene de dichos abusos y permite entender que todos estamos llamados a ejercer el liderazgo en ciertos contextos o circunstancias, como también a ser seguidores.

La dinámica de la acción humana es clave para explicar el proceso educativo en general, y la educación en liderazgo en particular (López González, 2024). La percepción de un valor percibido como bueno, el deseo de un bien, es lo que desencadena la acción (De Finance, 1966). El deseo de un bien común (fin o *telos*, en griego) desencadena un conjunto de actos de liderazgo o seguimiento mediante los cuales se desarrollan virtudes y competencias muy variadas por parte de quienes tienen un rol de liderazgo como también de los seguidores. El desarrollo de las virtudes y del mismo liderazgo viene a ser un resultado indirecto de buscar un bien para otros (López González et al., 2024b; López González et al., 2025a). Por ello, si bien el liderazgo del estudiante se puede considerar como un objetivo educativo intermedio, lo que se ha de presentar como fin a los estudiantes no es

tanto desarrollar su propio liderazgo o virtudes cuanto realizar un bien posible, que apela a su conciencia y sensibilidad.

El segundo nivel, que denominamos *pedagógico*, se refiere a las estrategias a considerar para educar en el liderazgo. Si el nivel anterior tiene que ver con el proceso educativo en general y sus fines (el qué y para qué), el nivel pedagógico tiene que ver con los modos de educar (el cómo). Existen diversas teorías de aprendizaje y del ciclo vital que son de mucha utilidad para entender cómo aprende el estudiante universitario y cómo enseñar. A nuestro entender, la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en que el educador sepa conectar con el estudiante de manera que el aprendizaje sea significativo y conforme al dinamismo de la acción humana previamente mencionado. Para ello, se propone un modelo pedagógico desarrollado en la Universidad Francisco de Vitoria que distingue tres momentos (despertar, descubrir y decidir) en consonancia con la dinámica de la acción humana (González-Iglesias y Agejas-Esteban, 2021).

Es necesario que el nivel pedagógico se concrete en un tercer nivel más operativo, cuyo foco son los programas curriculares y cocurriculares. El liderazgo y las virtudes se aprenden mediante una buena teoría y una buena práctica. El aprendizaje se profundiza cuando en las universidades se crean intencionadamente entornos que integran significativamente teoría, práctica y reflexión (Guthrie y Thompson, 2010). Por ello, es muy conveniente que el estudiante participe en programas cocurriculares y experiencias prácticas de ejercicio de liderazgo y virtudes (Van Velsor y Wright, 2012; Whitehead, 2009).

Las estrategias pedagógicas se han de aplicar a través de metodologías didácticas que pueden ser muy diversas. La aplicación ha de concretarse en los planes de estudio y las guías docentes de asignatura, vinculando las metodologías o actividades a los objetivos o resultados de aprendizaje esperados, así como al contenido enseñado, con su correspondiente evaluación. La investigación sobre el tema apunta a que no se trata de multiplicar las actividades, sino de una mayor consistencia y continuidad en el modelo educativo de enseñanza y evaluación, integrando múltiples modalidades (Allen et al., 2022).

3. Ocho estrategias pedagógicas de educación en liderazgo

A continuación (tabla 2), se presentan ocho estrategias pedagógicas de educación en liderazgo y virtudes con el objetivo educativo que pretenden alcanzar. La selección de dichas estrategias es heurística y no es exhaustiva. Son estrategias que el grupo de investigación EDULID ha seleccionado como estrategias relevantes para que los educadores universitarios apliquen en los programas curriculares o cocurriculares, desde el marco de educación en liderazgo y virtudes presentado en el apartado anterior.

Tabla 2. Estrategias pedagógicas de educación en liderazgo

Estrategia pedagógica	Objetivo educativo
Autoconocimiento	El estudiante se conoce a sí mismo (p. ej.: sus competencias y virtudes) e identifica un plan de mejora en su ejercicio del liderazgo-seguimiento.
Instrucción	El estudiante conoce y profundiza sobre aspectos teóricos del liderazgo-seguimiento y de las virtudes a través de la explicación del educador, en escenarios típicamente grupales.
Acompañamiento	El estudiante recibe retroalimentación y apoyo no directivo de un mentor o compañero sobre su ejercicio del liderazgo-seguimiento, así como de la práctica de las virtudes.
Práctica deliberada	El estudiante practica las competencias y virtudes, en particular las vinculadas al liderazgo-seguimiento a través de ejercicios prácticos en ambientes controlados.
Emulación	El estudiante despierta, descubre y decide en orden a un bien, a partir de los ejemplos de liderazgo-seguimiento que identifica en otras personas, con sentido crítico. Lo cual le lleva a desarrollar virtudes.
Actuación en la realidad	El estudiante desarrolla el liderazgo-seguimiento en situaciones reales más allá del control docente, que exigen el ejercicio de virtudes y competencias personales del estudiante.
Reflexión	El estudiante reflexiona sobre sus propias experiencias y virtudes vinculadas al liderazgo y seguimiento, en orden a la interiorización y significación del aprendizaje.
Estética	El estudiante utiliza las artes (teatro, música, literatura, poesía...) para apreciar el valor de los bienes morales integrando su afectividad, inteligencia y voluntad.

Cada estrategia pedagógica puede usar metodologías didácticas muy variadas. Por otra parte, una misma metodología puede usarse como aplicación de diversas estrategias pedagógicas. Un

ejemplo es el uso de pruebas estandarizadas que ofrecen un informe sobre las competencias y virtudes de liderazgo del estudiante (Fernández-Espinosa et al., 2026). El informe puede usarse para un mejor autoconocimiento o para la reflexión del estudiante, como también como herramienta de una mentoría de acompañamiento o para introducir la instrucción de un docente en una clase sobre liderazgo (p. ej.: mostrando los resultados obtenidos por el grupo y explicando cómo el entramado de competencias y virtudes dispone al liderazgo). Ahora bien, es posible identificar ciertas metodologías didácticas que típicamente corresponden a cada una de las estrategias pedagógicas, como se indica en la tabla 3.

Tabla 3. Metodologías didácticas típicas para la educación de liderazgo

Estrategias pedagógicas	Metodologías didácticas típicas
Autoconocimiento	Aplicación de pruebas estandarizadas
	Realización de tareas de ejecución
	Examen de conciencia
Instrucción	Lección magistral
	Estudio de caso
	Lecturas y materiales interactivos
Acompañamiento	Mentorías, *coaching*, *counseling*
	Consejo
Práctica deliberada	Aprendizaje en el servicio
	Aprendizaje basado en proyectos o en problemas
	Ejercicios o trabajos en el aula/laboratorio
Emulación	Lecciones de liderazgo
	Literatura y cine
Actuación en la realidad	Prácticas profesionales
	Servicio social
	Participación en grupos estudiantiles
Reflexión	Ejercicios de reflexión sobre la acción (p. ej.: diario o bitácora de viaje)
	Preguntas interpelantes en el aula
	Debate entre compañeros
Estética	Dramatizaciones, *role playing*
	Contemplación
	Artes plásticas y literatura

A continuación, procederemos a describir de manera más precisa cada una de las estrategias pedagógicas propuestas ofreciendo algunas sugerencias para su aplicación en la educación del liderazgo y virtudes. El orden en que se presentan no implica una mayor importancia o precedencia.

3.1. Autoconocimiento

Es propio del ser humano el interés por conocerse, particularmente en la etapa de vida que va de los 18 a los 25 años. No se trata solo de conocer los propios rasgos de personalidad, virtudes y defectos, sino el sentido de la vida, identificando un propósito valioso por el que actuar. Existen numerosos cuestionarios que pueden ayudar a que el estudiante conozca mejor sus competencias y virtudes, como los cuestionarios de liderazgo auténtico (Walumbwa et al., 2008; Wiewiora y Kowalkiewicz, 2019), de liderazgo responsable (Dugan, 2015; Dugan y Komives, 2007) o de virtudes cardinales (López González et al., 2025a). Por parte del grupo de investigación EDULID se ha desarrollado y validado el cuestionario LID basado en virtudes que tiene una convergencia psicométrica importante con el instrumento de liderazgo responsable (López González et al., 2024).

El cuestionario LID es una prueba estandarizada de diagnóstico, que consta de 45 ítems de autopercepción. Es una herramienta de evaluación formativa útil para el autoconocimiento, pues ofrece al estudiante un informe sobre las competencias y virtudes vinculadas al ejercicio de liderazgo (Fernández-Espinosa et al., 2026; López González et al., 2024c). Este informe le permite identificar las competencias relativamente más o menos desarrolladas e incluso comparar con su grupo de referencia. Conocer es el primer paso para aceptarse y superarse, haciendo un plan de trabajo o mejora, con la ayuda de algún educador. Ciertamente, el cuestionario LID, como otras pruebas estandarizadas con sesgo de autopercepción, es solo una fuente de información que ha de ser triangulada con el conocimiento que viene de otras fuentes (p. ej.: de la realización de tareas de desempeño), así como de un examen de conciencia para adquirir un juicio riguroso sobre sí.

3.2. Instrucción

La instrucción se refiere a la enseñanza de conocimientos teóricos y procedimientos permitiendo que las personas adquieran comprensión y dominio sobre un tema o tarea. Una buena enseñanza permite que el alumno adquiera una conceptualización clara y rigurosa de lo que son el liderazgo y las virtudes. Al contrario, una enseñanza insuficiente o defectuosa puede llevar a que el estudiante los conciba erróneamente con graves consecuencias. Es importante identificar las metáforas conceptualizadoras y los paradigmas que están presentes en la cultura y, si fuera el caso, hacer frente críticamente a un falso liderazgo o al adoctrinamiento manipulador en las virtudes.

La instrucción es el método didáctico más común en la enseñanza universitaria, también del liderazgo o las virtudes. No se debe minusvalorar la enseñanza teórica en el aula, pues «nada hay más práctico que una buena teoría». Teoría que ha de estar bien fundamentada y probada por la investigación. En algunos programas universitarios es bastante común que haya alguna asignatura dedicada al liderazgo o que el liderazgo sea un tema incluido como contenido en los planes de estudio de asignaturas de grado o posgrado. En cuanto a las virtudes, es posible incluir su enseñanza teórica como parte de la ética, pero también en la enseñanza del liderazgo.

La instrucción puede utilizar metodologías diferentes como el estudio de casos para comprender que el liderazgo o la práctica de las virtudes tiene un componente situacional y, por tanto, prudencial. Un buen diseño de recursos instruccionales, presencial o en línea, puede ser de mucho valor para la enseñanza del liderazgo y virtudes, a través de materiales interactivos.

3.3. Acompañamiento

Probablemente el acompañamiento es la estrategia pedagógica más antigua y básica, por la que una persona (padre, mentor, profesor, amigo...) aconseja cómo actuar. El acompañamiento educativo propiamente dicho es una acción pedagógica intencional dirigida a ayudar y apoyar a las personas en su esfuerzo por conocerse a sí mismas y tomar decisiones que promuevan su crecimiento y desarrollo personal (Crespí y López González, 2023).

Es un proceso no directivo en el sentido de que el acompañante –compañero de camino– no exige o decide los objetivos, sino que aconseja al acompañado para que tome sus decisiones y asuma sus responsabilidades en orden a su plenitud de vida, con respeto y libertad (Armstrong y Spears, 2018; Chestnutt et al., 2023; García-Pérez y Mendía, 2015).

La mentoría, el *coaching* y el *counseling* son metodologías de acompañamiento educativo que pueden utilizarse para el aprendizaje del liderazgo. El consejo que ofrece el docente –a un estudiante o a un grupo– también puede considerarse acompañamiento educativo si se orienta al desarrollo o formación de la persona. No debe confundirse con otras estrategias directivas del docente, como la instrucción o la evaluación. La no directividad propia del acompañamiento ayuda a que el estudiante sea más receptivo respecto de la retroalimentación recibida, interiorizándola en su sentido de vida y en su bienestar psicológico (Adriansen y Madsen, 2013).

Existen evidencias de que la mentoría favorece el desarrollo de competencias de liderazgo y virtudes, sobre todo intrapersonales (Crespí et al., 2025). Se recomienda reglamentar la periodicidad y duración de las mentorías, establecer de común acuerdo objetivos claros y acordados al inicio, usar instrumentos de registro y recordación y ofrecer una valoración objetiva de los objetivos logrados por el acompañado. En todo caso, para que haya un buen acompañamiento es necesario generar un vínculo de confianza entre el aprendiz y el acompañante.

3.4. Práctica deliberada

Se consideran *prácticas deliberadas*:

> [...] las actividades de formación individualizadas y diseñadas específicamente por un formador o docente, orientadas a mejorar aspectos concretos del desempeño de una persona mediante la repetición y el perfeccionamiento progresivo. (Ericsson y Lehmann, 1996, p. 278)

El liderazgo requiere el ejercicio o práctica deliberada de un entramado de virtudes y competencias personales; se aprende en gerundio, es decir, practicándolo. Es lo que se denomina *habitua-*

ción, es decir, el desarrollo de hábitos operativos buenos mediante su ejercicio (Brant et al., 2022; Brooks et al., 2019; Lamb et al., 2021). No basta el autoconocimiento, una buena conceptualización o acompañamiento: si no se practica, no se aprende, análogamente a lo que ocurre cuando uno desea aprender a tocar un instrumento musical; pero, si se practica mal, se aprende mal. Una buena práctica requiere, por tanto, que sea deliberada en orden a un bien y practicada en una forma correcta. Aquí conviene considerar lo dicho acerca del dinamismo de la acción humana, pues, para que haya un buen liderazgo, no basta competencia (es decir, ejecución excelente), sino virtud, que implica una opción deliberada por el logro de un bien.

Se pueden emplear diversas metodologías didácticas dentro de la estrategia de práctica deliberada, como el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, o sencillamente ejercicios o trabajos prácticos que se pueden realizar en el aula o laboratorio (p. ej.: a través de simulaciones o juegos). Estas metodologías pueden diseñarse para que el estudiante haga deliberaciones sobre su práctica o experiencia de liderazgo en contextos reales controlados o simulados. El modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 2015) facilita la práctica deliberada de las competencias personales y virtudes: concibe al aprendizaje como un proceso por el que el estudiante aprende de la experiencia cuando es reflexionada y aplicada.

3.5. Emulación

La emulación es una estrategia pedagógica enseñada desde la antigüedad, por ejemplo, a través de mitos y epopeyas. Recientemente ha sido puesta en valor por la psicología, destacando la importancia de los ejemplos morales (Bandura, 1977; Zagzebski, 2017). El aprendizaje no solo ocurre a través de la experiencia directa, sino que se puede dar a través de la observación del comportamiento de otros, considerados modelos ejemplares. Según Bandura (1977), los alumnos no se limitan a imitar el comportamiento de los modelos, sino que buscan los valores o principios subyacentes que rigen las acciones del modelo. El docente o educador, mediante su palabra y su ejemplo, puede ayudar a este fin (López González y Fernández-Espinosa, 2024d). Se emula no solo a modelos excepcionales, sino a personas relativamente or-

dinarias o con imperfecciones notorias, pero cuya vivencia de virtudes y valores se considera al alcance de las propias posibilidades (Han et al., 2017; Han y Graham, 2023).

Las biografías y, en general, la narrativa en las que personas muestran ciertas virtudes y valores son un recurso valioso para el aprendizaje moral, con la ventaja de una cierta distancia crítica entre el admirador y el admirado. En el grupo de investigación EDULID se ha desarrollado una propuesta metodológica denominada «lecciones de liderazgo» que encaja en esta estrategia pedagógica (López González et al., 2024a).

3.6. Actuación en la realidad

Al revisar las pedagogías para la educación del liderazgo, Ueda y Kezar (2024) encontraron una estrategia que mostró tener un gran impacto: el aprendizaje en situaciones reales. Se trata de actividades en las que el estudiante se enfrenta a situaciones no controladas por el docente, en entornos como los que encontrará en su vida futura profesional o personal, y que ponen a prueba las virtudes y liderazgo del aprendiz. Se pueden considerar metodologías que coadyuvan a la actuación en la realidad las prácticas profesionales, el servicio social, la participación en grupos de teatro, equipos deportivos o asociaciones estudiantiles.

Para que la actuación en la realidad sea significativa y efectiva, se recomienda considerar algunos elementos:

- Que sea parte de un plan curricular o cocurricular organizado, con objetivos concretos a lograr.
- Que, una vez elegida por el estudiante (libremente), tenga exigencias en cuanto al proceso a seguirse y su culminación, para evitar que se abandone irresponsablemente.
- Que implique una dedicación sustantiva de tiempo.
- Que sea evaluada a través de entregables concretos, como: bitácoras diarios de actividad y portafolios.

3.7. Reflexión

La reflexión puede considerarse una estrategia pedagógica particular, si bien ha de estar presente en todas las anteriores. Sin re-

flexión, las experiencias educativas se convierten en experiencias anecdóticas que contribuyen poco al aprendizaje; la reflexión permite que la experiencia se transforme en aprendizaje y sea significativa (Guthrie y Jones, 2012). La reflexión ayuda a dar sentido a las experiencias (Mezirow, 1991), pudiéndose distinguir tres estilos de reflexión: reflexión receptiva, reflexión crítica y reflexión apreciativa (Le Cornu, 2009).

Una metodología que ayuda a la reflexión es el uso de preguntas interpelantes a la par que la instrucción. Otra opción metodológica valiosa es la llamada «bitácora del viaje», donde el estudiante registra tanto los alcances de su ejercicio de liderazgo como sus límites. En la bitácora, el estudiante va «contando» la historia de su liderazgo o de la práctica de las virtudes en su vida cotidiana. Si se comparte la bitácora con un mentor, este puede colaborar en el despliegue de su liderazgo y virtudes.

3.8. Estética

En la filosofía escolástica, siguiendo la tradición griega, la belleza, la verdad y el bien son tres propiedades del ser que se consideran convertibles; es decir, que todo lo que es (todo ser) es bello, verdadero y bueno. La belleza se define como el esplendor del ser, como una experiencia sensible que la persona hace de la realidad, de la verdad y del bien del ser. La educación clásica siempre ha buscado integrar la vía de la belleza (*via pulchritudinis*) en el proceso educativo.

La estética como estrategia pedagógica permite que el estudiante desarrolle no solo la creatividad, sino el sentido de justicia social, clave en el liderazgo, a través de diversas metodologías estéticas: dramatizaciones, literatura, expresiones plásticas (McGregor, 2020). El aprendizaje del liderazgo y virtudes se refuerza cuando se involucran los sentidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrándose con la inteligencia y la voluntad, conforme a la dinámica de la acción humana. De este modo, la estética puede ayudar al desarrollo del liderazgo y virtudes mejorando las prácticas reflexivas de autoconocimiento, la inteligencia emocional y las competencias interpersonales (Sandberg, 2024).

4. Recomendaciones para educadores

Hemos presentado ocho estrategias pedagógicas como parte de un marco para la educación en liderazgo y virtudes. La elección de las estrategias dependerá de los objetivos educativos y circunstancias no solo del estudiante, sino del propio educador.

La propuesta presentada no pretende ofrecer únicamente un marco teórico, sino servir como guía práctica para mejorar la educación en liderazgo y virtudes en la universidad. A continuación, a modo de recomendaciones conclusivas, se sugieren algunas implicaciones concretas para educadores interesados en implementar estas estrategias en sus programas curriculares o cocurriculares:

4.1. Integrar el liderazgo en el perfil de egreso y en los planes de estudio

La enseñanza del liderazgo y las virtudes no debe quedar relegada a actividades opcionales o aisladas. La experiencia muestra que es más efectiva cuando se explicita en el perfil de egreso, se vincula con asignaturas troncales y se refuerza mediante actividades cocurriculares (Harden y Lilley, 2025). Esto permite coherencia institucional y continuidad formativa.

4.2. Diseñar experiencias educativas a la luz de la dinámica de la acción humana

Dado que los actos de liderazgo y virtudes son inseparables del deseo de un bien y de la puesta en juego de afectividad, inteligencia y voluntad, las actividades docentes deben apelar al dinamismo de la acción humana (López González, 2024; López González et al., 2025b). Se trata de que la motivación intrínseca se centre en un bien deseado para otros.

4.3. Combinar diversas estrategias en función del objetivo y circunstancias

Ninguna estrategia es suficiente por sí misma. Es recomendable alternar instrucción, práctica deliberada, acompañamiento y reflexión según la madurez del estudiante y la naturaleza de la ac-

tividad. La combinación de teoría, experiencia y reflexión propicia una formación integral y evita aprendizajes fragmentados o superficiales (Guthrie y Thompson, 2010).

4.4. Incorporar herramientas diagnósticas para potenciar el autoconocimiento

Instrumentos estandarizados, como el cuestionario LID u otras pruebas de liderazgo responsable o auténtico, pueden servir como punto de partida para que los estudiantes identifiquen fortalezas, límites y áreas de mejora. Su uso resulta particularmente valioso cuando se complementa con tutorías o mentorías (Fernández-Espinosa et al., 2026).

4.5. Fomentar entornos reales de práctica y responsabilidad

Cuando el estudiante asume un rol de responsabilidad en un proyecto real –un voluntariado, una sociedad estudiantil, prácticas profesionales–, aprende a integrar virtudes y competencias en contextos que no controla completamente. Estas experiencias deben estar bien diseñadas, acompañadas y evaluadas para que generen un aprendizaje significativo (Van Velsor y Wright, 2012).

4.6. Promover la estética como vía educativa

La educación en liderazgo y virtudes no se limita a la competencia técnica o a la eficacia. La vía estética puede aportar profundidad formativa: la literatura, el arte, el cine o el teatro permiten conectar liderazgo con valores, sensibilidad moral y sentido de la belleza moral (Paris, 2019). Incluir estas experiencias en asignaturas o seminarios enriquece el proceso formativo.

Las anteriores recomendaciones son en cierto modo un programa de trabajo para las instituciones educativas comprometidas con la educación en liderazgo y virtudes, como también para todos los educadores que asumen esta tarea. Ahora bien, para que estas estrategias sean realmente efectivas, es necesario que los docentes y autoridades académicas sepan integrarlas en un modelo educativo y las apliquen correctamente.

5. Referencias

Adriansen, H. K. y Madsen, L. M. (2013). Facilitation: A novel way to improve students' well-being. *Innovative Higher Education*, 38, 295-308. https://doi.org/10.1007/s10755-012-9241-0

Allen, S. J., Rosch, D. M. y Riggio, R. E. (2022). Advancing leadership education and development: Integrating adult learning theory. *Journal of Management Education*, 46(2), 252-283. https://doi.org/10.1177/10525629211008645

Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. y Gonzalo Sanchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2), 299-311. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569

Armstrong, J. P. y Spears, L. (2018). The accompanying servant-leader: Facilitating change that builds engaged partnerships. *International Journal of Servant Leadership*, 11, 23-45. https://ijsl.press.gonzaga.edu/articles/10.33972/ijsl.87

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Brant, J., Brooks, E. y Lamb, M. (2022). *Cultivating virtue in the university*. Oxford University Press.

Breznik, K. y Law, K. M. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world?. *International Journal of Organisational Analysis*. 27(5), 1362-1375. https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522

Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167-182. https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x

Chestnutt, H., Hollweck, T., Baradaran, N. y Jiménez, M. (2023). Mapping distributed leadership using social network analysis: Accompaniment in Québec. *School Leadership & Management*, 44(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2198551

Crespí, P. y López González, 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, art. 1231399. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231399

Crespí, P., López González, J., Rodríguez-Barroso, J. y Virués, R. (2025). Effectiveness of soft skills curricular subjects: A case study of two uni-

versities, Spain and Mexico. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(1), 1-23. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00035-y

De Finance, J. (1966). *Ensayo sobre el obrar humano*. Gredos.

Dugan, J. P. (2015). The measurement of socially responsible leadership: Considerations in establishing psychometric rigor. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 23-42. http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2015-012-duga

Dugan, J. P. y Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. National Clearinghouse for Leadership Programs.

Fernández, V. y Dutmer, E. (2025). *Virtues for leadership for flourishing*. En: J. L. Ritchie-Dunham, K. E. Granville-Chapman, y M. T. Lee (eds.). *Leadership for flourishing* (pp. 199-215). Oxford University Press.

Fernández-Espinosa, V., López González, J. y Ortiz de Montellano, S. (2026). The Use of the LID Questionnaire in Virtue-Based Leadership Education for University Students: An Exploratory Study. *The Journal of Moral Education*, 1-24. https://doi.org/10.1080/03057240.2026.2635074

García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58.

González-Iglesias, S. y Agejas-Esteban, J. A. (2021). El modelo pedagógico de la UFV: Una propuesta para una educación en el encuentro. En: A. Faná y S. Ortiz de Montellano (eds.). *El pensamiento educativo del Papa Francisco* (pp. 51-65). Universidad Francisco de Vitoria.

Guthrie, K. L. y Jones, T. B. (2012). Teaching and learning: Using experiential learning and reflection for leadership education. *New Directions for Student Services*, 140, 53-63. https://doi.org/10.1002/ss.20031

Guthrie, K. L. y Thompson, S. (2010). Creating meaningful environments for leadership education. *Journal of Leadership Education*, 9(2), 50-57. https://doi.org/10.12806/V9/I2/RF4

Han, H., Kim, J., Jeong, C. y Cohen, G. L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 283. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00283

Han, H. y Graham, M. (2023). *Considerations for Effective Use of Moral Exemplars in Education: Based on the Self-Determination Theory and Data Syntheses*. [preprint]. PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/n6mkp

Harden, R. M. y Lilley, P. (2025). A traditional or an innovative approach to assessment: The Assessment PROFILE. *Medical Teacher*, 47(1), 50-57. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2436443

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning* (2.ª ed.). Pearson.

Lamb, M., Brant, J. y Brooks, E. (2021). How is virtue cultivated? *Journal of Character Education*, 17(1), 81-108.

Le Cornu, A. (2009). Meaning, internalization, and externalization: Toward a fuller understanding of the process of reflection and its role in the construction of the self. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 279-297. https://doi.org/10.1177/0741713609331478

López González, J. (2026). Dynamism of human action as a key to understanding virtue education. *International Studies in Catholic Education*, 18(2), 246-257. https://doi.org/10.1080/19422539.2024.2363317

López González, J., Landero, A. y Ortiz de Montellano, S. (2024a). Metodología de emulación moral para el desarrollo de liderazgo. En: J. L. Fuentes y S. Martínez Mares (eds.). *Tras las huellas de Sócrates* (pp. 123-134). Dykinson. https://doi.org/10.14679/3743

López González, J., Fernández-Espinosa, V. y Ortiz de Montellano, S. (2024b). A virtue-based model of leadership education. *Journal of Moral Education*, 53(3), 433-449. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2218058

López González, J., Ortiz de Montellano, S. y Tapia Cortés, C. (2024c). A virtue-based measurement of leadership education: The questionnaire. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(11), 9066. https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.9066

López González, J., Fernández, V. (2024d). Testimony, exemplarity and moral education. En: J. L. Fuentes y S. Martínez Mares (eds.). *Tras las huellas de Sócrates* (pp. 65-75). Dykinson.

López González, J., Crespí, P., Obispo-Díaz, B. y Rodríguez Barroso, J. (2025a). 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

López González, J., Fernández-Espinosa, V. y Crespí, P. (2025b). 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 Quintás, A. (2004). *Liderazgo creativo: Hacia la excelencia personal*. Nobel.

López Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida*. Desclée de Brouwer.
López Quintás, A. (2014). *La ética o es transfiguración o no es nada*. BAC.
Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
Maritain, J. (1962). *The education of man*. University of Notre Dame Press.
McGregor, C. (2020). Art-informed pedagogy: Tools for social transformation. En: *Aesthetic Practices and Adult Education* (pp. 63-78). Routledge.
Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
Paris, P. (2019). Moral beauty and education. *Journal of Moral Education*, 48(4), 395-411. https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1584554
Sandberg, B. (2024). Outcomes of art-based leadership development: A qualitative metasummary. *Behavioral Sciences*, 14(8), 714. https://doi.org/10.3390/bs14080714
Stanford University (2025). *Who We Are*. https://www.stanford.edu/about
Ueda, N. y Kezar, A. (2024). A systematic review: pedagogies and outcomes of formal leadership programs for college students. *Cogent Education*, 11(1), 2314718. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2314718
Van Velsor, E. y Wright, J. (2012). *Expanding the leadership equation: Developing next-generation leaders*. Center for Creative Leadership.
VanderWeele, T. J. y Case, B. (2025). Academic flourishing and student formation. *International Journal of Wellbeing*, 15(2), 5003, 1-29. https://doi.org/10.5502/ijw.v15i2.5003
Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. y Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. https://doi.org/10.1177/0149206307308913
Whitehead, G. (2009). Adolescent leadership development: Building a case for an authenticity framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 847-872. https://doi.org/10.1177/1741143209345441
Wiewiora, A. y Kowalkiewicz, A. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 415-430. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1516730
Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

21

Liderazgo e ideario de los centros educativos: percepción del equipo directivo, PAS y profesorado

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

Juana Savall Ceres
Profesora doctora y vicedecana de Profesorado y Modelo Formativo. Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0001-5291-7986
Correo institucional: j.savall@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 este capítulo sostenemos que el liderazgo escolar, para que sea coherente con una perspectiva humanista y con el ideario del centro, debe comprenderse como un liderazgo eminentemente educativo y pedagógico, cuya eficacia depende tanto de su ejercicio distribuido como de una formación sólida en enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2010, 2019; Contreras, 2016; González et al., 2016; Raelin, 2016). Desde una perspectiva humanista, el

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-21

liderazgo puede describirse como el acto humano de guiar a otros hacia un bien común (López González et al., 2024). En esta línea, el liderazgo no se reduce a un conjunto de técnicas de influencia, sino que implica relaciones valiosas de encuentro y una orientación responsable hacia la comunidad (López Quintás, 2004).

En el contexto educativo, esta concepción adquiere una relevancia particular. En un centro escolar, el equipo directivo está conformado por líderes pedagógicos encargados de planificar, supervisar y ejecutar estrategias pedagógicas y organizativas coherentes con el proyecto educativo; en él se integran tanto los directores como los mandos intermedios (*middle leaders*), cuyos roles varían según el sistema educativo y la titularidad del centro (González-Fernández et al., 2020). La investigación sobre el liderazgo en las instituciones educativas ha subrayado que el liderazgo pedagógico es un eje central de la calidad y la eficacia institucional, en última instancia reflejada en los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2010, 2019; Contreras, 2016). Al mismo tiempo, se ha mostrado que los enfoques centrados exclusivamente en un liderazgo unipersonal resultan limitados y que los modelos compartidos o distribuidos ofrecen un marco más adecuado para comprender la dinámica real del liderazgo en los centros (Harris, 2013; Spillane y Ortiz, 2019).

En este escenario, el ideario del centro educativo adquiere una función especialmente significativa, dado que la vivencia del ideario y el estilo de liderazgo no constituyen meros elementos organizativos, sino pilares que orientan la acción educativa, configuran la cultura escolar y sostienen la formación integral del alumnado. A diez años de la implementación del ideario en los colegios del Regnum Christi, se llevó a cabo un estudio con el objetivo de analizar su impacto y su grado de integración en la vida educativa de los centros. A tal fin, se diseñó un cuestionario destinado a evaluar el nivel de conocimiento y aplicación del ideario, así como su alineación con el estilo de liderazgo encarnado por los equipos directivos, considerando la percepción del equipo directivo, del personal de administración y servicios (PAS) y del profesorado.

El objetivo de este capítulo es, por tanto, analizar el liderazgo educativo en relación con el ideario del centro, atendiendo a su carácter pedagógico y distribuido, considerando, asimismo, su

relevancia para la configuración de comunidades educativas coherentes y orientadas al bien común (Bolívar, 2010, 2019; Contreras, 2016; Spillane y Ortiz, 2019). Para ello, en primer lugar, se presenta un marco teórico sobre liderazgo educativo, liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido, incorporando aportaciones de la literatura internacional y de marcos institucionales (Comisión Europea, 2017; OECD, 2013, 2020; Unesco, 2015, 2021). Posteriormente, se describe el estudio empírico realizado y el instrumento diseñado para evaluar la percepción del ideario y su alineación con el liderazgo del centro.

2. Marco teórico

2.1. Liderazgo educativo y liderazgo pedagógico en los centros escolares

El liderazgo en el contexto educativo es eminentemente pedagógico, en tanto en cuanto se orienta a crear condiciones institucionales para mejorar los procesos formativos (Contreras, 2016; González et al., 2016; Raelin, 2016). En este sentido, el liderazgo educativo promueve la calidad y la eficacia de la institución escolar, expresadas en última instancia en los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2010, 2019). La literatura internacional sobre *liderazgo para el aprendizaje* ha insistido en que el foco del liderazgo escolar no puede quedar reducido a la gestión organizativa, sino que ha de conectarse con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, mediante prácticas que construyen culturas profesionales, sostienen el desarrollo docente y orientan la mejora escolar (Hallinger, 2011).

Durante décadas, la investigación sobre liderazgo educativo se centró casi en exclusiva en la figura del director (González-Fernández et al., 2020). Sin duda, el director influye en la mejora educativa por su capacidad para configurar condiciones de implementación de los procesos pedagógicos, impulsar el desarrollo profesional del profesorado y favorecer su transferencia a la práctica docente. No obstante, el énfasis unipersonal ha mostrado limitaciones tanto teóricas como prácticas, lo que ha impulsado modelos que consideran el liderazgo como una práctica compartida y situada en múltiples actores (Harris, 2013; Spilla-

ne y Ortiz, 2019). Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico se entiende como responsabilidad distribuida dentro de la organización escolar, donde mandos intermedios y profesorado desempeñan un papel relevante en la orientación de la enseñanza, la coordinación pedagógica y la mejora de la escuela (González-Fernández et al., 2020; Spillane y Ortiz, 2019).

En esta línea, revisiones de la literatura muestran que el liderazgo efectivo se caracteriza por una visión compartida y una gestión del cambio adecuada, factores que se relacionan con la mejora de la calidad educativa (Gamarra, 2024). La visión compartida se configura como un elemento vertebrador del liderazgo educativo: promover el cambio y la mejora escolar requiere construir una visión corresponsable, con altas expectativas respecto al desempeño y al compromiso de los distintos miembros de la comunidad. Dicha visión proporciona un propósito colaborativo que alinea esfuerzos individuales hacia metas educativas compartidas y fortalece la cohesión institucional, favoreciendo colaboración, sentido de pertenencia y compromiso.

2.2. Liderazgo escolar como trabajo educativo. Aportaciones desde la investigación internacional

Una aportación central de la investigación contemporánea es la reconceptualización del liderazgo escolar como un *trabajo educativo*. Los líderes escolares no han de entenderse únicamente como gestores o administradores, sino como agentes con responsabilidad pedagógica sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010, 2019; Contreras, 2016; Hallinger, 2011). Esta literatura converge en que el liderazgo tiene efectos principalmente indirectos sobre los resultados del alumnado, mediado por variables como el desarrollo profesional, la cultura escolar, el clima de trabajo y la organización del aprendizaje (Hallinger, 2011). A su vez, metaanálisis influyentes han mostrado que el liderazgo instruccional (centrado en enseñanza y aprendizaje) presenta un impacto mayor sobre los resultados estudiantiles que otras formas de liderazgo menos conectadas con el núcleo pedagógico (Robinson et al., 2008). Este hallazgo refuerza la idea de que, incluso cuando el liderazgo se ejerce de manera distribuida, su calidad depende en gran medida de la orientación pedagógica efectiva de los equipos directivos y de la capacidad

institucional para sostener prácticas coherentes con la mejora de la enseñanza.

En este marco, el liderazgo distribuido se comprende como una perspectiva que desplaza el foco del *quién lidera* al *cómo se ejerce el liderazgo* en prácticas concretas, interacciones y roles que se articulan en la vida cotidiana de la organización escolar (Spillane y Ortiz, 2019). Ahora bien, la evidencia también advierte de que la distribución del liderazgo no equivale automáticamente a mejora, pues su potencial depende de condiciones culturales, coordinación, claridad de responsabilidades y desarrollo de capacidades profesionales (Harris, 2013). Por ello, más que un ideal retórico, el liderazgo distribuido requiere estructuras, procesos y criterios compartidos que permitan sostener una orientación pedagógica común.

2.3. Desafíos en la formación del liderazgo educativo y marcos internacionales de política educativa

A pesar del consenso creciente sobre el carácter pedagógico del liderazgo, la investigación apunta desafíos persistentes en la preparación de líderes escolares. Los programas de formación tienden con frecuencia a priorizar competencias administrativas y de gestión, dejando en un plano secundario el conocimiento pedagógico, el liderazgo instruccional y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Hallinger, 2011). Esta brecha formativa resulta especialmente problemática cuando las expectativas institucionales atribuyen al equipo directivo responsabilidades directas sobre la calidad educativa y el aprendizaje del alumnado. Por ello, la formación del liderazgo se ha convertido en una cuestión central para la mejora escolar, no solo como capacitación técnica, sino como desarrollo de criterios pedagógicos, juicio profesional y capacidades para impulsar culturas de mejora.

La relevancia del liderazgo escolar para la transformación educativa es confirmada por marcos internacionales que sitúan el liderazgo como motor de calidad, equidad e innovación. La OECD ha subrayado la importancia de fortalecer el liderazgo para el aprendizaje en el siglo XXI y mejorar políticas y prácticas de liderazgo escolar (OECD, 2013, 2020). En la misma dirección, la Unesco ha propuesto enfoques que articulan educación

y bien común, y ha llamado a reimaginar el futuro educativo desde un nuevo contrato social, donde el liderazgo institucional juega un papel decisivo en la construcción de culturas educativas renovadas (Unesco, 2015, 2021). Asimismo, la Comisión Europea ha destacado la necesidad de preparar a docentes y líderes escolares para afrontar retos del siglo XXI, integrando dimensiones pedagógicas, organizativas y de mejora continua (Comisión Europea, 2017).

En conjunto, estos marcos convergen con la literatura académica en una tesis clave: la mejora sostenida de los centros requiere liderazgo pedagógico, visión compartida y capacidades profesionales distribuidas en equipos y estructuras intermedias. En el caso de redes escolares con un ideario explícito, esta convergencia justifica estudiar empíricamente la relación entre liderazgo, cultura institucional e integración del ideario, atendiendo a la percepción de distintos agentes escolares (equipo directivo, PAS y profesorado). Con todo, para avanzar desde este marco conceptual hacia un análisis verificable, se han de traducir estas coordenadas teóricas en preguntas y objetivos operativos que permitan describir cómo se percibe el liderazgo en los centros y si dichas percepciones varían según contextos y colectivos. Con este propósito, el presente estudio se orienta a identificar el tipo de liderazgo atribuido a los equipos directivos en la red de centros analizada y a contrastar posibles diferencias en esa valoración en función del territorio, la etapa educativa y el rol del informante.

3. Objetivos

a) Conocer el tipo de liderazgo de los equipos directivos en los centros educativos del Regnum Christi.
b) Contrastar la valoración sobre el liderazgo educativo según el territorio de los centros, la etapa educativa y el agente: equipo directivo, profesorado y personal de administración y servicios (PAS).

4. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque descriptivo y exploratorio, diseñado para evaluar el grado de conocimiento, percepción y aplicación del ideario de los colegios del Regnum Christi diez años después de su implementación. Este enfoque permite analizar las características y tendencias relacionadas con la integración del ideario en los diferentes roles y funciones dentro de la comunidad educativa, al tiempo que identifica áreas clave para fortalecer su implementación futura. En el planteamiento de la investigación, uno de los aspectos que se tuvo más en cuenta por su relación evidente con el proceso de implantación del ideario fue la percepción del liderazgo de los centros educativos y su caracterización.

La población del estudio incluye a los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, sumando la muestra final un total de 2608 personas entre docentes, equipo directivo y personal de administración y servicios (PAS).

El estudio se llevó a cabo en distintos territorios que representan la diversidad cultural y geográfica de los colegios del Regnum Christi: México, Monterrey, Argentina-Chile, Colombia-Venezuela-Ecuador, Brasil, Norte de América, España, Italia, Hungría y la red de colegios Mano Amiga de México.

Para la recogida de información, se utilizó un cuestionario estructurado de elaboración propia, diseñado específicamente para esta investigación. Algunos de los ítems de dicho cuestionario, formulados en una escala de 1 a 6, se centran expresamente en la correspondencia entre los principios y valores recogidos en el ideario y el liderazgo del equipo directivo. El cuestionario se remitió a los participantes a través de la plataforma Jotform, lo que facilitó el acceso a la base de datos con la información.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, aplicado a la población de trabajadores de todos los centros de la Red de colegios.

5. Resultados

5.1. Análisis previos, descriptivos y de validación de instrumentos

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio está compuesta por 2608 personas, trabajadores de la Red de centros.

La distribución de las respuestas atendiendo a los territorios se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por territorios

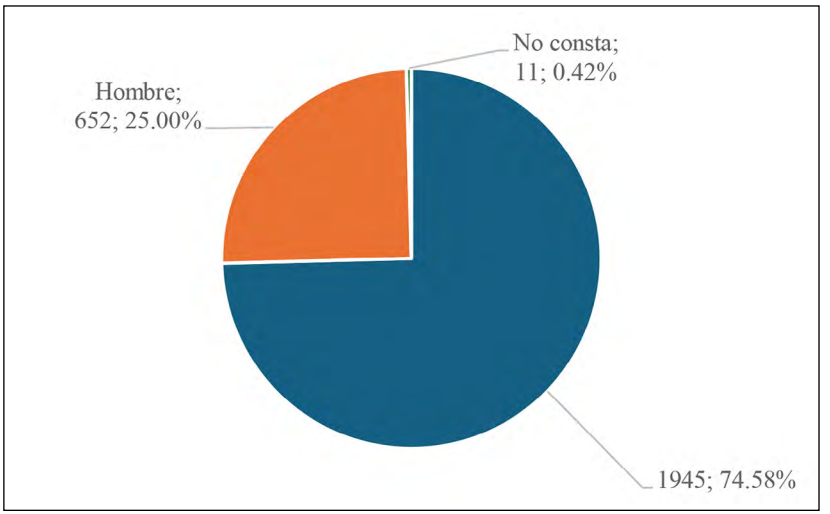
Territorio	N	n
Chile-Argentina	303	55
México y Centroamérica	1212	346
Norte de México	428	100
Europa	36	1
Brasil	19	–
España	198	–
Colombia-Venezuela-Ecuador	333	–
Norteamérica-Filipinas	35	–
Italia	38	–
No consta	6	–
TOTAL	2608	502

Notas: N: total de cuestionarios; n: cuestionarios correspondientes a colegios Mano Amiga.

Los niveles más altos de participación en la encuesta se dan en los territorios en los que hay una mayor implantación de centros, como en el caso de México y Centroamérica y Norte de México. La menor participación se observa en los territorios de Europa, Italia y Brasil.

La figura 1 recoge la distribución de los participantes según su sexo. Como se puede observar, prácticamente el 75 % de los participantes son mujeres.

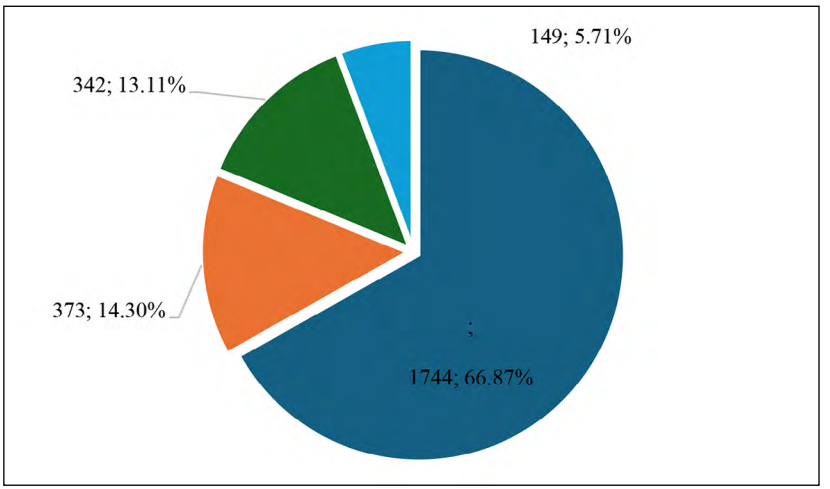
Figura 1. Distribución de la muestra por sexo de los participantes



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución por colectivo profesional, los datos de la figura 2 muestran una presencia mayoritaria del profesorado entre los participantes en el estudio (dos tercios de la muestra). En torno a un 15 % pertenecen al colectivo del personal de administración.

Figura 2. Distribución de la muestra por colectivo profesional



Fuente: elaboración propia

5.2. Análisis de fiabilidad del instrumento

Para evaluar la consistencia interna de la escala, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. Los resultados (tabla 2) arrojaron valores de 0,951, lo que indica una fiabilidad excelente (Muñiz, 2018). La alta convergencia entre ambos indicadores sugiere la estabilidad de la medida y la homogeneidad de los ítems.

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Omega de McDonald	N.º de elementos
0,951	0,951	69

5.3. Análisis fundamentales

A continuación, se detallan los resultados de los análisis realizados para cumplir con los objetivos del estudio.

***a*) Conocer el tipo de liderazgo de los equipos directivos en los centros educativos del Regnum Christi**

En el cuestionario se preguntó a los participantes acerca de su percepción del papel de los diferentes colectivos profesionales en relación con las acciones Enseñar, Educar, Evangelizar. La cuestión es relevante, en tanto en cuanto la literatura muestra que el liderazgo de los directivos de los centros educativos debería tener un enfoque pedagógico. Los resultados del análisis se recogen en la tabla 3.

Tabla 3. Valoración del papel de los diferentes colectivos profesionales

19. Valore de 1 a 6 el papel de los siguientes agentes en relación con las siguientes acciones.

	Acciones		
Agentes	**Enseñar**	**Educar**	**Evangelizar**
Profesorado	5,59	5,38	4,56
Pastoral	4,76	4,97	5,53
Tutores	4,61	4,94	4,53
Sacerdotes	4,67	4,98	5,75
Directivos	4,44	4,83	4,83
Prefectos de disciplina	4,45	5,04	4,6
Personal de Administración y Servicios	3,41	3,73	3,81
Consagrados	4,23	4,57	5,29

Como se puede ver, los participantes reconocen la función educadora y evangelizadora de los directivos. No así su función como enseñantes. En este sentido, se percibe en los resultados que se distingue muy claramente el colectivo que tiene asignada de modo más destacado cada una de las actividades. Así, se observa cómo el profesorado, a juicio de los participantes, es el colectivo con un papel más preponderante en enseñar y educar, mientras que en la acción evangelizadora son los sacerdotes quienes tienen un mayor peso. Se reconoce, no obstante, el papel de los directivos en las tres facetas, si bien es un papel secundario o de acompañamiento. Esta percepción se ve ratificada en las valoraciones acerca de la percepción de los directivos como educadores. Los resultados se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Valoración de la percepción de los equipos directivos como educadores

Ítem	**Media**	**Desv. estándar**
54. Son educadores como los demás, conociendo la actividad del aula	4,7	1,314

Como se ha señalado, la percepción no es clara (μ = 4.7) y mucho menos compartida. Este extremo puede comprobarse en la alta dispersión de las puntuaciones (σ = 1.314).

Un apartado del cuestionario se dirigió a valorar la percepción de los participantes acerca de la coherencia del estilo de liderazgo con el ideario y su influencia sobre la vivencia del ideario en los centros y el clima de las instituciones. Asimismo, se evaluó la percepción acerca de la vocación de servicio y su aportación al despliegue de talentos de los participantes. Los resultados de los análisis se recogen en la tabla 5.

Tabla 5. Valoración de la percepción del liderazgo

	Media	Desv. estándar
49. El estilo de liderazgo del(a) director(a) del colegio es coherente con el ideario	5	1,285
50. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio es coherente con el Ideario	4,89	1,235
51. El estilo de liderazgo del director colegio ayuda a vivir el Ideario	4,99	1,267
52. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio ayuda a vivir el Ideario	4,85	1,212
53. El estilo de liderazgo que se vive en el colegio ayuda al clima laboral del colegio	4,73	1,331
55. Muestran una marcada vocación de servicio	5,02	1,17
56. Animan al despliegue de los talentos de cada uno	4,83	1,233

La coherencia y la vocación de servicio son los dos ámbitos mejor valorados en relación con el liderazgo de los centros educativos. No obstante, la dispersión en las valoraciones es alta. El resto de los elementos analizados obtienen valoraciones próximas a 5 sobre 6, esto es, muy positivas.

Uno de los hallazgos más destacables de esta investigación fue el de la relación existente entre el estilo de liderazgo y variables relacionadas con la satisfacción del personal. Los resultados de los estudios de correlaciones se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones

	45. Me siento reconocido como pieza fund...	46. Encuentro sentido a mi trabajo.	47. En este centro se promueve mi desarrollo...	48. Durante mi jornada laboral tengo tiempo para reflexionar ...	49. El E. Lid. del direct. del colegio es coherente con el Id.	50. El E. Lid. de los direct. interm. del colegio es coherente con el Id.	51. El E. Lid. del direct. colegio ayuda a vivir el Id.	52. El E. Lid. de los direct. interm. del colegio ayuda a vivir el Id.	53. El E. Lid. que se vive en el colegio ayuda al clima...	54. Son educadores como los demás...	55. Muestran una marcada vocación de servicio.	56. Animan al despliegue de los talentos de cada uno.
45. Me siento reconocido como pieza fund...	--											
46. Encuentro sentido a mi trabajo	,595**	--										
47. En este centro se promueve mi desarrollo...	,680**	,609**	--									
48. Durante mi jornada laboral tengo tiempo para reflexionar...	,562**	,469**	,606**	--								
49. El E. Lid del direct. es coherente con el Id.	,548**	,482**	,601**	,482**	--							
50. El E. Lid. de los direct. Interm. es coherente con el Id.	,578**	,490**	,612**	,537**	,765**	--						
51. El E. Lid. del direct. colegio ayuda a vivir el Id.	,551**	,474**	,604**	,492**	,911**	,748**	--					
52. El E. Lid. de los direct. interm. del colegio ayuda a vivir el Id.	,585**	,490**	,613**	,556**	,717**	,899**	,744**	--				
53. El E. Lid. que se vive en el colegio ayuda al clima...	,634**	,530**	,668**	,581**	,764**	,790**	,770**	,806**	--			
54. Son educadores como los demás ...	,474**	,356**	,504**	,528**	,558**	,608**	,573**	,616**	,618**	--		
55. Muestran una marcada vocación de servicio	,522**	,435**	,586**	,519**	,632**	,700**	,657**	,709**	,696**	,733**	--	
56. Animan al despliegue de los talentos de cada uno	,566**	,450**	,638**	,553**	,639**	,708**	,653**	,716**	,715**	,732**	,828**	--

Notas. (***) Significativa a $\alpha = 0{,}01$.

El primer dato relevante que nos muestran los resultados es que la totalidad de las correlaciones calculadas son significativas, es decir, no pueden atribuirse al efecto exclusivo del error. Añadido a esto, hay que señalar que todas ellas son directas y de intensidad media e incluso muy alta.

En un análisis más detallado y en relación con el objetivo de la investigación, se ha de indicar que existe una correlación directa, intensa y significativa entre las variables que diferencian el estilo de liderazgo de directores y mandos intermedios. Este valor puede estar indicando la percepción de un liderazgo compartido, además de la coordinación existente dentro de los equipos directivos. Sin duda, esta estabilidad en el criterio directivo favorece, como muestran los resultados, la generación de un clima adecuado al desarrollo de la actividad.

A lo señalado se le puede añadir la alta correlación existente entre las variables relacionadas con la coherencia del estilo de liderazgo con el ideario y con la influencia de estas en la vivencia del ideario en el centro. Estos resultados podrían mostrar el ejemplo del equipo directivo como uno de los elementos más influyentes en la implantación del ideario.

Un elemento relevante desde nuestro punto de vista es la relación existente entre *estilo de liderazgo coherente con el ideario, fomento del despliegue de los talentos personales y percepción de la promoción de su desarrollo personal y profesional.* Esta correlación señalaría la existencia de una asociación entre la coherencia en la vivencia del liderazgo y el clima y la percepción del reconocimiento y expectativas laborales, indicadores de satisfacción del personal. Los coeficientes de determinación vienen a mostrar que el estilo de liderazgo estaría explicando más del 30 % de la varianza de esta percepción.

Profundizando en este hallazgo, se realizó un análisis de regresión múltiple con el fin de identificar y dimensionar la capacidad predictora de estas variables sobre la percepción por parte de los trabajadores del apoyo institucional a su desarrollo personal y profesional. Como se puede ver en las tablas números 7, 8 y 9, el modelo resultante del análisis fue estadísticamente significativo ($F = 323{,}618$; $p < 0{,}001$) y demostró una capacidad explicativa robusta, con un coeficiente de determinación R^2 de 0,482, lo que indica que las variables predictoras explican el 48,2 % de la varianza de la percepción de la promoción del desarrollo de los

profesionales. El fomento del despliegue de los talentos individuales ($\beta = 0{,}337$; $p < 0{,}001$) es el predictor de mayor impacto. El liderazgo de la dirección, tanto en términos de coherencia con el ideario ($\beta = 0{,}126$; $p = 0{,}006$) como en su capacidad facilitadora para vivirlo ($\beta = 0{,}122$; $p = 0{,}007$), resultó ser un determinante crítico para la percepción del apoyo de la institución al crecimiento personal y profesional.

Tabla 7. Análisis de regresión múltiple

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,694a	0,482	0,481	0,958

Nota: A. Predictores: (Constante), 56. Animan al despliegue de los talentos de cada uno, 49. El estilo de liderazgo del(a) director(a) del colegio es coherente con el ideario, 52. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio ayuda a vivir el ideario, 51. El estilo de liderazgo del director colegio ayuda a vivir el ideario, 50. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio es coherente con el ideario.

Tabla 8. Análisis de varianza (ANOVA) de la regresión lineal sobre la percepción de promoción personal y profesional

ANOVA						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1485,65	5	297,13	323,618	<,001b
	Residuo	1594,83	1737	0,918		
	Total	3080,48	1742			

Tabla 9. Coeficientes de regresión lineal múltiple para los predictores de la percepción de promoción personal y profesional

Coeficientes a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		β	Desv. Error	β	t	Sig.
1	(Constante)	1,104	0,097		11,392	<,001
	49. El estilo de liderazgo del(a) director(a) del colegio es coherente con el ideario	0,124	0,045	0,126	2,753	0,006
	50. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio es coherente con el ideario	0,081	0,046	0,08	1,775	0,076
	51. El estilo de liderazgo del director colegio ayuda a vivir el ideario	0,122	0,045	0,122	2,711	0,007
	52. El estilo de liderazgo de los directivos intermedios del colegio ayuda a vivir el ideario	0,115	0,045	0,112	2,552	0,011
	56. Animan al despliegue de los talentos de cada uno	0,342	0,027	0,337	12,832	<,001

Fuente: SPSS

b) Contrastar la valoración sobre el liderazgo educativo según el territorio de los centros, la etapa educativa y el agente: equipo directivo, profesorado y personal de administración y servicios (PAS)

Para responder a este objetivo de investigación, se procedió a realizar un análisis basado en un contraste de hipótesis. La hipótesis estadística de contraste afirma la existencia de diferencias entre los grupos de las diferentes variables independientes (territorio, etapa educativa y colectivo profesional) en cuanto a su valoración del liderazgo.

La prueba de contraste utilizada fue el análisis de varianza, dado que las variables independientes tienen más de dos niveles de agrupación.

Los resultados de los análisis muestran la presencia de un efecto pequeño de las distintas variables independientes (territo-

rio, etapa educativa, colectivo profesional) sobre la valoración del liderazgo. Si bien es cierto que se han observado diferencias significativas en las valoraciones entre los diferentes grupos de las variables independientes, son poco relevantes.

6. Conclusiones y discusión

El carácter descriptivo de esta investigación nos ha permitido detallar y analizar cómo los principios y valores del ideario son comprendidos y aplicados en los centros de la red, así como su relación con el liderazgo del equipo directivo. De forma complementaria, su componente exploratorio y explicativo ha facilitado identificar aspectos menos evidentes en la implementación práctica, ofreciendo una base empírica para orientar mejoras institucionales y futuras líneas de investigación (Bolívar, 2010, 2019; Contreras, 2016; Hallinger, 2011).

El liderazgo se percibe como coherente con el ideario y orientado al servicio, aunque con variabilidad relevante. Los resultados muestran valoraciones muy positivas (en torno a 5 sobre 6) en dimensiones clave del liderazgo, en especial en la coherencia con el ideario y la vocación de servicio. Sin embargo, la dispersión observada indica que dicha percepción no es homogénea, lo que sugiere diferencias entre contextos y colectivos.

Este hallazgo es coherente con la literatura que subraya que el liderazgo escolar opera en contextos situados y que su efectividad depende, en buena medida, de la alineación cultural y del sentido compartido, pero también de condiciones organizativas locales que pueden generar variabilidad en la vivencia del liderazgo (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008; Spillane y Ortiz, 2019).

Se reconoce a los directivos como agentes *educadores* (y, en este contexto, también *evangelizadores*), pero no de forma primaria como *enseñantes*. En la tríada *enseñar-educar-evangelizar*, el profesorado aparece como el agente principalmente asociado a enseñar y educar, mientras que la dimensión evangelizadora recae, sobre todo, en los sacerdotes. Los directivos son reconocidos en las tres facetas, pero en una posición más bien secundaria o de acompañamiento, especialmente en enseñar, y con alta dispersión en la percepción de los directivos como *educadores*.

Podemos ver, por un lado, cómo la investigación sobre *leadership for learning* y liderazgo instruccional ha mostrado que el impacto del liderazgo en los aprendizajes se produce, sobre todo, cuando existe una orientación clara hacia el núcleo pedagógico (enseñanza y aprendizaje) y cuando se sostiene el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2011; Robinson et al., 2008). Por otro lado, la literatura sobre liderazgo distribuido advierte de que, si bien la distribución de responsabilidades es deseable, puede conllevar que ciertos elementos del núcleo instructivo queden *diluidos* o culturalmente atribuidos a otros roles (p. ej.: al profesorado), a menos que haya estructuras claras de coordinación pedagógica y liderazgo para el aprendizaje (Harris, 2013; Spillane y Ortiz, 2019). En este sentido, nuestros resultados sugieren que el liderazgo directivo podría estar siendo comprendido principalmente en clave formativa y cultural (educar/acompañar) más que instructiva (enseñar), lo cual es relevante para la interpretación y para la formación directiva.

Los resultados apuntan también a una vivencia de liderazgo compartido y a una alineación interna del equipo directivo. La correlación directa, intensa y significativa entre variables asociadas al estilo de liderazgo de directores y mandos intermedios sugiere coordinación y estabilidad en el criterio directivo, compatible con una vivencia de liderazgo distribuido. Esta evidencia es consistente con la perspectiva distribuida, que concibe el liderazgo como una práctica organizacional que se despliega entre múltiples actores y se sostiene mediante rutinas, roles y coordinación (Spillane y Ortiz, 2019). Asimismo, coincide con la literatura que señala que la distribución resulta más eficaz cuando existe coherencia interna, claridad de responsabilidades y capacidad profesional en los niveles intermedios (Harris, 2013; Leithwood et al., 2008). En términos prácticos, este resultado refuerza la importancia de considerar el equipo directivo como unidad de liderazgo (y no solo al director) en la gestión cultural y pedagógica del centro.

Existe una asociación sólida entre liderazgo coherente con el ideario y vivencia del ideario en el centro. La alta correlación entre la coherencia del estilo de liderazgo con el ideario y la influencia percibida del liderazgo en la vivencia del ideario sugiere que el ejemplo y el estilo de conducción institucional del equipo directivo operan como un mecanismo relevante de implantación cultural del proyecto educativo.

Este resultado es congruente con aportaciones que entienden el liderazgo como construcción de sentido compartido y como configuración de cultura escolar mediante valores, expectativas y prácticas institucionales (Bolívar, 2010, 2019; Hallinger, 2011). También se alinea con marcos internacionales que sitúan el liderazgo como palanca de cultura profesional y de mejora institucional, más allá de la gestión administrativa (Comisión Europea, 2017; OECD, 2013, 2020; Unesco, 2021).

El liderazgo explica de forma robusta la percepción de apoyo institucional al desarrollo profesional, especialmente mediante el despliegue de talentos. El modelo de regresión múltiple fue estadísticamente significativo y explicó el 48,2 % de la varianza en la percepción de apoyo institucional al desarrollo personal y profesional; el predictor con mayor impacto fue el fomento del despliegue de talentos ($\beta = 0{,}337$), seguido por componentes vinculados a coherencia con el ideario y a facilitar vivirlo.

Este hallazgo es consistente con la literatura que identifica el desarrollo profesional, la construcción de capacidades y la creación de condiciones organizativas para mejorar la enseñanza como vías principales por las que el liderazgo impacta en los resultados escolares (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008). Asimismo, coincide con síntesis recientes que muestran que los directivos influyen en el desempeño escolar, entre otros mecanismos, mediante el desarrollo de personal, la mejora del clima y la organización del trabajo docente (Grissom et al., 2021).

Las diferencias por territorio, etapa y colectivo existen, pero el tamaño de su efecto es pequeño. A pesar de que se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración del liderazgo según territorio, etapa educativa y colectivo profesional, el tamaño del efecto sugiere un patrón relativamente estable a nivel global con matices contextuales.

Este resultado es compatible con enfoques que resaltan tanto la existencia de componentes relativamente universales del liderazgo exitoso como su necesaria adaptación al contexto (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008). Desde la perspectiva distribuida, también es esperable que la percepción del liderazgo varíe en función de cómo se articulan roles y rutinas en cada centro y territorio (Spillane y Ortiz, 2019).

En conjunto, los datos apoyan la tesis de que el liderazgo se percibe como consistente con el ideario y con impacto en el cli-

ma y el desarrollo profesional. Sin embargo, la distribución observada en *enseñar-educar-evangelizar* sugiere una cuestión de especial interés, ya que el liderazgo directivo aparece menos vinculado a *enseñar* que a *educar* y *acompañar*.

Esta tensión puede interpretarse, a la luz de la literatura, como una brecha entre el ideal de liderazgo para el aprendizaje (centrado explícitamente en enseñanza y aprendizaje) y la distribución cultural de roles que ubica el enseñar principalmente en el profesorado (Hallinger, 2011; Robinson et al., 2008). Alternativamente, también puede reflejar una comprensión del liderazgo pedagógico en clave más amplia (cultural y formativa) que estrictamente instruccional, lo que es coherente con enfoques de liderazgo como práctica y con modelos que enfatizan cultura, propósito y comunidad como condiciones para la mejora (Bolívar, 2010, 2019; Raelin, 2016; Spillane y Ortiz, 2019). En ambos casos, el hallazgo ofrece un eje claro para la reflexión institucional y para afinar la formación directiva, en la cual es necesario no solo fortalecer capacidades de acompañamiento, sino también explicitar y reforzar su papel como líderes pedagógicos, sin debilitar la vivencia compartida del liderazgo ni el protagonismo docente en el aula. Desde una perspectiva institucional, los hallazgos invitan a consolidar estructuras de liderazgo distribuido que articulen mejor la coordinación pedagógica, el despliegue de talentos y la encarnación cotidiana del ideario en la vida de los centros.

Este estudio presenta limitaciones que conviene considerar. En primer lugar, el diseño correlacional y autoinformado impide establecer relaciones causales; los resultados indican asociaciones entre percepciones, no efectos directos del liderazgo (Hallinger, 2011). En segundo lugar, el muestreo no probabilístico limita la generalización estadística, aunque la amplitud de la muestra y la diversidad de contextos aportan valor descriptivo para la red analizada.

En tercer lugar, la posible estructura multinivel (participantes anidados en centros y territorios) sugiere que un análisis multinivel podría estimar con mayor precisión la variabilidad contextual y evitar inferencias agregadas. Finalmente, el instrumento extenso muestra una consistencia interna muy alta; pese a que ello es una fortaleza, conviene evaluar redundancias y explorar versiones abreviadas para uso institucional continuado (Spillane y Ortiz, 2019).

A partir de los hallazgos, se desprenden algunas implicaciones aplicables. Primero, conviene explicitar y reforzar el liderazgo como práctica pedagógica conectada con el aprendizaje, clarificando expectativas y acciones del equipo directivo vinculadas al aula y a la mejora de la enseñanza, sin perder el foco cultural del ideario (Hallinger, 2011; Robinson et al., 2008). Segundo, resulta prioritario consolidar estrategias de despliegue de talentos y desarrollo profesional, dado su peso predictivo, mediante políticas directivas de reconocimiento, acompañamiento y crecimiento, coherentes con la literatura que identifica el desarrollo de capacidades como vía central del impacto del liderazgo (Leithwood et al., 2008; Grissom et al., 2021). Tercero, la alineación entre dirección y mandos intermedios puede aprovecharse como palanca para escalar buenas prácticas y favorecer formación en cascada, reforzando la coherencia organizacional propia de modelos distribuidos eficaces (Harris, 2013; Spillane y Ortiz, 2019). Finalmente, la variabilidad observada aconseja identificar centros con mejores resultados percibidos y promover aprendizaje horizontal entre territorios, estrategia alineada con enfoques de mejora escolar basada en evidencias y comunidades profesionales.

Este estudio abre algunas líneas de investigación. La triangulación con entrevistas o grupos focales ayudaría a interpretar por qué el liderazgo directivo se asocia menos a enseñar y cómo se distribuyen culturalmente las responsabilidades pedagógicas. Diseños longitudinales o cuasiexperimentales podrían estimar efectos de programas formativos sobre clima, vivencia del ideario y desarrollo profesional, en línea con la literatura que reclama evidencia más robusta sobre mecanismos y condiciones. Por último, sería conveniente ampliar la validación del instrumento (estructura factorial, versiones abreviadas, estabilidad temporal) para consolidarlo como herramienta diagnóstica y de seguimiento institucional.

7. Referencias

Berrios, A., Aravena, M., García-Carmona, M. y Bris, M. M. (2020). Liderança e auto-avaliação institucional. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(4), 2600-2610. https://doi.org/10.21723/RIAEE.V15IESP4.14508

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Comisión Europea (2017). *Preparing teachers and school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Publications Office of the European Union.

Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.

Gamarra, J. C. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1897-1912. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841

González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.

González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H.-O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 207-228. https://doi.org/10.15581/004.39.207-228

Grissom, J. A., Egalite, A. J. y Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

Imants, J. y Van der Wal, M. M. (2020). A model of agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/00220272. 2019.1604809

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

López González, J., Fernández-Espinosa, V. y Ortiz de Montellano, S. (2024). A virtue-based model of leadership education. *Journal of*

Moral Education, 53(3), 433-449. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2218058

Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría: Teoría clásica y TRI*. Pirámide.

Novitasari, D., Supiana, N., Supriatna, H., Agung, M. y Asbari, M. (2021). the Role of Leadership in Innovation Performance: Transactional Versus Transformational Style. *JIMFE (Jurnal Ilmiah Manajemen Fakultas Ekonomi)*, 7(L1), 27-36. https://doi.org/10.34203/jimfe.v7i1.2981

OECD (2013). *Leadership for 21st century learning*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264205406-en

OECD (2020). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD.

Pedraja, L., Huerta, P. y Muñoz, C. (2020). Calidad en instituciones de educación superior: estudio exploratorio del liderazgo y la cultura académica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 433-449. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7687049

Raelin, J. A. (ed.) (2016). *Leadership-as-practice*. Routledge.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rodríguez, C., Acosta, A. y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26. https://doi.org/10.4151/07189729-VOL.59-ISS.2-ART.1025

Sandoval, A., Encinas, A., Gutiérrez, Y. y Vera, J. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10. https://www.eumed.net/uploads/revistas/6db4bf6dc68da72ac598734f387416ab.pdf#page=75

Spillane, J. P. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.

Unesco (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Unesco.

Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.

Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213

22

Hacia un modelo de liderazgo universitario con sentido social: integración de formación integral, RSU y liderazgo transformador

Mónica Mulhia Gudiño
Proyecto Shift
Correo electrónico: psipacientes@gmail.com

Gloria Catalina Nonnato Gutiérrez
Anáhuac Online
Correo electrónico: gloria.nonnatogu@anahuac.mx

1. Introducción: el desafío del liderazgo universitario contemporáneo

La educación superior experimenta transformaciones profundas derivadas de los cambios tecnológicos, sociales y culturales que caracterizan al siglo XXI. En este contexto, las universidades no solo deben responder a las demandas de formación profesional especializada, sino también asumir un papel activo en la construcción de sociedades más justas, sostenibles y solidarias. Este escenario plantea un desafío central para las instituciones de educación superior: repensar el liderazgo universitario desde una perspectiva que integre excelencia académica, responsabilidad social y formación humana.

Diversos autores han señalado que la universidad contemporánea atraviesa una tensión entre su función tradicional de transmisión del conocimiento y su responsabilidad de contribuir al desarrollo social. Barnett (2011) sostiene que la educación supe-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-22

rior debe orientarse hacia la formación de sujetos capaces de actuar con responsabilidad en contextos complejos e inciertos. Desde esta perspectiva, el liderazgo universitario no puede limitarse a la gestión administrativa o a la dirección académica, sino que debe contribuir a la construcción de comunidades educativas que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión ética y el compromiso social.

En esta misma línea, la reflexión sobre el papel social de la universidad ha dado lugar al desarrollo del concepto de *responsabilidad social universitaria* (RSU), entendido como un enfoque que busca integrar de manera transversal la ética, la sostenibilidad y el compromiso social en las funciones sustantivas de la institución (Vallaeys, De la Cruz y Sasia, 2009). Este enfoque propone que la universidad asuma de manera consciente los impactos educativos, cognitivos y sociales que genera, orientando sus procesos formativos hacia la promoción del bien común.

Al mismo tiempo, el debate contemporáneo sobre liderazgo educativo ha puesto de relieve la importancia del liderazgo transformador como una forma de influencia orientada al cambio positivo en las organizaciones y en las personas.

En este contexto, la formación integral emerge como un fundamento clave para comprender el liderazgo universitario. La formación integral busca el desarrollo armónico de las dimensiones intelectuales, éticas, sociales y personales del estudiante, reconociendo que la educación superior no solo forma profesionales, sino también ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades (Naval, García y Puig, 2011). Desde esta perspectiva, el liderazgo universitario adquiere un sentido formativo, en la medida en que promueve experiencias educativas que integran conocimiento, reflexión y acción.

A partir de estas consideraciones, la propuesta es reflexionar sobre la necesidad de articular tres dimensiones que, aunque frecuentemente se abordan de manera separada, pueden constituir un marco coherente para comprender el liderazgo universitario con sentido social: la formación integral, la responsabilidad social universitaria y el liderazgo transformador. La integración de estos enfoques permite plantear un modelo de liderazgo que no solo responda a las exigencias académicas contemporáneas, sino que también contribuya a formar profesionales comprometidos con el *bien común* y con la *transformación positiva de la sociedad.*

El presente capítulo corresponde a un estudio de naturaleza teórico-conceptual con alcance propositivo, desarrollado mediante una revisión narrativa integradora de literatura especializada. Este enfoque resulta pertinente cuando el propósito consiste en analizar críticamente conceptos provenientes de distintos campos disciplinares, identificar convergencias teóricas y construir un marco conceptual que oriente futuras investigaciones y aplicaciones en educación superior (Snyder, 2019; Torraco, 2020).

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar, por su amplia cobertura en investigación educativa y ciencias sociales. Se utilizaron combinaciones de los términos *higher education leadership*, *transformational leadership*, *integral education*, *university social responsibility* tanto en inglés como en español.

Se priorizaron publicaciones revisadas por pares, libros académicos y documentos de organismos internacionales publicados principalmente entre 2020 y 2025, incorporando únicamente obras anteriores cuando constituyen referentes clásicos indispensables para la comprensión del tema. Como criterios de inclusión, se consideraron trabajos con pertinencia conceptual para el liderazgo universitario, la formación integral y la responsabilidad social universitaria. Se excluyeron publicaciones sin arbitraje académico, documentos duplicados y estudios centrados en ámbitos organizacionales ajenos a la educación superior.

Posteriormente se realizó un análisis comparativo de la literatura seleccionada, identificando categorías conceptuales recurrentes relacionadas con el desarrollo integral de la persona, la responsabilidad institucional y la capacidad transformadora del liderazgo. La convergencia de estas categorías permitió construir el modelo de liderazgo universitario con sentido social que se presenta en este capítulo.

En este escenario, resulta pertinente preguntarse cómo puede la universidad formar líderes capaces de integrar conocimiento académico, compromiso social y responsabilidad ética en su ejercicio profesional. Más aún, surge una cuestión fundamental para la reflexión académica y para la práctica institucional: ¿de qué manera pueden articularse la formación integral, la responsabilidad social universitaria y el liderazgo transformador para configurar un modelo de liderazgo universitario con auténtico sentido social?

Metodológicamente, el trabajo se desarrolla como un estudio *teórico de carácter analítico-propositivo*, basado en revisión narrativa crítica e integración conceptual de literatura especializada reciente. Este tipo de aproximación resulta pertinente cuando el objetivo consiste en construir marcos interpretativos, articular categorías conceptuales y proponer modelos explicativos aplicables a la práctica educativa (Snyder, 2019; Torraco, 2020).

La revisión se centra en contribuciones contemporáneas vinculadas con liderazgo en educación superior, formación integral, misión universitaria, responsabilidad social universitaria y desarrollo institucional. A partir del contraste entre estos enfoques, se formula una propuesta integradora que busca aportar al debate académico actual sobre la misión de la universidad y la formación de líderes comprometidos con el bien común.

En este sentido, el objetivo del capítulo consiste en analizar los fundamentos conceptuales de estas tres dimensiones y proponer un modelo de liderazgo universitario con sentido social que fortalezca la misión formativa de la universidad contemporánea.

A partir del análisis comparativo de la literatura seleccionada se identificaron tres categorías recurrentes: desarrollo integral de la persona, responsabilidad institucional y capacidad transformadora. La convergencia de estas categorías permitió construir el modelo conceptual de liderazgo universitario con sentido social que se presenta en este capítulo.

2. La formación integral como base antropológica del liderazgo

La discusión contemporánea sobre el liderazgo universitario requiere partir de una comprensión amplia del propósito de la educación superior. En los últimos años, diversos estudios han destacado que la universidad no solo tiene la responsabilidad de formar profesionales competentes en términos técnicos, sino también de promover el desarrollo integral de las personas, favoreciendo la construcción de criterios éticos, compromiso social y capacidad de participación en la vida pública (Unesco, 2021).

En este contexto, la formación integral se presenta como un enfoque educativo que busca articular el desarrollo cognitivo, ético, social y personal de los estudiantes. La educación superior, desde esta perspectiva, no se limita a transmitir conocimientos disciplinares, sino que promueve la formación de individuos capaces de comprender la complejidad de los problemas contemporáneos y de participar activamente en la construcción de soluciones sostenibles (Marginson, 2022).

La literatura reciente sobre educación superior ha subrayado que la formación integral resulta especialmente relevante en un escenario global caracterizado por desafíos sociales, ambientales y económicos cada vez más complejos. Según Biesta (2022), uno de los retos centrales de la educación contemporánea consiste en recuperar el propósito formativo de la universidad, promoviendo procesos educativos que no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que también favorezcan la responsabilidad, el juicio ético y la participación social.

Asimismo, diversos estudios han señalado que la educación universitaria desempeña un papel clave en el desarrollo de capacidades de liderazgo en los estudiantes. Komives, Wagner y Associates (2020) sostienen que el liderazgo en la educación superior debe comprenderse como un proceso formativo que emerge a partir de experiencias educativas que integran aprendizaje académico, reflexión personal y compromiso con la comunidad. Desde esta perspectiva, las universidades se convierten en espacios privilegiados para el desarrollo de líderes capaces de actuar de manera colaborativa y orientada al bien común.

En la misma línea, investigaciones recientes han destacado la importancia de integrar la formación ética y el compromiso social en los procesos educativos universitarios. Sachs, Rowe y Wilson (2021) señalan que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para enfrentar problemas globales complejos, lo cual requiere fortalecer competencias como el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la capacidad de trabajar en contextos diversos.

La formación integral adquiere, así, una dimensión estratégica para el liderazgo universitario. Cuando los procesos educativos favorecen la integración entre conocimiento disciplinar, reflexión ética y responsabilidad social, se generan condiciones propicias para el desarrollo de liderazgos capaces de responder a

los desafíos de la sociedad contemporánea. Este tipo de liderazgo no se limita a la influencia individual, sino que se orienta a la construcción de comunidades académicas comprometidas con el aprendizaje, la colaboración y la transformación social.

En consecuencia, la formación integral puede entenderse como el fundamento sobre el cual se construye un liderazgo universitario con sentido social. Al promover el desarrollo de personas capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno y de asumir responsabilidades frente a la sociedad, la universidad contribuye a la formación de líderes que integran conocimiento, ética y acción transformadora en su ejercicio profesional.

3. La responsabilidad social universitaria como marco institucional

En el debate contemporáneo sobre el papel de la educación superior, la responsabilidad social universitaria (RSU) se ha consolidado como un marco conceptual que permite comprender la relación entre la universidad y la sociedad desde una perspectiva ética y transformadora. Este enfoque propone que las instituciones de educación superior asuman de manera consciente los impactos sociales, educativos y culturales que generan a través de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, gestión institucional y vinculación con la comunidad.

En los últimos años, diversos estudios han subrayado la relevancia de la RSU como un elemento estratégico para orientar la misión universitaria hacia la promoción del bien común y el desarrollo sostenible. Según Vallaeys (2021), la responsabilidad social universitaria implica una gestión ética de los impactos producidos por la universidad, lo cual requiere integrar la reflexión social y la sostenibilidad en los procesos formativos, en la producción de conocimiento y en las decisiones institucionales.

Desde esta perspectiva, la RSU no se limita a iniciativas aisladas de extensión universitaria o proyectos de voluntariado, sino que propone una transformación más profunda en la manera de concebir la educación superior. De acuerdo con Gaete y Álvarez (2020), la RSU invita a repensar el papel de la universidad como actor social, promoviendo una mayor coherencia entre la misión

institucional, los procesos educativos y las necesidades de la sociedad.

La integración entre formación integral y RSU adquiere especial relevancia cuando se analizan los procesos de formación de liderazgo en el ámbito universitario. Diversas investigaciones recientes han señalado que las experiencias educativas que incorporan dimensiones sociales y comunitarias favorecen el desarrollo de competencias de liderazgo orientadas al servicio, la colaboración y la transformación social (Brundiers, Wiek y Redman, 2021).

En este sentido, la RSU contribuye a ampliar la comprensión del liderazgo universitario, al situarlo en una dimensión que trasciende la gestión organizativa y se orienta hacia la responsabilidad social. Los docentes y los directivos universitarios desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que su liderazgo influye en la manera en que los estudiantes comprenden la relación entre conocimiento académico y compromiso con la sociedad.

Asimismo, la literatura reciente sobre educación superior ha destacado que las universidades tienen la oportunidad de convertirse en espacios de aprendizaje orientados a la solución de problemas sociales complejos. Leal Filho, Salvia et al. (2022) señalan que las instituciones de educación superior pueden desempeñar un papel clave en la promoción del desarrollo sostenible mediante la formación de profesionales capaces de integrar conocimientos científicos, sensibilidad social y responsabilidad ética.

En consecuencia, la RSU puede entenderse como un puente que articula la formación integral con el ejercicio del liderazgo transformador. Al promover experiencias educativas que vinculan el aprendizaje con la realidad social, la universidad contribuye al desarrollo de líderes capaces de interpretar los desafíos de su entorno y de impulsar iniciativas orientadas al bien común.

Esta integración permite comprender el liderazgo universitario con sentido social no solo como una capacidad individual, sino como una dinámica institucional que orienta la cultura universitaria hacia la formación de profesionales comprometidos con la transformación positiva de la sociedad. De este modo, la RSU se convierte en un marco que facilita la articulación entre la formación de la persona, la misión educativa de la universidad y el impacto social del conocimiento.

4. Liderazgo transformador en la educación superior

En el contexto contemporáneo de la educación superior, el liderazgo se ha convertido en un elemento clave para orientar los procesos de cambio institucional y para responder a los desafíos sociales a los que se enfrentan las universidades. Más allá de las funciones tradicionales de gestión académica o administrativa, el liderazgo universitario implica la capacidad de movilizar comunidades educativas hacia propósitos compartidos que integren excelencia académica, compromiso social y formación humana.

Dentro del campo de los estudios sobre liderazgo, el enfoque del liderazgo transformador ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años, en especial en el ámbito educativo. Este enfoque se caracteriza por la capacidad de inspirar, motivar y desarrollar a otros, estimulando procesos de cambio que elevan las aspiraciones individuales y colectivas dentro de una organización (Northouse, 2022).

El liderazgo transformador se manifiesta en la capacidad de docentes, directivos y líderes académicos para generar culturas institucionales orientadas al aprendizaje, la innovación y la responsabilidad social. Day, Fleenor, Atwater, Sturm y McKee (2020) señalan que este tipo de liderazgo favorece entornos organizacionales donde las personas se sienten motivadas a contribuir activamente al desarrollo institucional.

Asimismo, diversos estudios han señalado que el liderazgo transformador en la universidad se relaciona estrechamente con la capacidad de integrar el conocimiento académico con la responsabilidad social. En este sentido, el liderazgo universitario adquiere una dimensión ética, ya que implica orientar la acción educativa hacia la formación de profesionales capaces de contribuir al bienestar colectivo (Fullan, 2020).

En este marco, el liderazgo transformador se convierte en un elemento articulador entre la formación integral y la RSU. Mientras la formación integral promueve el desarrollo de la persona y la RSU orienta la misión institucional hacia el bien común, el liderazgo transformador aporta el dinamismo necesario para movilizar a la comunidad universitaria hacia proyectos educativos con impacto social.

5. Liderazgo universitario con sentido social: definición y propuesta de modelo operativo

Aunque la literatura ofrece modelos consolidados de liderazgo educativo, liderazgo transformador y liderazgo socialmente responsable, la mayoría de ellos aborda de manera parcial la relación entre formación integral, RSU y liderazgo. La propuesta presentada en este capítulo busca responder a esta limitación mediante un modelo integrador que articula simultáneamente la dimensión personal-formativa, la dimensión institucional y la dimensión transformadora del liderazgo universitario.

El liderazgo universitario con sentido social puede definirse como la capacidad institucional y personal de orientar la formación, la producción de conocimiento y la acción universitaria hacia el bien común, promoviendo simultáneamente el desarrollo integral de los estudiantes y la transformación positiva de la sociedad.

Esta definición incorpora una doble dimensión complementaria. Por un lado, reconoce que la universidad está llamada a ejercer liderazgo social como institución. Por otro, asume que dicho liderazgo institucional se concreta formativamente en la preparación de estudiantes capaces de ejercer liderazgo ético y socialmente responsable en sus futuros ámbitos profesionales.

5.1. Fundamentos del modelo

El modelo propuesto se sostiene en la integración de tres dimensiones complementarias:

a) Formación integral: dimensión personal-formativa
El liderazgo con sentido social surge del desarrollo de personas con criterio ético, pensamiento crítico, madurez socioemocional y compromiso con los demás (Biesta, 2022; Unesco, 2021).

b) Responsabilidad social universitaria: dimensión institucional
La universidad, como organización con impacto social, orienta docencia, investigación, gestión y vinculación hacia la sostenibilidad, la justicia social y la generación de valor público (Vallaeys, 2021).

c) Liderazgo transformador: dimensión dinamizadora
El liderazgo transformador permite construir visiones compartidas, promover innovación educativa y activar procesos de cambio positivo dentro de la comunidad universitaria (Northouse, 2022).

Niveles del liderazgo universitario con sentido social

1. Liderazgo institucional: ejercido por la universidad como organización.
2. Liderazgo académico: desarrollado por docentes, coordinadores y directivos.
3. Liderazgo estudiantil y profesional: expresado en estudiantes y egresados capaces de generar influencia positiva en la sociedad.

5.2. Operativización del modelo

El liderazgo universitario con sentido social puede desarrollarse mediante experiencias educativas concretas como:

- Aprendizaje-servicio vinculado con necesidades reales del entorno
- Proyectos interdisciplinares orientados a retos sociales
- Mentoría académica y acompañamiento formativo
- Programas de liderazgo estudiantil con enfoque ético
- Espacios de reflexión crítica sobre profesión y bien común
- Innovación educativa centrada en impacto social

La literatura reciente ha mostrado que las experiencias de aprendizaje de alto impacto fortalecen compromiso cívico, liderazgo, pensamiento crítico y sentido de propósito en estudiantes universitarios (Kuh y O'Donnell, 2021; Komives et al., 2020).

La principal aportación del modelo consiste en superar la fragmentación frecuente entre formación personal, misión institucional y liderazgo organizacional. Al integrar estas dimensiones, el modelo permite comprender que la universidad lidera auténticamente cuando forma personas capaces de liderar con responsabilidad.

Tabla 1. Diferencias entre enfoques de liderazgo y el modelo propuesto

Enfoque	Énfasis principal
Liderazgo transformador	Cambio organizacional y desarrollo de seguidores
Liderazgo educativo	Mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje
Liderazgo socialmente responsable	Impacto social y compromiso ético
Modelo de liderazgo universitario con sentido social (propuesta)	Integración de formación integral, RSU y liderazgo transformador para la formación de líderes comprometidos con el bien común

Fuente: elaboración propia

6. Implicaciones para la universidad contemporánea y conclusiones

La propuesta de liderazgo universitario con sentido social ofrece una perspectiva integradora para repensar la misión de la educación superior en contextos marcados por la complejidad, la digitalización y la creciente demanda de impacto social. Frente a modelos centrados exclusivamente en la eficiencia operativa o la empleabilidad inmediata, este enfoque plantea que el liderazgo universitario adquiere legitimidad cuando articula excelencia académica, formación humana y compromiso con el bien común.

Una primera implicación se relaciona con el diseño curricular. Si la universidad busca formar líderes socialmente responsables, los planes de estudio requieren incorporar experiencias que conecten saber disciplinar, reflexión ética y resolución de problemas reales.

Una segunda implicación se vincula con la función docente. El profesorado no solo transmite contenidos especializados, también modela criterios, actitudes y formas de comprender la profesión. En este sentido, el liderazgo académico exige fortalecer procesos de acompañamiento, mentoría, innovación pedagógica y formación continua.

La tercera implicación corresponde al gobierno institucional. Las universidades están llamadas a ejercer liderazgo social como organizaciones generadoras de conocimiento y agentes culturales. Esto implica orientar decisiones estratégicas hacia la sosteni-

bilidad, la inclusión, la vinculación comunitaria y la generación de valor público.

Asimismo, el modelo propuesto invita a repensar la evaluación de la calidad universitaria. Junto con indicadores tradicionales de cobertura, productividad o empleabilidad, conviene incorporar evidencias relacionadas con desarrollo ético, compromiso ciudadano, innovación con impacto social y formación de liderazgo estudiantil.

7. Conclusiones

El presente capítulo ha sostenido que la formación integral, la RSU y el liderazgo transformador pueden comprenderse como dimensiones complementarias de un mismo proyecto educativo. Su articulación permite proponer un modelo de liderazgo universitario con sentido social en el que la universidad lidera tanto por su capacidad institucional de generar impacto como por las personas que forma.

La principal contribución del trabajo consiste en ofrecer un marco conceptual integrador que supera la fragmentación frecuente entre desarrollo personal, misión universitaria y liderazgo organizacional. Desde esta visión, liderar en la universidad implica orientar conocimiento, cultura institucional y procesos formativos hacia el bien común.

Finalmente, esta propuesta abre líneas futuras de investigación y aplicación práctica relacionadas con el diseño de experiencias formativas, indicadores de liderazgo universitario, desarrollo docente y evaluación del impacto social de las instituciones de educación superior. La pregunta de fondo permanece vigente: en una sociedad que demanda soluciones complejas y liderazgo ético, ¿cómo puede la universidad convertirse en uno de sus principales espacios de formación y transformación?

8. Referencias

Barnett, R. (2022). *The ecological university revisited*. Routledge.

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

Brundiers, K., Wiek, A. y Redman, C. (2021). Real-world learning opportunities in sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(2), 345-365.

Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E. y McKee, R. A. (2020). Advances in leader and leadership development. *The Leadership Quarterly*, 31(1), 101-134.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Gaete, R. y Álvarez, J. (2020). Responsabilidad social universitaria y desafíos institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 3-20.

Komives, S. R., Wagner, W. y Associates. (2020). *Leadership for a better world*. Jossey-Bass.

Kuh, G. D. y O'Donnell, K. (2021). *High-impact educational practices*. AAC&U.

Leal Filho, W., Salvia, A. L. et al. (2022). Universities and sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 335, 130148.

Marginson, S. (2022). *Higher education and the common good*. Melbourne University Press.

Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9.ª ed.). Sage.

Sachs, J., Rowe, A. y Wilson, M. (2021). Global challenges and higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 455-469.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.

Torraco, R. J. (2020). Writing integrative literature reviews. *Human Resource Development Review*, 19(4), 404-428.

Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.

Vallaeys, F. (2021). Responsabilidad social universitaria y gestión ética de impactos. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 15-30.

23

«Entonces Natán dijo a David: Tú eres ese hombre» (2 S 12,7). Conocimiento, virtud y conversión a través de las narraciones bíblicas

Ana Belén Álvarez Haya
Profesora del Instituto Veritatis Gaudium. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II
ORCID: 0009-0004-3801-080X
Correo institucional: ab.alvarez@ucv.es

1. Introducción

«Os voy a contar», y se hace el silencio en ese aula en la que susurros, distracciones, inmersión en el mundo virtual... parecen complicar la virtuosa tarea de educar. Se presiente historia y es una historia que atrapa las mentes del público, que hasta entonces vagaban por otros senderos. Primer acto: el conocimiento y la curiosidad que motiva, en este caso y de una forma casi automática, la narración de una historia.

«Todo comenzó» y ahí va esa historia que, real o ficticia, poco importa en este momento, se va a convertir en un espejo que contribuye no solo a conocer aquello que es el contenido de nuestra narración, sino también a reconocernos y así poder conocernos, como seres humanos y como el ser humano que somos en la experiencia narrada. Segundo acto: el conocimiento proposicional que se intentaba transmitir a través de la explicación viene completado a través de la narración con el conocimiento de personas.

«Quiero parecerme a» y lo que se ha conocido de esta forma nueva a través de la historia ha gustado mucho o, al contrario,

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-23

ha disgustado. Tercer acto: la admiración ha movido, por una parte, la mente al ideal y, por otra, la voluntad al seguimiento del ejemplo y a la virtud. Y se produce la transformación en forma de conversión.

La historia que han escuchado en el aula es una narración bíblica. No se lo esperaban. A través de ella han podido admirarse, conocer, reconocerse, pensar y amar el bien. A través de algunas narraciones bíblicas sapienciales (Job, Qohélet y el relato del profeta Natán a David) presentaremos este proceso que acabamos de narrar en tres actos, acompañados de filósofas como Eleonore Stump y su intuición sobre el conocimiento de personas y Linda Zagzebski y su propuesta en el ámbito de la epistemología de la virtud a través del ejemplarismo.

Estos tres actos, que podrían sintetizar el proceso de conocimiento y conversión que inspiran las narraciones, serán el hilo conductor de los siguientes apartados. En primer lugar, veremos, a través de relatos, cómo la narración despierta al conocimiento; en segundo lugar, entraremos en el modo en el que este conocimiento que procede de las narraciones, con sus peculiaridades, completa al conocimiento que obtenemos a partir de las explicaciones y argumentos y, en tercer lugar, atravesando la crisis narrativa actual, sostendremos que, dado que el conocimiento fundamental al que tendemos como seres humanos es el conocimiento del amor, porque ordena nuestra existencia, la vida buena se convierte en el principal objetivo de todo conocimiento. No basta saber en qué consiste la vida buena, sino que es necesario pensarla, quererla y desearla. El conocimiento se convierte, así, en la posibilidad de la virtud y de la conversión.

La metodología del presente capítulo evidencia, trazando un recorrido más narrativo que expositivo, que este mecanismo del conocimiento generado a partir y a través de las narraciones, en concreto, de las bíblicas, puede ordenar la propia existencia hacia el bien. Nuestra reflexión tratará de ir integrando los diferentes elementos de ese recorrido: admiración, conocimiento, conversión y vida buena, entrelazándolos con el hilo conductor de las narraciones bíblicas.

Antes de comenzar debemos preguntarnos si las narraciones bíblicas son adecuadas para este propósito, ya que su naturaleza presupone y encamina hacia la fe, y esto podría ser planteado como un prejuicio sobre la posibilidad del conocimiento que

aportan. El sabio bíblico desea lo que todo ser humano: el florecimiento y la vida buena. A través de sus discursos, convertidos en relatos, testimonia su deseo y el método (camino, al fin y al cabo) para caminar hacia este. Lo que necesita el ser humano es ponerse en modo escucha y estar dispuesto a cambiar la clave de interpretación de su existencia, o, al menos, el sentido de su hermenéutica.

Entender e interpretar la existencia de un modo horizontal, con el riesgo de quedarnos en la superficialidad, se queda corto; urge encontrar un eje vertical que nos haga conectar con la profundidad de la vida y de la historia. Asentir a esta afirmación implica otro asentimiento: el de la confianza, que es el de la fe. De ahí que las narraciones, y, en concreto, las narraciones bíblicas, que presuponen e invitan a la fe, sean perfectas para completar en modo humano la comprensión de lo que todo ser humano es y de lo que quiere llegar a ser.

2. «Entonces Natán dijo a David» (2 S 12,7)

Comenzamos con una historia; es una historia impactante, la de un rey «según el corazón de Dios» (*cfr.* 1 S 13,14; Hch 13,22) que entró en la vorágine de los deseos a través de su mirada hacia una mujer y entregó su corazón a ese deseo, que fue más fuerte que cualquier otro amor, entre ellos, el amor a Dios. En su camino de vuelta a Dios, en su conversión, sus amores cambiaron de orden; se pervirtió su sentido, su orientación hacia Dios y un deseo atrapó su corazón, su alma, su mente y su cuerpo. La mirada mueve al deseo, del bien o del mal. Las narraciones bíblicas relatan miradas, que están llamadas a convertirse hacia una primera mirada, a la del principio, a la de Dios, que es una mirada que saca a la luz la bondad: «Vio Dios que era bueno» (Gn 1,9.12.18.21.25.31).

El rey David no es capaz de salir por sí solo de ese deseo que le atrapa, que se ha apoderado de su corazón. De hecho, su primer pecado le hace adentrarse, por una parte, en una espiral de pecado: del adulterio al homicidio, y, por otra parte, en la vorágine del yo, ya que no es que solo piense en sí mismo, sino que únicamente es capaz de pensar en sí mismo. La mirada y un deseo mal enfocado, un amor desordenado le han llevado a un en-

simismamiento del que no parece posible salir; es más, ni siquiera se lo plantea porque ha nublado su mirada.

Y llega el profeta, con la misión de todo profeta: la denuncia y el anuncio. Natán le denuncia a David, a través de una narración, el hecho de que un hombre rico se ha aprovechado de su vecino pobre y le ha robado lo único que tenía. El relato en tercera persona despierta a David y se convierte en una experiencia en segunda persona, en la que no solo conoce la realidad del hombre que protagoniza el relato de Natán, sino que se reconoce a sí mismo y eso le da la clave para interpretar su deseo, su amor, que va en el sentido opuesto al deseo, al amor que hila la trama de su existencia: el amor a Dios.

El ser humano, encerrado en sí mismo, en sus deseos y amores autorreferenciales, no es capaz de darse una palabra; necesita que esa palabra venga de otro. Así Natán con David; así tú y yo escuchando una narración bíblica.

Se «escucha» el silencio cuando comienza una narración. Cuando el contador de historias abre el repertorio de los relatos sobre el pueblo de Israel, sobre las primeras comunidades cristianas, algo se despierta en la mente y el corazón humano porque toca las experiencias relacionadas con los interrogantes existenciales. Es la admiración que pone en marcha el conocimiento, ayudándonos a identificar los ejemplares en los personajes, perpetuándolos a través de la reflexión y posterior repetición de historias y narraciones (Zagzebski, 2017).

3. ¿Por qué contar historias? Narrar y narrarse. Conocer y conocerse

La narración de Natán a David, como algunas de las narraciones que escuchamos o leemos, despierta al conocimiento a través del reconocimiento, pero ¿en qué sentido podemos hacer esta afirmación? Y, si es así, ¿qué tipo de conocimiento aportan? Stump (2010), en su libro *Wandering in darkness*, vagando en la oscuridad, afronta la cuestión del sufrimiento desde una doble perspectiva complementaria con relación al conocimiento. Afirma que las respuestas que ofrecen las corrientes de filosofía analítica basadas en el conocimiento proposicional al interrogante sobre

el mal y el sufrimiento necesitan ser completadas por otra forma de conocimiento, el que llega a través de algunas narraciones que aportan conocimiento de segunda persona porque reflejan experiencias interpersonales.

Según Stump (2010), «hay cuestiones significativas filosóficamente que son difíciles o imposibles de conocer y expresar sin las historias» (p. 25). Los argumentos pueden asumir la carne en los relatos y eso los convierte en respuestas más concretas y cercanas al interrogante humano. No nos basta con entender el mundo, aunque esa sea una prioridad legítima en la mente del ser humano; es necesario también aprender a amarlo porque desde el amor empezamos a establecer un orden que nos facilita la existencia, como veremos más adelante con relación a la virtud. Las narraciones, por tanto, nos ayudan a comprender mejor nuestro mundo y nuestra existencia humana, no solo para *saber*, sino para *saborear* el mundo, para vivir mejor en este, para la vida buena (Álvarez, 2024b).

Cuando nos referimos a la cognición, solemos tener en mente el conocimiento que proviene de los argumentos atribuidos al *conocimiento que*. Si aplicamos esta forma de entendimiento al conocimiento de personas, *conocimiento como*, el resultado es un acercamiento a la comprensión de las acciones que realizan, pero el ser humano conoce no solo las acciones, sino también las emociones e intenciones. El *conocimiento que*, conocimiento proposicional, puede deducir emociones sin la necesidad de sentirlas, pero el conocimiento de personas va más allá.

El *conocimiento que*, explicando (del latín *explicare*), despliega, es decir, quita los pliegues, que dificultan la comprensión de lo que se explica. Las narraciones, en contraste, evidencian los pliegues que constituyen a cada personaje y la existencia misma. El conocimiento de personas, por consiguiente, no se da en la explicación, sino en el modo en el que el lector comparte los pliegues de la experiencia narrada. *¿Quién no sufre?*, grita Job. *¿Quién no pone en crisis el sentido de la existencia humana?*, se pregunta Qohélet. *¿Quién no ha vivido la experiencia de la espiral del deseo?*, llora David. Estos y otros tantos son los pliegues de la existencia humana que se pueden explicar, pero que, sobre todo, se aprenden reconociéndose en un tú.

Las investigaciones sobre el mecanismo de las neuronas espejo ayudan a explicar esta intuición porque sugieren que el lector

de una narración puede reconocerse en el estado emocional de sus personajes: ve sus intenciones y emociones, las siente y las aprende (Stump, 2010). Es un conocimiento más ambiguo, en cierto sentido, que el proposicional, porque parte de una percepción que podría parecer demasiado subjetivista, pero el mismo hecho de que tenga tan en cuenta las percepciones hace que con frecuencia sea casi imposible dudar de lo que se ha experimentado al reconocerse en la experiencia del personaje del relato. Es lo que le ocurre a David con la narración de Natán.

El conocimiento que genera la interacción de personas, al que estamos llamando conocimiento de personas, *conocimiento como*, da lugar a tres tipos de experiencia, según Stump (2010). Un relato en primera persona da información sobre una experiencia que un «yo» ha vivido en primera persona. En un relato en tercera persona se da información sobre alguna característica de otra persona. ¿Y en un relato en segunda persona? ¿No sería este tipo de relato una variedad de los otros dos? Las experiencias en segunda persona no pueden reducirse a experiencias en primera o tercera persona sin más y, por tanto, no pueden ser captadas por relatos en primera o tercera persona tampoco. A continuación, daremos algunas razones de esta irreductibilidad.

Por una parte, recuperando el tema del mecanismo de las neuronas espejo, podemos afirmar con Stump (2010) que las experiencias en segunda persona son aquellas en las que el sistema de neuronas espejo opera paradigmáticamente, porque se constituye como la base biológica que permite «leer» las emociones de los demás de una forma directa. Las neuronas espejo facilitan una mejor comprensión de lo que el otro siente; del mismo modo y análogamente, podríamos afirmar que los relatos se convierten en espejos que activan el mecanismo de las neuronas a través de las experiencias narradas. La experiencia en segunda persona es diferente de las otras dos porque en ella es necesario, y no en estas últimas, que se interactúe consciente y directamente con otra persona, que es consciente y está presente ante el interlocutor como una persona, de un modo u otro. Con todo, es una experiencia que no requiere el contacto causal del que conoce con la persona conocida y, por tanto, puede darse a partir de relatos cuyos personajes son ficticios.

Por otra parte, el conocimiento de personas accesible en las experiencias en segunda persona no puede reducirse al *conoci-*

miento que, que podría parecer más ligado a los relatos de experiencias en primera o tercera persona. Un relato en segunda persona hace posible, en un grado u otro, que una persona experimente, vicariamente, algo que habría experimentado si hubiese sido una espectadora en la experiencia en segunda persona representada en la historia, si hubiese tenido una interacción personal no mediada con los personajes de la historia mientras ellos eran conscientes e interactuaban entre ellos, sin, en realidad, formar parte de esa historia. La representación de una experiencia en segunda persona es una historia que constituye un relato en segunda persona, que hace posible que algo del conocimiento generado por la experiencia esté disponible también para los que escuchan o leen la narración (Stump, 2010).

Podemos, entonces, afirmar, en primer lugar, que un buen argumento para contar historias es que las narraciones se convierten en un instrumento complementario e insustituible para el conocimiento, no solo de la realidad que rodea al ser humano, sino del mismo ser humano.

En segundo lugar, contamos historias porque el ser humano, que intenta conceptualizar y, por consiguiente, universalizar la realidad, presta, al mismo tiempo, atención a los detalles que le hacen experimentar esa realidad como única, en su percepción y en su interpretación. Los argumentos tienden a universalizar; las narraciones, a particularizar. Los detalles son importantes en el relato; de hecho, en numerosas ocasiones nos dan la clave de interpretación y hacen que nos reconozcamos en las experiencias narradas precisamente a través de esos relatos. Lo universal y lo concreto se convierten en punto de partida del conocimiento, a través de argumentos y de relatos, pero también la posibilidad de un conocimiento que, complementándose, se completa. Ejemplos de acceso a este conocimiento personal que se universaliza pueden ser Job y Qohélet.

¿Por qué Job se convierte en un personaje universal? Porque en el sufrimiento que experimenta y que grita se muestran diferentes detalles y matices que hacen que la experiencia se convierta en universalizadora. Perderlo todo para cada ser humano tiene un significado: hijos, bienes, prestigio, amigos e incluso la comunión con la esposa. Job experimenta el perderlo todo en cada una de esas pérdidas y en su grito al que Dios responde en los dos últimos capítulos en verso, es invitado a hacer expe-

riencia de que ese Dios al que reclama es un Dios que está en todo. El ser humano experimenta que todo lo ha perdido y que en todo puede encontrar a Dios.

¿Por qué Qohélet se convierte en el portador del grito universal de la vanidad de la existencia y de la búsqueda de sentido? Qohélet no solo es universal en el espacio, sino también en el tiempo porque, a pesar de estar ligado a un contexto histórico y, en concreto, religioso, ya que estamos refiriéndonos a un libro bíblico, el libro del Eclesiastés, expresa uno de los interrogantes existenciales, es decir, que tocan la existencia del ser humano en cuanto ser humano. Qohélet lleva al extremo la vanidad y falta de sentido de la existencia humana e, identificándose el lector con su puesta en crisis casi totalizante, halla esa dimensión de fragilidad y vulnerabilidad que pertenece también a lo humano y que se presenta como condición de posibilidad para interpretar y afrontar la propia vida de una forma u otra.

Ahí podemos encontrar una de las claves hermenéuticas de este libro, a la que llegamos a través de una experiencia en segunda persona narrada como confesión. Ahora que estás ahí en ese punto, ser humano finito, debes elegir si continúas interpretando tu existencia desde la horizontalidad de lo que te pasa o empiezas a interpretarla, sin prescindir de eso que te pasa, es más, justo en eso que te pasa, desde un eje vertical que une tu existencia a una dimensión trascendente.

Contamos historias, al fin y al cabo, porque el ser humano no solo busca conocer, sino conocerse. El saber es, de hecho, uno de esos bienes valiosos, que no tiene como objetivo primordial la utilidad, pero que es fundamental en la consecución de una vida lograda, de una vida con sentido, de una vida feliz, de la vida buena.

Las narraciones ayudan a que ese conocer y conocerse se dé a través del reconocerse en las experiencias que narran, porque algo nos une a los protagonistas: la condición humana. Volviendo al relato del rey David vemos el modo en el que este se reconoce en el relato de Natán, que actúa como un espejo. La denuncia por parte del profeta es un hecho, pero su palabra no queda ahí. Da paso al anuncio; ¿de qué? Del amor de Dios y de la posibilidad de la conversión. David se reconoce en el pecado y en el amor. Por eso, inicia un proceso de conversión. Pero antes de entrar en esta última etapa de nuestra reflexión, en este último acto, en el que nos adentraremos en una de las finalidades in-

trínsecas del conocimiento humano y de las narraciones bíblicas, el movimiento hacia la conversión, que implica cambio de mentalidad y de vida y que expresa una existencia completa y lograda, nos preguntaremos sobre la pertinencia de las narraciones en una actualidad en la que parece que estén en crisis.

4. ¿Por qué contar historias hoy? La crisis de la narración

La época contemporánea es un tiempo de relatos. El ser humano, que se conoce y se reconoce en las narraciones, aprende a narrar y narrarse a través de los relatos. Es sujeto y objeto continuo de las narraciones que la cultura y las ideologías que la conforman hacen de él. Pero, por otra parte, puede elegir las historias que quiere que configuren su modo de entenderse y de narrarse. La existencia humana se puede interpretar desde las ideas, desde los deseos, pero la forma más certera de hacerlo es desde el amor, que unifica todo lo demás (Ortiz, 2023).

Las narraciones bíblicas interpretan al ser humano desde esta clave; en consecuencia, es necesario recuperarlas y, para ello, necesitamos interpretarlas sabiamente. La sabiduría ligada a las narraciones y, en concreto, a las narraciones bíblicas no solo interpreta la existencia como sucesos, desde el plano horizontal, sino que entra en la profundidad de los acontecimientos, desde el plano vertical, y hacia arriba, es decir, teniendo en cuenta la trascendencia. No es lo mismo interpretar la historia con la mentalidad del que ve la vida pasar que hacerlo con la mente de aquel al que la vida le pasa y, además, la discierne con unos ojos que tienen en cuenta a Dios.

Según Han (2023), aunque no es lo mismo narrar la vida que vivirla, narración y vida pueden ir juntas; de hecho, la crisis existencial actual es una crisis de la narración y tiene como una de sus causas justo esta disociación. Pasan cosas, pero se ha perdido la capacidad de interpretarlas certeramente. El sentido, que es capaz de interpretar desde el acontecimiento, unifica las narraciones y estas elevan la vida, dándole interioridad y profundidad.

Las informaciones, los sucesos, la publicidad narcisista de las redes sociales, la búsqueda de muchas soluciones, pero pocas

respuestas, sigue Han (2023), son productos de consumo y, a pesar de todo, el ser humano sigue deseando narrar y narrarse, porque no puede renunciar al encanto en un mundo desencantado, paradójicamente, con tanta palabra vacía. Lo esencial de la narración es, en primer lugar, la explicación que se omite y que se convierte en el punto de partida del conocimiento en forma de admiración y curiosidad; en segundo lugar, la paciencia como actitud fundamental y, en tercer lugar, la comunidad que narra y que escucha o lee la narración. Estos elementos, hoy en crisis, revelan lo adecuado y pertinente de la narración y de la narración bíblica en nuestro mundo.

Las narraciones que iluminarían nuestras crisis están en crisis. Nuestra sociedad ha olvidado los grandes relatos y ha dejado paso a relatos sin escapatoria llenos de elementos ideológicos, que no tienden a engrandecer, sino a empequeñecer y, por qué no decirlo, a empobrecer la misma concepción del ser humano. Teniendo en cuenta este contexto, pero sin olvidar que la existencia humana sigue mirando hacia un techo que siempre deja resquicios a la luz, porque sigue siendo existencia humana y, por tanto, trascendente, volvamos a los relatos, con la certeza de que suponen una oportunidad para ir resquebrajando esas grietas e ir dejando entrar esa luz que ilumina lo humano desde arriba.

5. Vive la vida, pero la buena

Contamos historias, pero ¿para qué? Después de reconocerse en la experiencia del que relata, ¿qué inspira al ser humano a querer parecerse a alguien? ¿Qué se mueve en él y nos hace pensar en una estructura antropológica universal, es decir, compartida? ¿Qué le hace pensar que algo «merece la pena», literalmente? ¿Qué le mueve? ¿Cuáles son esos deseos, esos amores que le motivan? ¿Qué quiere y qué quiere querer?

El ser humano desea amar y ser amado, pero este deseo se desarrolla en dos niveles, el del desear y el del desear desear (Frankfurt, 2006). Las narraciones que relatan experiencias en segunda persona tienen un hilo conductor: el deseo del amor verdadero, que tiene su raíz, a pesar del sufrimiento por experiencias de desamor, fracaso, decepción, en el hecho de que el

ser humano es capaz de amar porque ha sido amado. Reconocerse en la experiencia del amor, «fuerte como la muerte» (*cfr*. Ct 8,6), ayuda al ser humano a querer, libremente, lo que quiere querer.

Las narraciones muestran no solo lo que el ser humano desea, sino lo que desea desear y el que las lee no solo se identifica con los modelos que personifican estos deseos, sino que, a través de la vía afectiva, la de la admiración, conoce aspiraciones, además de ideas. Las historias y aquellos que las protagonizan mueven al lector en una dirección, hacia un afecto, y se hace imprescindible el discernimiento de las narraciones, que acaban moviendo mente y espíritu hacia una dirección que acercará más o menos y también alejará más o menos del horizonte de lo humano. Las narraciones muestran, por una parte, el modo en el que desear desear constituye a la persona y, por otra, la necesidad de discernir de un modo adecuado los modelos que le mueven, que le motivan, que responden a las expectativas de amor verdadero de su corazón (Álvarez, 2024a), que le mueven a la virtud y a la conversión.

El ser humano no solo narra su existencia, sino que el entramado de esta (la trama de su vida) se construye a partir de las historias que la edifican o desedifican. Esas historias que edifican tienen como protagonistas a personajes virtuosos; nos animan a ser lo que queremos ser, pero no en lo abstracto, en las ideas ni en lo lejano, ya que no son «amores platónicos», que mueven nuestra imaginación, pero improbablemente nuestras acciones, sino en lo concreto, en cuanto encarnado, como afirma Ortiz (2025), y en lo cercano. De ahí la importancia de los modelos que tenemos cerca. Las narraciones bíblicas salvan la distancia de lo platónico porque relatan experiencias en segunda persona. Aun así, las experiencias que narran los relatos no son siempre transparentes para nosotros.

Las palabras de san Pablo en la carta a los Romanos manifiestan esta realidad de opacidad ya presente en la misma experiencia personal:

> Realmente, no comprendo mi proceder, pues no hago lo que quiero, sino lo que aborrezco [...] querer el bien lo tengo a mi alcance, mas no el realizarlo, puesto que no hago el bien que quiero, sino que obro el mal que no quiero. (Rm 7, 15-19)

Lo que deseamos se aleja con facilidad de lo que deseamos desear. Conocernos en la propia historia es complicado; reconocernos en las narraciones también lo es, si bien abre una vía de distancia de la experiencia que permite al ser humano salir de sí mismo y verse con cierta objetividad. En el relato de Natán y David vemos cómo el deseo de primer orden del rey se apodera de cualquier otro deseo y solo en la narración del profeta Natán puede reconocerse y convertirse hacia ese profundo deseo que le vuelve a explicar quién es.

Tener un repertorio de deseos de segundo orden contribuye a que, antes o después, el ser humano pueda conocerse y reconocerse, como en un espejo a partir del discernimiento del bien o el mal de sus deseos de primer orden. Estos entran en conflicto continuamente. De acuerdo con Stump (1988), salimos del conflicto cuando decidimos qué deseo deseamos desear. Gomá (2023) se refiere a este repertorio como *fuente primera de la educación moral-sentimental*, animando a elegir con cuidado y responsabilidad los ejemplos que se imitan, ya que saber discernir los mejores ejemplos ayuda a seguirlos.

Una vez se ha provocado ese conocimiento de uno mismo a través de los ejemplos, el proceso no ha terminado, porque la naturaleza de ese tipo de conocimiento no se agota con el saber, sino que mueve a una conversión. En nuestra conclusión intentaremos sintetizar el flujo generado entre conocimiento, virtud y conversión.

6. Narración bíblica: conocimiento, virtud y conversión. «Tú eres ese hombre» (2 S 12,7)

Nuestra propuesta nos lleva a mostrar las narraciones bíblicas como paradigma en el que narración, conocimiento, virtud y conversión adquieren un sentido pleno.

¿Qué conocemos a través del relato de Natán y David? Que el ser humano se aprovecha del prójimo, que es codicioso, que da con facilidad lo de los demás, pero ¿qué conocemos, sobre todo? Que ese ser humano soy yo. Conocemos a través del reconocernos; no solo por la moraleja de la narración, sino porque experimentamos lo que David estaba experimentando en ese

momento: enfado ante la situación de injusticia que estaba escuchando, cuando estaba conociendo, y tristeza y deseo de conversión, cuando estaba reconociéndose, como en un espejo, en la narración de Natán. David ha entrado no solo en la dinámica del conocimiento, sino de la sabiduría, que se recibe también como don.

Para el sabio bíblico, la sabiduría toca la raíz de la experiencia. Desde esta, el ser humano se hace «sabio» porque recibe la sabiduría como un don que se presenta en lo más frágil y vano de la existencia humana, como podemos ver en el libro de Qohélet. Justo porque los libros sapienciales bíblicos narran esta sabiduría se convierten en fuente de conocimiento que completa todo lo que también podemos conocer a través de la teoría, por medio del conocimiento proposicional. Job exclama: «Solo de oídas te conocía, pero ahora te han visto mis ojos» (Jb 42,5) tras pasar por la experiencia de un Dios que está por encima de cualquier imagen sobre Él, en este caso la imagen que tenía Job por la teoría de la retribución, de un amor a los enemigos a través de la traición de los amigos, de un vacío existencial que se traduce en la pérdida de bienes, de hijos, de su ayuda adecuada (que le anima a maldecir). Y así Job se convierte en un ejemplo admirable.

Según Zagzebski (2017), en esta emoción, que es la admiración hacia personas admirables (ejemplares), se fundamenta la ética. De hecho, MacIntyre (2013) sostiene que los seres humanos disciernen las cosas importantes y la conducta refiriéndose a las historias que conocen. Y, si esas historias narran experiencias de fe, como en el caso de las narraciones bíblicas, ayudan a discernir cosas importantes y de una gran profundidad, ya que la fe, expresión de la dimensión trascendente del ser humano, genera un conocimiento que toca lo más íntimo del corazón humano: de dónde viene y adónde va.

Samuel se refería a esto cuando, hablando de David, decía: «Yahveh se ha buscado un hombre según su corazón» (1 S 13,14). Vemos en la historia de David, persona ejemplar, que la conversión es el núcleo de la actividad del corazón humano que busca amar a Dios. El corazón de David es sabio porque reconoce y llora sus pecados, no porque todas sus acciones sean buenas. El corazón humano se asemeja al corazón de Dios no tanto por su contenido (el de Dios es sublime e insondable) como por su

dinamismo, porque está siempre en movimiento. En el ser humano este movimiento se denomina *conversión*. El corazón humano, leyendo e interpretando su existencia en la experiencia de fe de los protagonistas de los relatos bíblicos, se mueve, convirtiéndose, hacia el corazón de Aquel que es su origen y meta.

Hemos subrayado a lo largo de toda esta reflexión el modo en el que los relatos y, en concreto, los relatos bíblicos contribuyen a que hagamos una experiencia en segunda persona que nos lleva a conocernos mejor y, por tanto, a la vida buena que está unida al florecimiento personal. Eso significa, como hemos afirmado anteriormente, que los relatos vienen en nuestra ayuda para reflejar, como en un espejo, lo que somos y lo que podemos llegar a ser.

Este ser y llegar a ser es precisamente una expresión de la vida en la virtud, que se nos ofrece como un método, en el sentido de camino, que facilita nuestra existencia y el modo de comprenderla y que invita a la conversión. Identificarnos a través de los relatos con las experiencias virtuosas y contrastarnos con las que no lo son nos sitúa ante la realidad humana de grandeza y debilidad ofreciéndonos la posibilidad de reconocernos en un horizonte de sentido, en una vocación. Esta se identifica con nuestra conversión. Dios ilumina el horizonte de nuestra existencia llamándonos a un regreso fundamental. De Él venimos y hacia Él volvemos. Es nuestra vocación y nuestra conversión fundamental. De este modo, Dios nos ofrece en nuestra vocación el mejor modo de volver a Él, la mejor forma de convertirnos... de llevar nuestra existencia a la Vida Buena con mayúsculas.

Esta es la historia que recorre la Sagrada Escritura. Es una historia de historias, una narración de narraciones en cuyo contenido, experiencias de fe, no solo se reconoce el creyente, sino que encuentra experiencias fundamentales que leen lo que vive como ser humano y la forma en la que se narra. Son historias que nos pertenecen, las narraciones de nuestra vida; son relatos que hacen de nuestra existencia algo que merece la pena contar.

7. Referencias

Álvarez, A. B. (2024a). «Anda con sabios y te harás sabio». Conocerse y reconocerse en el ejemplo a través de las narraciones bíblicas. En:

S. Martínez Mares y J. L. Fuentes (eds.). *Tras las huellas de Sócrates: reflexiones sobre la ejemplaridad y la educación del carácter* (pp. 237-249). Dykinson.

Álvarez, A. B. (2024b). Conocerse a través de las narraciones bíblicas. En: R. Fayos (ed.). *Educar con el relato* (pp. 29-49). EUNSA.

Biblia de Jerusalén (2019). Desclée de Brouwer.

Frankfurt, H. G. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*. Katz.

Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus.

Han, B-Ch. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.

Ortiz, E. (2019). Sobre la posibilidad de narraciones edificantes. En: J. M. Chillón (ed.). *Hombre y logos: antropología y comunicación*, 355-362. Fragua.

Ortiz, E. (2026). On Some Circumstances of Admiring Exemplars. *The Journal of Value Inquiry*, 60, 51-67.

Stump, E. (1988). Sanctification, hardening of heart, and Frankfurt's concept of free will. T*he journal of Philosophy*, 85(8), 395-420.

Stump, E. (2010). *Wandering in darkness: Narrative and the problem of suffering*. Oxford University Press.

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

PARTE VI. COMPROMISO SOCIAL, BIEN COMÚN Y RESPONSABILIDAD

24

Aprendiendo a juzgar sin ser juzgados

Lorena Lobato Deschamps
Profesora de la Facultad de Educación y Psicología.
Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0002-6738-5876
Correo institucional: lorena.lobato@ufv.es

Sara Antúnez García
Profesora de la Facultad de Derecho. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0009-0008-7980-5341
Correo institucional: sara.garciaantunez@ufv.es

1. Introducción

El proyecto «Aprendiendo a juzgar sin ser juzgados» consiste en la realización de una simulación anual de un juicio penal que se desarrolla con alumnado de cuarto curso del doble grado en Derecho y Criminología, en colaboración con estudiantes del programa UNIDIVERSIDAD, un programa formativo para alumnos con discapacidad intelectual y/o trastorno del espectro autista (en adelante, TEA) en entornos universitarios. Se trata de un programa cofinanciado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo cuyo objetivo fundamental es la mejora de las habilidades sociolaborales para la promoción del empleo y la inclusión laboral en perfiles cuyo acceso al mundo laboral es más complejo, como son los jóvenes con discapacidad intelectual y/o TEA de entre 18 y 30 años (Fundación ONCE, 2025).

Este programa se lleva desarrollando cuatro años en la Universidad Francisco de Vitoria y uno de los aspectos fundamentales del proyecto es la promoción de la inclusión de este perfil de alumnos en un entorno universitario normalizado, favoreciendo

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-24

la adquisición de habilidades de autonomía, socialización y mejora de habilidades para el empleo, además del aprendizaje de los contenidos académicos propios del programa (Moriña y Rivero, 2026). Esta promoción de la inclusión es enriquecedora tanto para los alumnos con discapacidad que forman parte del programa (Cerrillo Martín et al., 2013) como para los alumnos de grado universitario que conviven con ellos en distintas actividades de la vida universitaria, pues, aparte de normalizar la discapacidad, la convivencia y el conocimiento de estos perfiles les permiten descubrirlos como un aporte de valor ahora, en el entorno académico, y posteriormente en el entorno laboral.

Uno de los aspectos más enriquecedores de este programa, tanto para los alumnos como para los docentes, es la participación de los alumnos en clases inclusivas. Una serie de sesiones entre alumnos del programa UNIDIVERSIDAD y alumnos de grado universitario en las que aprenden de manera conjunta una serie de contenidos de interés para ambos grupos.

«Aprendiendo a juzgar sin ser juzgados» es una de las clases inclusivas propuestas para el programa UNIDIVERSIDAD desarrollado en la Universidad Francisco de Vitoria. En dicha actividad participan alrededor de cuarenta estudiantes, 16 de ellos alumnos del programa UNIDIVERSIDAD y el resto, alumnos del grado de Derecho y Criminología, los cuales se organizan en equipos para asumir roles procesales diversos, como abogados, fiscales, testigos, peritos, acusados o miembros del tribunal. Esta distribución de papeles no solo permite trabajar contenidos jurídicos de manera práctica, sino que convierte el aprendizaje en una vivencia compartida, colaborativa e intensamente inclusiva.

Lo más valioso de esta simulación no reside únicamente en que el alumnado aprenda de primera mano cómo funciona el proceso judicial penal o cuáles son las fases de un juicio oral. Su verdadero valor radica en que la experiencia transforma la manera en que los estudiantes entienden el Derecho, la diversidad y el trabajo en equipo. La simulación no es una representación sin más, sino un espacio de aprendizaje real, donde cada participante tiene una función, una responsabilidad y una oportunidad de contribuir al resultado final. En ese proceso, la inclusión deja de ser una idea abstracta para convertirse en una realidad concreta y visible. El aula se transforma en sala de vistas, pero también en un lugar donde la colaboración, la confianza y el respeto mu-

tuo hacen posible un aprendizaje que difícilmente podría lograrse mediante clases exclusivamente teóricas.

Esta experiencia se apoya en la teoría del aprendizaje significativo, formulada por David Ausubel (Moreira Choez et al., 2021), y en enfoques pedagógicos que destacan el valor de la actividad, la participación y la interacción en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en memorizar contenidos de manera mecánica, sino en relacionarlos de forma sustantiva con los conocimientos previos, las experiencias y los esquemas cognitivos del estudiante. Aprender significativamente implica comprender, integrar y aplicar, no simplemente repetir. Este proceso supone un aprendizaje gradual y progresivo; no surge de manera espontánea ni se alcanza tras una sola sesión de aprendizaje. Constituye el resultado de una construcción paulatina basada en la negociación de significados entre los conocimientos aportados por los miembros de una comunidad de aprendizaje y el saber establecido previamente (Contreras Oré, 2016).

En el contexto de la enseñanza del Derecho, esta idea adquiere especial importancia. El estudio de normas, procedimientos y principios jurídicos puede resultar excesivamente complejo si se presenta únicamente desde la explicación teórica. Pero, cuando el alumnado participa en una simulación judicial, esos conceptos dejan de ser fórmulas alejadas de la realidad y se convierten en herramientas para actuar. Esto se explica porque, para que se dé un verdadero aprendizaje significativo, han de darse una serie de condiciones como son la predisposición de los estudiantes y la presentación de materiales potencialmente significativos para los alumnos (Contreras Oré, 2016). El estudiante no solo oye hablar de la fase de instrucción, de la práctica de la prueba, de las periciales o de los informes finales: los vive, los prepara, los representa y los defiende. De este modo, el conocimiento jurídico se ancla en una experiencia concreta y emocionalmente intensa, lo que favorece su comprensión y su permanencia. La presentación de los materiales de esta manera permite que los alumnos los relacionen entre sí y los integren e incorporen en sus estructuras cognitivas de una manera mucho más significativa.

A este marco se le suma la pedagogía inclusiva. La universidad, como espacio de formación superior, no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que ha de ofrecer oportunidades reales de

participación a todo el alumnado (Cerrillo Martín et al., 2013). La presencia de estudiantes del programa UNIDIVERSIDAD en una actividad académica de este tipo rompe con la idea de que ciertas experiencias solo están reservadas a quienes tienen un determinado perfil académico. Muy al contrario, demuestra que la diversidad en el aula no es un obstáculo, sino una fuente de aprendizaje colectivo (Mejía Cajamarca y Pallisera Díaz, 2020). Cuando estudiantes con y sin discapacidad intelectual comparten una misma tarea exigente, se produce una auténtica transformación del proceso educativo: todos aprenden, todos aportan y todos crecen.

Es fundamental tener en cuenta las características de los alumnos del programa UNIDIVERSIDAD. Como se ha mencionado anteriormente, se trata de alumnos con discapacidad intelectual y/o TEA. Dadas las características de este perfil de alumno, este tipo de metodologías se vuelven muy adecuadas para favorecer el acceso de los alumnos a contenidos tan complejos como los aspectos jurídicos que aquí se trabajan. Para profundizar en esto, es necesario tener una clara visión de lo que es la discapacidad intelectual y el TEA. Según el DSM-5-TR, el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, la discapacidad intelectual es un trastorno del neurodesarrollo cuyo inicio se da en la infancia y que provoca limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo (American Psychiatric Association, 2022). Los alumnos participantes en el programa presentan una discapacidad intelectual leve/moderada, pues, para poder acceder este, han de tener autonomía suficiente como para llegar a la universidad y desplazarse por esta de manera independiente, así como habilidades de lectoescritura, lógico-matemáticas y comunicativas suficientes como para poder desenvolverse en un entorno como es el universitario.

Por su parte, los alumnos con diagnóstico de TEA presentan dificultades tanto en la comunicación como en la imaginación e interacción social, además de patrones de comportamiento e intereses restringidos. Esto puede suponer deficiencias en el funcionamiento personal, académico y social (American Psychiatric Association, 2022) de los alumnos.

Todas estas características dan lugar a perfiles con capacidades y habilidades muy heterogéneas entre sí, que pueden deberse a diversas causas (Padilla-Muñoz, 2010). A esta heterogenei-

dad se le suma que son perfiles que han vivido escolaridades distintas, algunos de ellos en educación especial y otros en centros específicos (Zambrano Cuadros et al., 2021). Esto supone un alumnado muy variado en cuanto a capacidades y formas de aprendizaje.

Todo esto responde a la firme convicción de que desde la universidad se debe trabajar para respetar la dignidad inherente, la autonomía individual y la independencia de las personas con discapacidad, así como la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad. Es fundamental el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

Desde esta perspectiva, la simulación de juicio se convierte en una metodología activa, inclusiva y transformadora. Activa, porque exige participación constante; inclusiva, porque integra perfiles diversos en igualdad de condiciones; y transformadora, porque modifica la forma en que los estudiantes miran el Derecho, el juicio, sus compañeros y a sí mismos. La experiencia muestra que el aprendizaje más profundo no es solo el que ayuda a recordar contenidos, sino el que cambia la manera de comprender la realidad.

La riqueza de estos programas no solo radica en los beneficios que a nivel teórico o a través de las investigaciones se puedan identificar, sino también en la verdadera experiencia, en el crecimiento y en el testimonio de cada uno de los alumnos que pasan por el programa. Testimonios como el que se presenta a continuación, leído por uno de los alumnos del curso pasado, al darles la bienvenida a los alumnos de la nueva promoción en el acto de apertura de curso que se llevó a cabo el 1 de octubre de 2025:

> *Gracias al programa UNIDIVERSIDAD aprendí a ser más independiente, usar el metro yo solo, ir en el bus con compañeros de toda la universidad, hablar con profesores y pedir ayuda si la necesitaba, aprendí a ubicarme en la universidad, pues es enorme, a usar programas como Photoshop, a manejar programas como Excel […]. Los profesores tuvieron la amabilidad de explicarme cada tarea hasta que la entendía. En este curso conseguí buenos compañeros que sí me acompañaron y me sentí mejor.*

2. Objetivos

El objetivo principal de esta actividad es:

- Acercar al alumnado al funcionamiento real del proceso judicial penal mediante una experiencia práctica, participativa e inclusiva.

A partir de esa finalidad general, pueden señalarse varios objetivos específicos para todo el alumnado:

- Favorecer el acercamiento al poder judicial, en concreto, al Derecho Procesal Penal, partiendo de la premisa de que, como ciudadanos, podemos ser parte de un proceso judicial en cualquier momento, ya sea como víctimas, investigados o testigos. Por lo tanto, y de forma significativa, dotar de conocimiento y acercar al estudiante a las fases del juicio penal, los roles procesales y la lógica interna del proceso.
- Desarrollar competencias transversales fundamentales para la futura práctica profesional, como la expresión oral, la argumentación, la escucha activa, la responsabilidad individual y el trabajo en equipo.

Como objetivos específicos para los alumnos del programa UNIDIVERSIDAD:

- Promover la inclusión real del alumnado con discapacidad intelectual en una actividad universitaria de alto valor formativo, evitando enfoques asistencialistas o marginales. Se trata de que estos estudiantes no participen de forma simbólica, sino que ocupen papeles relevantes, asuman responsabilidades y se integren plenamente en la dinámica del grupo.
- Reforzar la motivación y la autoestima del alumnado, al ofrecerle una experiencia distinta, intensa y memorable, vinculando el aprendizaje académico con una vivencia personal de gran impacto.

Y, como objetivos específicos para los alumnos de grado:

- Fomentar un cambio de mirada hacia las personas con discapacidad intelectual, favoreciendo la superación de estereotipos,

prejuicios y enfoques asistencialistas mediante experiencias de colaboración real, participación y trabajo compartido en un contexto universitario de valor formativo promoviendo el reconocimiento de sus capacidades, aportaciones y potencial como compañeros activos dentro de la comunidad universitaria.
- Adquirir los contenidos específicos correspondientes a la asignatura Delincuencia juvenil.

Con la consecución de todos estos objetivos, la actividad no solo enseña Derecho, sino que también educa en igualdad, respeto y reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, la simulación busca transformar la percepción que el alumnado tiene sobre la discapacidad y sobre las capacidades de sus compañeros. La convivencia académica, el trabajo conjunto y la corresponsabilidad permiten desmontar prejuicios, generar vínculos y favorecer una mirada más abierta y humana.

3. Metodología

3.1. Breve descripción de la actividad «Simulación procesal penal»

Para el desarrollo de esta propuesta, se adopta un enfoque de intervención educativa inclusiva con alumnos en la que alumnos con discapacidad intelectual y/o TEA y alumnos del doble grado en Derecho y Criminología trabajan y aprenden conjuntamente al respecto del sistema judicial español para llevar a cabo una simulación procesal de manera conjunta.

Para llevarlo a cabo, se parte de un diseño del proyecto por parte del equipo docente conformado por los docentes del programa UNIDIVERSIDAD y la profesora de la asignatura de Delincuencia juvenil, para desarrollar posteriormente dos sesiones teóricas, en las que se trabajan los fundamentos teóricos y conceptos principales de la actividad que se va a desarrollar, con el objetivo de que los alumnos comprendan los agentes implicados y los pasos concretos que tiene el proceso. A continuación, se llevan a cabo tres sesiones de trabajo práctico en las que los alumnos, por equipos, asumen y preparan cada uno de sus papeles para la posterior llevada a cabo de la simulación.

Esto supone un trabajo continuo y colaborativo de seis sesiones de trabajo a lo largo de un cuatrimestre.

3.2. Participantes

El desarrollo de la propuesta se lleva a cabo con la participación del grupo de alumnos de cuarto curso del doble grado en Derecho y Criminología y de los alumnos del programa UNIDIVERSIDAD, todos ellos de la Universidad Francisco de Vitoria. Adicionalmente, se contó con la participación y apoyo del docente del programa, de la docente de la asignatura Delincuencia juvenil, en la que se llevó a cabo el proyecto, y de la coordinación del programa UNIDIVERSIDAD.

El grupo está conformado por 16 alumnos del programa UNIDIVERSIDAD y 19 alumnos de grado.

3.3. Metodología

El proyecto se desarrolla siguiendo una metodología basada en la teoría del aprendizaje significativo a través de la participación y la interacción en la construcción del conocimiento por parte de cada uno de los estudiantes. Se busca con el programa que el aprendizaje consista en relacionar los contenidos de forma sustantiva con los conocimientos previos, las experiencias y los esquemas cognitivos del estudiante.

Siguiendo los requerimientos de la convocatoria (Fundación ONCE, 2025), en las clases se contempla, en la preparación de la metodología del programa y de las asignaturas inclusivas, el diseño universal del aprendizaje, garantizando una docencia inclusiva que permita la participación de todos los alumnos en el programa, así como aprendizaje cooperativo en el que las agrupaciones flexibles y heterogéneas favorecen que los alumnos se apoyen colectivamente.

3.4. Cronograma del proyecto

El desarrollo del proyecto se organiza a través de un cronograma estructurado a lo largo de varios meses y varias sesiones, facilitando una implementación coordinada y adaptada a las características de los participantes. La planificación aquí presentada fa-

vorece el seguimiento y da estructura al proyecto por parte de todos los agentes implicados.

Tabla 1. Cronograma de actividades

Mes	Jun	Sept	Oct				Nov				Dic
Etapas			Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1
Programación del programa	X										
Coordinación del equipo		X									
Presentación a alumnos de grado		X		X							
Desarrollo de las sesiones teóricas (2 sesiones)						X	X				
Desarrollo de las sesiones prácticas (3 sesiones)								X	X	X	
Reuniones de seguimiento y coordinación						X		X		X	
Realización de la simulación											X

Fuente: elaboración propia

Esta experiencia comienza con una reunión de coordinación entre el equipo docente, con el objetivo de planificar la actividad, establecer los objetivos de aprendizaje y desarrollar un calendario de clases inclusivas, donde alumnos con discapacidad y los alumnos de grado comparten aula para recibir dos sesiones teóricas.

Posteriormente, durante una segunda y tercera sesión se elabora un caso penal verosímil, cuidadosamente preparado para que permita trabajar distintos elementos del proceso judicial: hechos probados, pruebas documentales, testificales y periciales, cuestiones procedimentales, estrategias de acusación y defensa, y resolución final. El caso debe ser suficientemente rico como para permitir que cada rol tenga contenido y que el juicio reproduzca, en la medida de lo posible, la estructura de un juicio oral penal real.

Una vez diseñado el caso, se procede a la organización de los grupos, desde grupos de dos personas hasta grupos de seis, dependiendo del rol que ejerzan. La composición de los grupos se realiza de manera intencional, buscando el equilibrio y la integración de perfiles diversos. Cada estudiante asume un papel concreto: fiscal, abogado defensor, acusado, testigo, perito, miembro del tribunal u otro rol procesal relevante. La asignación de funciones no es meramente formal, sino que responde a la necesidad de que todos participen activamente y tengan una responsabilidad real dentro del juicio, y es en este momento cuando comienza la fase de preparación que dura dos sesiones, en la que los estudiantes trabajan en equipo para estudiar el caso, comprender su posición procesal, preparar sus intervenciones y ensayar sus argumentos. Esta etapa es especialmente importante, porque es donde se produce gran parte del aprendizaje.

Posteriormente se realizan ensayos parciales, en los que se revisan cuestiones como el orden de las intervenciones, la claridad del lenguaje, la coherencia de los argumentos o la forma de dirigirse al tribunal. Estos ensayos permiten corregir errores, ganar seguridad y fortalecer la dinámica grupal. No se trata de aprender un guion, sino de interiorizar el funcionamiento del proceso y de sentir que cada intervención forma parte de un todo.

Finalmente, se lleva a cabo el juicio simulado, en el que el aula se transforma en una sala de vistas. Se desarrolla la vista oral siguiendo el protocolo previsto: presentación de las partes, práctica de la prueba, interrogatorios, conclusiones y deliberación final.

3.5. Espacio

El proyecto se desarrolla en tres espacios fundamentales:

- Aula de referencia de los alumnos de grado: al tratarse de sesiones inclusivas en las que son los alumnos de UNIDIVERSIDAD los que se incorporan a las clases de los alumnos de grado, son los alumnos de UNIDIVERSIDAD los que se desplazan al aula de referencia de los alumnos de grado para incorporarse al grupo y participar en dichas sesiones. Se trata de aulas amplias, luminosas y con mesas y sillas suficientes para todo el grupo que pueden desplazarse de manera individual, lo cual

favorece la disposición del aula en función de las necesidades docentes (en filas, trabajo en gran grupo, en pequeño grupo o individual).
- Aula de referencia de los alumnos de UNIDIVERSIDAD: los alumnos del programa tienen su propia aula de referencia, en la cual trabajan los contenidos correspondientes al programa, además de reforzar los contenidos que se trabajan en cada una de las clases inclusivas. En este espacio cuentan con todas las herramientas y materiales necesarios para su formación.
- Espacio para llevar a cabo la simulación: adicionalmente, al ser la simulación un acto público al que se invita a las familias de los alumnos, sus compañeros, amigos, así como profesores y personal de la universidad, requiere de un espacio amplio y diáfano que permita la colocación de la sala en una disposición adecuada para llevar a cabo toda la simulación y para que el público pueda seguirla de manera adecuada.

3.6. Recursos necesarios

Los recursos personales necesarios para llevar a cabo la simulación son:

- Docente del grado: la profesora del grado es la titular de la asignatura Delincuencia juvenil. Guía la asignatura, transmite el contenido teórico y acompaña a los alumnos durante todo el proceso formativo.
- Equipo docente del programa UNIDIVERSIDAD: para acompañar a los alumnos, dar apoyo a la profesora de la asignatura y profundizar en los contenidos en las sesiones posteriores a las sesiones inclusivas.
- Coordinación del programa: favorece la coordinación entre los profesores del programa y la docente de la asignatura, coordina las necesidades de espacio, así como las necesidades organizativas del proyecto.

Los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la simulación consisten en:

- Mobiliario: mesas, sillas, estrado.
- Apoyo audiovisual: proyector y micrófonos.

- Caracterización de los personajes: batas forenses, togas, placas de policía, etc.

4. Resultados

Los resultados de esta experiencia son muy positivos y se manifiestan en diferentes niveles. En primer lugar, y partiendo del objetivo principal del programa: acercar al alumnado al funcionamiento real del proceso judicial penal mediante una experiencia práctica, participativa e inclusiva, se observa una mejora clara en la comprensión del proceso judicial penal. El alumnado no solo memoriza las fases del juicio, sino que las entiende de manera práctica, al tener que representarlas, ordenarlas y defenderlas en un contexto concreto. Muchos estudiantes manifiestan que, después de la simulación, comprenden mucho mejor la función de cada sujeto procesal y el sentido de cada intervención.

Atendiendo a los resultados específicos, uno de ellos era desarrollar competencias transversales fundamentales para la futura práctica profesional, como la expresión oral, la argumentación, la escucha activa, la responsabilidad individual y el trabajo en equipo. En este sentido, la actividad favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo en equipo. Los estudiantes aprenden a hablar en público, a estructurar mejor sus ideas, a escuchar a los demás y a coordinarse con sus compañeros. El juicio exige colaboración, reparto de tareas y responsabilidad compartida, por lo que se convierte en un excelente entrenamiento para competencias profesionales y personales.

Pero el resultado más valioso quizá sea el cambio de mirada que se produce entre los participantes. Muchos estudiantes reconocen que al inicio tenían dudas sobre cómo funcionaría un trabajo conjunto con compañeros con discapacidad intelectual. Sin embargo, la experiencia demuestra que esos temores desaparecen rápidamente cuando se constata la capacidad de compromiso, implicación y aportación de todos los miembros del grupo. La convivencia académica genera sorpresa, admiración y respeto.

Los estudiantes descubren que sus compañeros del programa UNIDIVERSIDAD no solo participan, sino que enriquecen de forma decisiva la dinámica del juicio, tal y como ellos mismos lo confirman y lo hacen ver en las evaluaciones anónimas finales.

Esta experiencia verdaderamente les transforma. El testimonio de uno de los participantes que se presenta a continuación así lo demuestra:

La experiencia de participar en la simulación de juicio con personas con discapacidad ha sido, sinceramente, una de las actividades más valiosas del curso. Más allá del componente académico, me ha aportado una perspectiva mucho más humana y cercana sobre la importancia real que tienen la accesibilidad, la empatía y la adaptación de los procedimientos jurídicos a las necesidades de todas las personas.

Me ha sorprendido lo enriquecedor que resulta trabajar en un entorno donde no solo se aplican conocimientos jurídicos, sino que también debemos cuestionarnos cómo se comunica el Derecho, cómo se hace comprensible y cómo se garantiza que nadie quede excluido del proceso por una barrera que podría evitarse. Creo que esta actividad consigue algo que a veces falta en la formación universitaria: conectar la teoría con una realidad social concreta y recordarnos que detrás de cada norma y cada procedimiento hay personas.

Además, la dinámica de la simulación me ayudó a desarrollar habilidades que no siempre se practican en clase, como la escucha activa, la capacidad de adaptación, la claridad al expresarse y la gestión del tiempo y de los imprevistos. También reforzó el trabajo en equipo y la importancia de la comunicación entre todos los participantes para que la actividad salga adelante de manera respetuosa y coherente.

Me llevo, sobre todo, una mayor sensibilidad hacia las dificultades que pueden encontrarse las personas con discapacidad en el ámbito judicial y la convicción de que pequeños cambios en la práctica profesional pueden marcar una diferencia enorme. La actividad me ha motivado a seguir formándome en accesibilidad y en el trato adecuado en contextos jurídicos, porque creo que es algo que debería integrarse de forma habitual en nuestra preparación.

En resumen, ha sido una experiencia muy positiva, que repetiría sin dudar y que considero que aporta un valor añadido claro al aprendizaje. Agradezco mucho el esfuerzo de la profesora y de todas las personas que participaron para hacerlo posible.

Al final de la sesión, me quedé con una sensación difícil de describir: una mezcla de orgullo, responsabilidad y emoción. Ver cómo la simulación podía generar comodidad, confianza y participación real en personas que a menudo encuentran barreras en su día a día me hizo tomar verdadera conciencia de por qué elegí estudiar Derecho. Por un momento, el

aula dejó de ser solo un espacio académico y se convirtió en un lugar donde todos, desde nuestras diferencias, construimos algo común. Y esa sensación –la de que el Derecho puede ser realmente un puente y no un muro– es algo que me llevo conmigo y que recordaré durante mucho tiempo.

Todo esto responde al objetivo de promover la inclusión real del alumnado con discapacidad intelectual en una actividad universitaria de alto valor formativo, evitando enfoques asistencialistas o marginales. Se trata de que estos estudiantes no participen de forma simbólica, sino que ocupen papeles relevantes, asuman responsabilidades y se integren plenamente en la dinámica del grupo.

Otro aspecto destacable de los resultados de este proyecto se relaciona con el objetivo de reforzar la motivación y la autoestima del alumnado, al ofrecerle una experiencia distinta, intensa y memorable, vinculando el aprendizaje académico con una vivencia personal de gran impacto. Esto se ve en los beneficios y aprendizajes que adquieren los alumnos con discapacidad implicados en el mismo.

Para este perfil de alumno, consideramos fundamental conocer el sistema judicial, así como entender que sus actos tienen consecuencias y que ellos pueden tanto ser víctimas como cometer delitos. Asimismo, les permite llevar a cabo una actividad inclusiva enriquecedora, porque se crean grupos de trabajo en los que cada alumno, desde el perfil y el papel que desempeña, trabaja con los demás aportando desde el papel que desarrolla. Esto responde al objetivo de favorecer el acercamiento al poder judicial, en concreto, al Derecho Procesal Penal, partiendo de la premisa de que, como ciudadanos, podemos ser parte de un proceso judicial en cualquier momento, ya sea como víctimas, investigados o testigos; por lo tanto, y de forma significativa, dotar de conocimiento y acercar al estudiante a las fases del juicio penal, los roles procesales y la lógica interna del proceso.

Esta actividad en concreto trabaja con los alumnos habilidades sociales, comunicación, memoria, atención, capacidad de argumentación, resolución de conflictos, reflexión al respecto de la dignidad de la persona... Más allá de los contenidos teóricos que adquieren, es un reto para ellos, y superarlo les supone un fortalecimiento significativo de su autoestima.

Sus testimonios, asimismo, ayudan a demostrar los resultados que supone esta experiencia también para ellos.

> *El juicio fue una experiencia impresionante, fuimos testigos, jurado, aprendimos y los profesores nos ayudaron.* (Participante 1)

> *Me gustó mucho la experiencia, desde el principio hicimos equipo, yo fui testigo como hermana del investigado, me sentí muy bien, hice muchos amigos y fue una experiencia muy enriquecedora.* (Participante 7)

> *Al principio estaba nervioso, pero luego me encantó esta experiencia, y aprenderla porque me metí mucho en el papel del personaje, entendí lo que era un juicio y me sentí incluido en un aula.* (Participante 12)

Como podemos observar, este cambio también afecta a la manera en que el alumnado concibe la inclusión. Ya no se entiende como una adaptación externa o como un gesto de buena voluntad, sino como una forma normalizada de construir universidad. La inclusión se hace real cuando todos tienen un lugar, una función y una voz. Además, muchos participantes destacan que la experiencia les ha hecho sentirse más seguros, más motivados y más vinculados a la carrera. El juicio, en ese sentido, no solo enseña Derecho: también forma personas más abiertas, más sensibles y más conscientes del valor de la diversidad.

5. Conclusiones

La simulación de juicio penal que se realiza cada año con alumnado de distintas titulaciones jurídicas, en este caso con alumnos del doble grado de Derecho y Criminología, con estudiantes del programa UNIDIVERSIDAD, es una experiencia pedagógica de enorme valor. Su éxito radica en que combina rigor académico, aprendizaje activo e inclusión real. No se limita a reproducir un proceso judicial, sino que crea un espacio en el que el alumnado aprende haciendo, colaborando y compartiendo.

A través de esta actividad, los estudiantes adquieren conocimientos sobre el proceso penal, desarrollan competencias útiles para su futuro profesional y, sobre todo, transforman su manera de mirar. La experiencia demuestra que, cuando la universidad

abre sus puertas a la diversidad y apuesta por metodologías vivenciales, el aprendizaje se vuelve más profundo, más humano y más duradero.

Entre las limitaciones fundamentales del programa, cabe destacar la falta de tiempo para poder llevarlo a cabo. Se trata de un proyecto de gran envergadura que supone altos niveles de exigencia para el alumnado y el profesorado. La preparación y llevada a cabo de las sesiones requiere tiempo de los docentes y de los alumnos, lo cual no siempre es fácil de compaginar dada la implicación de grupos tan dispares. Implica sesiones de trabajo con cada uno de los grupos, sesiones de trabajo conjuntas y la celebración de una simulación en un espacio distinto al aula de clase, con público implicado.

La prospectiva de este proyecto se orienta hacia la llevada a cabo de una investigación formal aplicada que permita evaluar de manera sistemática el impacto del mismo dentro del contexto universitario. En próximas ediciones se plantea analizar variables relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y académicas, así como aspectos vinculados a la autoestima, el sentimiento de pertenencia, la percepción de inclusión en todo el alumnado y las actitudes hacia la diversidad en los alumnos sin discapacidad.

Asimismo, las dificultades detectadas durante la implementación, como posibles desigualdades en la participación, barreras comunicativas, sobrecarga cognitiva o necesidades específicas de adaptación, constituirán una fuente de análisis fundamental para el enriquecimiento progresivo del programa. En este sentido, el proyecto aspira no solo a generar evidencia sobre los beneficios de las prácticas inclusivas en educación superior, sino también a contribuir al desarrollo de modelos formativos más accesibles, participativos y transferibles a otros contextos académicos y profesionales.

El juicio simulado no es solo una práctica docente innovadora: es una forma de enseñar Derecho desde la inclusión, la cooperación y el respeto mutuo.

6. Referencias

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*. American Psychiatric Association Publishing.

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D. y Egido Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 41-57.

Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140.

Fundación ONCE (2025). *IX Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil Programa UNIDIVERSIDAD* [convocatoria]. https://www.fundacionONCE.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad

Mejía Cajamarca, P. E. y Pallisera Díaz, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la Universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación inclusiva*, 13(2), 40-61.

Moreira Choez, J. S., Beltrón Cedeño, R. A. y Beltrón Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias*, *7*(2), 915-924.

Moriña, I. y Rivero, M. (2026). Investigación inclusiva en la universidad aprendizajes y desafíos desde las voces de jóvenes con discapacidad intelectual y académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 44(1). https://doi.org/10.6018/rie.647371

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *International Law*, 16, 381-414.

Zambrano Cuadros, S. V., Nevárez Zambrano, Y. M., Cedeño Muñoz, J. C., Cedeño Muñoz, G. P. y Barcia Briones, M. F. (2021). La orientación psicopedagógica en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Dominio de las Ciencias*, 7(extra 1), 483-495.

25

De la conciencia crítica a la acción responsable: itinerarios metodológicos para una formación integral en derechos humanos desde el derecho natural

María Guadalupe Sánchez Trujillo
Profesora investigadora de la Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales. Universidad Anáhuac Mayab
ORCID: 0000-0001-9504-437X
Correo institucional: maria.sanchezt@anahuac.mx

1. Introducción

En la literatura contemporánea sobre educación jurídica se señala que uno de los desafíos centrales en la formación de juristas es la creciente tecnificación del saber jurídico. Por otro lado, numerosos programas de Derecho se concentran principalmente en la enseñanza de la interpretación normativa, el análisis de precedentes y el desarrollo de habilidades técnicas de litigación. Si bien estas competencias resultan indispensables para el ejercicio profesional, diversos autores han advertido que una formación excesivamente instrumental puede debilitar la reflexión ética y humanista que debe acompañar a la tradición jurídica (Finnis, 2000; Nussbaum, 2010).

En este contexto, se ha planteado la necesidad de recuperar una comprensión más integral del Derecho que reconozca su dimensión antropológica y su orientación hacia la justicia y el bien común. Desde esta perspectiva, el derecho natural ha sido considerado por diversos autores como un marco teórico capaz de

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-25

ofrecer criterios objetivos para comprender el fundamento de los derechos humanos y el papel social del jurista (Maritain, 2001; Finnis, 2000).

Partiendo de esta preocupación, el presente capítulo se propone analizar cómo la formación jurídica puede transitar de la conciencia crítica a la acción responsable en materia de derechos humanos cuando se incorpora explícitamente una perspectiva de derecho natural en el diseño pedagógico.

La pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿De qué manera la incorporación explícita del derecho natural en la planeación didáctica de los cursos de derechos humanos puede contribuir a fortalecer una formación jurídica integral orientada a la defensa de la dignidad humana?

Para responder esta pregunta, se presenta el análisis de una experiencia pedagógica desarrollada en el curso de Derechos Humanos y Fundamentales de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Anáhuac Mayab. El objetivo del capítulo consiste en sistematizar un itinerario metodológico replicable que articule tres dimensiones formativas: el derecho natural como fundamento de los derechos humanos, la razón abierta como actitud intelectual orientada a la verdad y el aprendizaje experiencial como estrategia pedagógica para promover la responsabilidad ética del futuro jurista.

2. Crisis de sentido en la enseñanza jurídica contemporánea

Los que nacimos en el siglo XX no dimensionábamos lo que nos traería el siglo XXI. Hoy nos encontramos en un escenario muy distinto al que nos tocó cuando estudiamos Derecho. La globalización, las tecnologías y la inteligencia artificial, entre otros factores, han contribuido negativamente y han conducido a una creciente segmentación del conocimiento y la educación jurídica. Ya de por sí, desde tiempo atrás la enseñanza del Derecho se reducía muchas veces a la instrucción normativa para la formación de litigantes que no siempre disciernen, pero que serán capaces de encontrar las texturas abiertas de la ley de las que habla Hart, pero no para servir a la justicia, sino para servirse de ella (Robles, 1998).

Un factor que incide en la crisis de sentido en la enseñanza jurídica contemporánea es la disociación del saber jurídico y la pérdida del horizonte del bien común. Autores como Martha Nussbaum (2010) han advertido que la educación superior contemporánea corre el riesgo de reducirse a una formación instrumental enfocada exclusivamente al mercado laboral, descuidando la formación humanista necesaria para el ejercicio responsable de las profesiones.

Los grupos de científicos jurídicos, en la mayoría de los casos, no clarifican la base epistemológica de sus estudios. Ello multiplica la creciente subjetividad del conocimiento jurídico y la falta de formalidad en la construcción teórica del Derecho, lo que nos está llevando a una crisis de los paradigmas jurídicos que dan sentido a la organización de la sociedad y a la búsqueda del bien común (Gómez, 2021). Por su parte, Robert Alexy (1993) ha señalado que los derechos fundamentales solo pueden comprenderse adecuadamente si se reconoce su conexión con principios morales objetivos. John Finnis (2000) sostiene que el derecho positivo solo adquiere pleno sentido cuando se orienta a la realización de bienes humanos básicos como la justicia, la sociabilidad y la razonabilidad práctica. Desde esta perspectiva, la crisis de sentido en la enseñanza jurídica no se limita a un problema metodológico, sino que refleja una tensión más profunda entre una concepción puramente técnica del derecho y una concepción humanista que lo entiende como instrumento al servicio de la dignidad humana y del bien común.

Por lo anterior es que se presenta una urgencia de volver a una pedagogía enfocada en la persona, pues se requiere preparar a los estudiantes de derecho para un mundo complejo y en constante cambio, desde un aprendizaje integral en donde se desarrollen tanto habilidades duras como habilidades blandas.

> Una educación centrada en el estudiante es propiciadora del desarrollo y empoderamiento social. (Torres, 2018, p. 221)

3. El derecho natural como fundamento de la educación jurídica integral

El derecho natural vuelve a tomar relevancia frente a los sinsentidos que se están dando en la teoría jurídica actual y, por ende, en los sistemas jurídicos del siglo XXI.

El auge del positivismo jurídico en el siglo XIX llevó al abandono del derecho natural. La búsqueda de afianzar el derecho y el acontecimiento jurídico en algo tangible llevó a la idea de asumir el método científico dentro de la ciencia del Derecho, lo que ha demostrado ser inviable, porque el fenómeno jurídico se constituye por el acto humano y este siempre será único e irrepetible. Por mucho tiempo se rechazó «una fundamentación jurídica metafísica», pues «el positivismo jurídico exigía que el derecho fuera legítimo... dicha legitimación (supralegal) del derecho había de descansar en la voluntad común integrada de la nación moderna» (De la Peza, 2002, pp. 634-635), lo cual no necesariamente garantiza que ese derecho sea justo y que tenga como finalidad el bien común.

Después de la Segunda Guerra Mundial, y ante los horrores cometidos en ella, se vivió el «renacimiento del derecho natural» (Charmont, citado por De la Peza, 2002, p. 634). Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) comienza afirmando que:

> La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. (ONU, 1948)

Además, la Ley Fundamental de Bonn de 1949 (después la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania) lo plasma en su artículo 1.º al declarar que:

> (1) La dignidad humana es intangible. Respetarla y protegerla es obligación de todo poder público. (2) El pueblo alemán, por ello, reconoce los derechos humanos inviolables e inalienables como fundamento de toda comunidad humana, de la paz y de la justicia en el mundo. (p. 16)

Este reconocimiento supranacional y constitucional marca la vuelta del derecho natural como criterio de justicia objetiva y base del orden moral.

No obstante, el positivismo jurídico continuó enseñándose en las escuelas y facultades de Derecho, porque así lo requiere el sistema instituido en el mundo y que a pesar de las experiencias se mantiene alejado del derecho natural y de la justicia como principio rector. Esto a pesar de que diversos autores entre los que destacan Javier Hervada y Andrés Ollero han señalado las «deficiencias y deformaciones que el positivismo jurídico ha acarreado a la ciencia del derecho» (Saldaña, 2012, p. 72).

Actualmente la enseñanza del derecho está llena de sinrazones que se presentan como verdad absoluta a los estudiantes, negándoles la posibilidad de ponerlas en tela de juicio.

Por lo anterior, debemos retomar el estudio del derecho natural como conocimiento transversal en las materias que componen el plan de estudios de los programas de la licenciatura en Derecho.

Debe recordarse que Aristóteles plantea en la *Ética nicomaquea*, en el Tratado de la Justicia, que el Derecho es lo justo y que se ejecuta en la polis; así, el derecho de la polis se integra por dos elementos: lo justo natural (derecho natural) y lo justo por determinación humana (derecho positivo).

> El Derecho natural es común a todos los hombres, lo mismo que la ley natural, que es su correlato normativo, y que por ello se llama indistintamente ley común y ley natural... el Derecho positivo es propio y privativo de un determinado grupo de hombres constituidos en tal ciudad o nación, lo mismo que la ley positiva de quien es eco, y que por eso es llamada ley propia y particular. (Bossini, 2022, pp. 81-82)

Esta idea la retoma santo Tomás de Aquino y sostendrá que toda ley creada por el hombre será tal si es que deviene de la ley natural; de lo contrario, será «corrupción de la ley» (Ruiz, 2016, p. 11).

El estudioso del derecho debe comprender que:

> La ley humana es un bien... Es una herramienta de paz, útil a la comunidad y razonable... es revocable... la autoridad debe seguir una política conservadora en materia de cambio de la ley humana, pues

> leyes que cambian constantemente no sirven como principios de la acción. (Contreras, 2023, p. 155)

4. Razón abierta y verdad: claves antropológicas para la formación del jurista

El enquistamiento del positivismo jurídico en la enseñanza del derecho ha llevado al arraigo del relativismo, la tecnocracia y pérdida de la trascendencia.

Los estudiantes de Derecho muchas veces quieren aprender cómo aplicar la norma al caso concreto sin hacer primero una crítica de razón abierta que los lleve a la verdad. La prisa por demostrar que se es bueno resolviendo casos aleja a los jóvenes de la verdad por privilegiar el legalismo. Se olvida que, ante todo, debe buscarse la verdad y la justicia, pues es lo propio de la naturaleza humana..., «solo puede considerarse hallazgo intelectual un conocimiento verdadero». De acuerdo con esto, quien verdaderamente busca está abierto a la verdad, venga por donde venga, es decir, no solo a aquella que encuentra como resultado de su búsqueda o investigación, sino también a la que le sale al paso inopinadamente (Barrio-Maestre, 2013, p. 172).

Los profesores debemos hacer que cada clase sea una búsqueda de la verdad y que nuestros alumnos se comprometan con su indagación, conscientes de que aquel que busca la verdad encuentra el compromiso de defenderla.

Así:

> Toda búsqueda intelectual honrada supone un *riesgo*, que sin duda hay que asumir. En efecto, exponerse a la verdad –*i. e.* buscarla en serio– implica correr el riesgo de encontrar algo que comprometa–. Y no hay ninguna verdad que en último término no pida algo a quien la halla; lo primero que pide, naturalmente, es reconocerla, pero luego suele pedir algo más. (Barrio-Maestre, 2013, p. 173)

No podemos perder de vista que los sistemas jurídicos están cambiando, adaptándose a nuevas realidades que se presentan como verdad y que con su canto de sirenas adormecen la razón. Hoy:

> El mundo real de las concretas diferencias (varón-mujer, espíritu-naturaleza, humano-divino, animal-hombre) es imaginativamente convertido en ilusorio. La dualidad y la diferencia, la particularidad y la singularidad son molestias remanentes de quien acepta vivir en la contradicción. (Fornari, 2005, p. 27)

En consecuencia, es importante desarrollar en nuestros alumnos una razón abierta que busque la verdad y que se comprometa en su defensa.

Como bien afirma Benedicto XVI, profesores y alumnos, o, lo que es lo mismo, la universidad, tienen «la común responsabilidad respecto al recto uso de la razón» (Ratzinger, 2008, p. 30). No debemos olvidar que la razón se educa y que nuestra misión es enseñar a pensar desde la verdad y la dignidad humana.

5. Derechos humanos desde el derecho natural: exigencias de justicia y dignidad

La historia de la humanidad nos ha llevado a transitar por distintas explicaciones sobre el origen y naturaleza del derecho: positivistas, racionalistas, revolucionarias, entre otras. Sin embargo, en cada punto de crisis, se vuelve al iusnaturalismo tradicional como una forma de enfatizar en que no debe olvidarse quién es el ser humano y su dignidad trascendente.

Por otro lado, el vínculo entre derecho natural y derechos humanos ha sido desarrollado por diversos autores del pensamiento jurídico contemporáneo. Jacques Maritain sostuvo que los derechos humanos encuentran su fundamento último en la dignidad intrínseca de la persona, la cual deriva de su naturaleza racional y libre (Maritain, 2001). Desde esta perspectiva, los derechos no son simples concesiones del poder político, sino exigencias de justicia que preceden al reconocimiento jurídico positivo. A su vez, Finnis afirma que los derechos humanos son un sinónimo de los derechos naturales que se justifican en la necesidad de proteger los bienes humanos básicos que permiten el desarrollo de la persona y la comunidad (Finnis, 2000).

5.1. Crisis contemporánea del fundamento

En su discurso ante el Parlamento alemán en 2011, Benedicto XVI afirmó sobre la experiencia de la Segunda Guerra Mundial:

> El poder se separó del derecho, se enfrentó contra él; cómo se pisoteó el derecho, de manera que el Estado se convirtió en el instrumento para la destrucción del derecho... [recordar que] Servir al derecho y combatir el dominio de la injusticia es y sigue siendo el deber fundamental del político. El hombre tiene la capacidad de destruir el mundo. Se puede manipular a sí mismo. Puede, por decirlo así, hacer seres humanos y privar de su humanidad a otros seres humanos. ¿Cómo podemos reconocer lo que es justo? ¿Cómo podemos distinguir entre el bien y el mal, entre el derecho verdadero y el derecho solo aparente? (Benedicto XVI, 2011, p. 3)

La cronología del mundo está llena de momentos en que la soberbia nos hizo olvidar que la razón y la dignidad no pueden separarse. Cada vez que esto se ha dado, hemos cometido graves crímenes contra la humanidad, haciendo daño a inocentes y negándoles los derechos que les corresponden.

Debemos recordar que el derecho natural, fundado en la naturaleza humana y que se manifiesta en la razón abierta ávida de la verdad que dignifica la acción humana, debe ser el faro que nos lleve a reconocer lo que es justo y defenderlo.

Los derechos humanos son exigencias objetivas de justicia y no simples construcciones político-sociales.

5.2. Propuesta metafísica en Maritain

Jacques Maritain afirmó que los derechos humanos tenían una base metafísica, derivando de la ley natural y de la dignidad intrínseca de la persona. Siendo testigo Maritain de las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, consideró importante dejar claro que:

> Cosas hay que son debidas al hombre por el solo hecho de ser hombre. La noción de derecho y la noción de obligación moral son correlativas; ambas descansan sobre la libertad propia de los agentes espirituales; si el hombre está obligado moralmente a las cosas necesarias para la realización de su destino, es porque tiene el derecho

> de realizar su destino, tiene derecho a las cosas necesarias para ello. (Maritain, 2001, p. 70)

Así invocaba Maritain la relevancia de los derechos humanos y enfatizaba que su ejercicio era fundamental para la trascendencia de la persona. Por eso, pugnaba por un humanismo integral como mecanismo de cohesión para la restauración de la convivencia social que sustentaba en tres elementos:

> El reconocimiento de un pluralismo legítimo, la edificación sobre la autonomía legítima de lo temporal... y una obra común por parte de la sociedad en cuanto comunidad de personas. (Beuchot, 2020, p. 76)

Es decir, el humanismo integral significa la aceptación de la dignidad compartida por toda la humanidad independientemente de su origen étnico, idioma o cualquier otra característica distintiva.

5.3. Dignidad humana como categoría ontológica y jurídica

La dignidad es lo propio de la persona, así como cuando nos referimos al hombre con los términos «'animal' y 'racional' [que] no son accidentes de 'hombre' sino predicados substanciales» (Casanova, 2015, p. 821). La dignidad no solo distingue a la persona, sino que la dirige al bien como parte de su ser y para lo que es. Por eso, el derecho positivo no puede establecerse sin que tenga como hilo conductor el valor intrínseco y trascendente de todos los hombres.

Al ser la dignidad el sustento de los derechos humanos, se requiere que en la vida social el derecho los retome y los promueva en aras del desarrollo y bienestar de todos.

6. Itinerario metodológico: de la conciencia crítica a la acción responsable

En la Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales de la Universidad Anáhuac Mayab, estamos realizando acciones para

concretar una formación jurídica integral, fundada en Razón Abierta.

En los últimos cuatro años hemos transformado el curso de Derechos Humanos y Fundamentales en una experiencia viva del estudio abierto a la verdad que aborda la realidad jurídica del otro desde la dignidad de la persona con el objetivo de formar la conciencia crítica de los alumnos para que actúen de manera responsable frente a dichas realidades.

Para el semestre agosto-diciembre de 2025, la planeación didáctica se basó en cuatro estrategias metodológicas, cada una con contenido y actividades definidas, estableciendo formas de evaluación que armonizaran adecuadamente la medición del conocimiento, desempeño, actitudes y valores.

La cuarta estrategia metodológica consistió en una experiencia que aquí se presenta como estudio de caso pedagógico con enfoque descriptivo. Se utilizó una encuesta con una escala de tipo Likert de cinco niveles y tres preguntas abiertas. Se reconoce como limitación que se trata de una muestra no probabilística constituida por dos grupos de estudiantes (40 y 26) del curso Derechos Humanos y Fundamentales.

6.1. Metodologías activas centradas en el alumno

El curso de Derechos Humanos y Fundamentales se imparte en el quinto semestre de la licenciatura en Derecho que está integrada por nueve semestres. Para poderse inscribir a esta clase, los alumnos debieron haber acreditado las materias de Teoría del Estado y Derecho Constitucional.

El programa de la materia establece en los fines de aprendizaje que el alumno debe analizar situaciones reales de violaciones de derechos humanos en donde aplique la teoría y reflexione con razón abierta sobre las soluciones que puedan darse.

Por lo anterior, es que se seleccionaron un conjunto de metodologías activas en donde el alumno fue el protagonista de su propio aprendizaje e incrementó su pensamiento crítico, fomentó su autonomía para la toma de decisiones y puso en práctica habilidades que son clave para la vida. En la tabla 1 pueden observarse la concreción de cada estrategia metodológica en una actividad de aprendizaje, qué competencias se desarrollaron en los alumnos y las evidencias de aprendizajes que se obtuvieron.

Tabla 1. Estrategias metodológicas implementadas en el curso Derechos Humanos y Fundamentales

Estrategia metodológica	Actividad de aprendizaje	Competencias desarrolladas	Evidencias de aprendizaje
Aprendizaje basado en problemas y análisis de la realidad	Elaboración de *mapas de violaciones a derechos humanos* y redacción de *informes analíticos* sobre problemáticas reales seleccionadas por los estudiantes.[1]	Pensamiento crítico; análisis jurídico de situaciones reales; capacidad de investigación; comprensión del Derecho como instrumento de protección de la dignidad humana.	Mapas de violaciones a derechos humanos; informes reflexivos con análisis jurídico y propuestas de solución.
Comunicación y divulgación del conocimiento jurídico	Diseño de *carteles de divulgación científica* basados en los informes elaborados, presentados en el Vigésimo Concurso de Carteles de Investigación del Tercer Congreso de Investigación y Desarrollo de la Universidad Anáhuac Mayab (2025).	Comunicación jurídica; divulgación del conocimiento; capacidad de síntesis; sensibilización social frente a problemáticas de derechos humanos.	Carteles académicos presentados en evento institucional de investigación.
Aprendizaje experiencial mediante estudios de caso	Análisis del *caso hipotético de la Competencia Internacional Eduardo Jiménez de Aréchaga (CEJA 2025)* y elaboración de memoriales desde la perspectiva de las víctimas y del Estado.	Argumentación jurídica; investigación en derecho internacional de los derechos humanos; pensamiento estratégico; comprensión del litigio internacional.	Memoriales jurídicos elaborados por los estudiantes y participación del equipo universitario en la competencia internacional.

Fuente: elaboración propia

1. Los temas seleccionados por los alumnos fueron: Violación de los derechos de Audiencia y Debido Proceso en El Salvador; México en riesgo: desapariciones y violaciones al derecho a la Seguridad personal; Viviendas verdes, futuro vivo; Megaproyectos vs. Derechos Humanos; Cuerpos ausentes, memorias presentes. Desapariciones en México: una crisis de integridad y seguridad personal; Fronteras que expulsan: el costo humano de las deportaciones en Estados Unidos; En busca del sueño: la odisea de los migrantes centro y sudamericanos para llegar a Estados Unidos; Secuestro en México: realidad, consecuencias y prevención; Libertad de expresión y derecho a la información en México; Cruzando fronteras: La realidad de los migrantes indocumentados mexicanos; Mapa del dolor: Feminicidio en México; *Fast Fashion* y Derechos Laborales: Asia; Ser mujer bajo el mando talibán: un derecho negado; Una tradición Que Lastima: El matrimonio infantil como práctica cultural; Crisis habitacional: cuando el hogar se convierte en un privilegio; Los niños deberían soñar, no trabajar: La urgencia de proteger el desarrollo infantil en México; Ser migrante en México y no perder derechos en el intento; La explotación laboral en la industria asiática: visibilizar esta problemática es crucial para promover la justicia social; Educación indígena en riesgo: la urgencia de garantizar el acceso equitativo; Censura y concen-

Estas actividades sintetizan el proceso desarrollado a lo largo del curso: análisis crítico, comunicación responsable, apertura intercultural y capacidad de acción jurídica. Aquí, el futuro abogado no solo demuestra competencia técnica, sino también la virtud de la justicia y la responsabilidad ética de transformar la sociedad. Ese es el abogado que estamos formando en la Universidad Anáhuac Mayab.

6.2. Estudio de caso pedagógico: la Cátedra Global de Derechos Humanos

La Cátedra Global de Derechos Humanos (Cátedra GDDHH) se fundó en 2022 y tiene como objetivo incorporar un diálogo intercultural, a través de la participación de profesores internacionales que comparten los desafíos que enfrentan los derechos humanos en sus países. Aquí se cultiva una razón abierta: una razón que no se agota en lo técnico, sino que se abre a otras culturas, a otras realidades históricas y a dimensiones trascendentes de la existencia humana. Joseph Ratzinger ha señalado que la razón, cuando se abre al logos del ser, encuentra su plenitud en el diálogo entre fe y razón, y en el reconocimiento de la verdad como fundamento de la libertad y la justicia (Ratzinger, 2005).

La experiencia pedagógica presentada en este trabajo se analizó mediante un estudio de caso con enfoque descriptivo y con elementos de análisis mixto. Este tipo de aproximación metodológica resulta adecuada cuando se busca comprender en profundidad una intervención educativa concreta y explorar su potencial formativo, más que establecer relaciones causales generalizables.

La intervención se desarrolló durante el semestre agosto-diciembre de 2025 en el curso Derechos Humanos y Fundamentales de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Anáhuac Mayab. El curso se impartió a dos grupos de estudiantes integra-

---

tración mediática en México: un obstáculo a la libertad de expresión y al derecho ciudadano a la información; Educación Interrumpida: el desafío del abandono escolar en jóvenes mexicanos; De la infancia a la milicia: reclutamiento forzado y vulneración de derechos; La deuda ambiental de México: violaciones al derecho humano al medio ambiente; Yucatán: movilidad en pausa, derechos en retroceso; Periodismo silenciado: Narcotráfico y libertad de expresión en México; Infancia con derechos, sociedad con futuro: México comienza aquí; Acceso a la salud mental en entornos laborales en México.

dos por 40 y 26 alumnos, respectivamente, lo que representa un total de 66 estudiantes inscritos.

Para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el impacto formativo de esta experiencia, se diseñó un cuestionario estructurado con escala de Likert de cinco niveles (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*). El instrumento se organizó en cinco dimensiones analíticas: 1) formación integral como abogado, 2) búsqueda de la verdad y compromiso ético, 3) trascendencia y visión humanista, 4) impacto global, y 5) impacto personal.

El instrumento se aplicó al finalizar el ciclo de las conferencias que constituyen la Cátedra GDDHH,[2] con el objetivo de recoger las percepciones inmediatas de los estudiantes sobre esta experiencia académica. Se obtuvieron 56 respuestas válidas, lo que representa aproximadamente el 85 % de los estudiantes inscritos en el curso.

Es importante enfatizar que el cuestionario solo evalúa la experiencia formativa asociada con la Cátedra GDDHH. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como evidencia exploratoria sobre el impacto percibido de esta actividad académica dentro del proceso formativo más amplio del curso. Asimismo, debido al carácter no probabilístico de la muestra, a la ausencia de un grupo de control y al hecho de que se trata de un estudio de caso institucional, los resultados no pretenden establecer inferencias generalizables, sino ofrecer elementos analíticos que nos lleven a comprender el potencial pedagógico de este tipo de experiencias en la formación humanista de los estudiantes de Derecho.

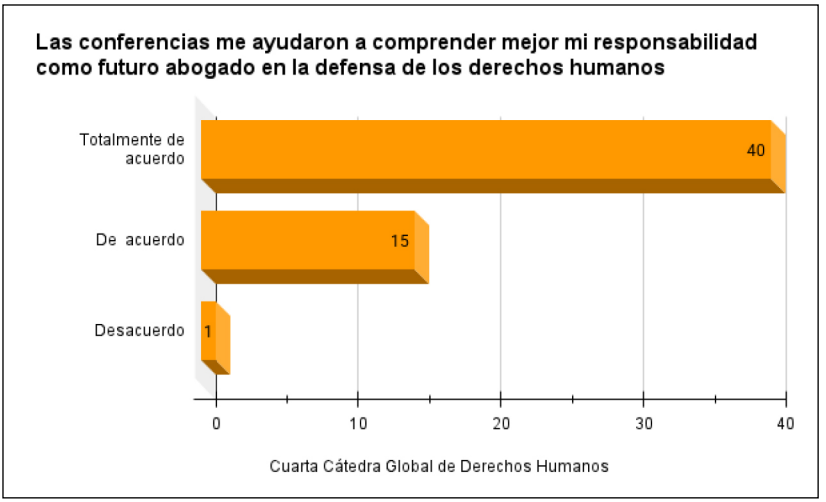
2. Las conferencias fueron: «Defensa de los derechos humanos en El Salvador: Realidades, riesgos y resistencias en el siglo XXI», de Ana Gabriela Santos Guardado; «Derechos de los niños, niñas y adolescentes a tener una familia. Sentencia T-121 de 2024 de la Corte Constitucional de Colombia», de Liliana Ortiz Bolaños; «Retrocesos en la lucha contra la impunidad en el Perú», de Renato A. Constantino Caycho; «El conflicto armado interno en Colombia: Entre los derechos humanos y el derecho internacional humanitario», de Francisco Javier Gutiérrez Suárez; «Chile ante el desafío de la justicia internacional: de la Convención de Liubliana-La Haya a las demandas de verdad y reparación», de Ana Vanessa Cárdenas Zanatta; «Los derechos de los pueblos indígenas en la normativa argentina y obligaciones emergentes del sistema interamericano», de Favio Farinella; y «Crímenes de lesa humanidad en el mundo contemporáneo», de César Armando Villegas Delgado.

6.3. Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar un impacto formativo altamente favorable de la Cátedra GDDHH en la percepción estudiantil sobre el papel social del Derecho y la responsabilidad ética inherente al ejercicio profesional.

En primer término, los datos cuantitativos reflejan una valoración ampliamente positiva de la contribución de esta experiencia a la formación integral del futuro abogado.

Figura 1. Valoración de la experiencia formativa



Fuente: elaboración propia

El 98 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las conferencias fortalecieron su comprensión del papel social del Derecho, así como la responsabilidad ética vinculada al ejercicio de la profesión jurídica. Este hallazgo evidencia que la experiencia no fue percibida únicamente como un complemento didáctico, sino como un espacio formativo que amplía la comprensión del sentido social de la práctica jurídica.

En segundo lugar, los resultados muestran una sólida articulación entre el aprendizaje jurídico y el ejercicio profesional.

Figura 2. Aplicabilidad de lo aprendido

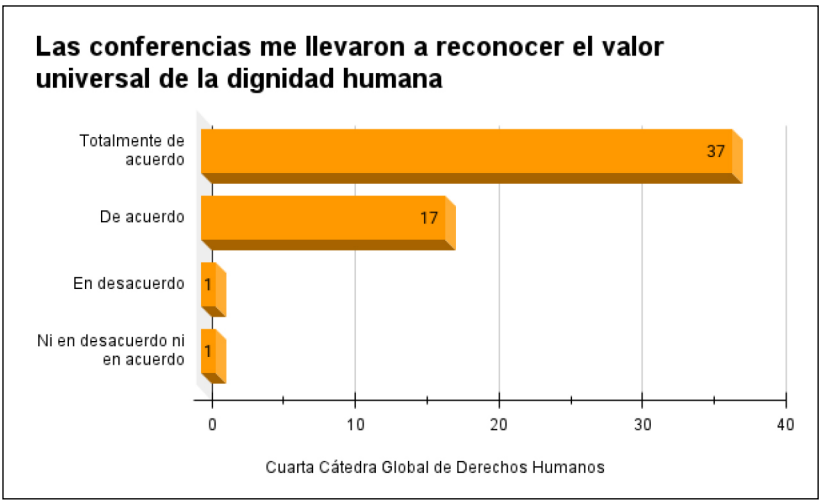


Fuente: elaboración propia

El 98 % de los participantes reconoció que la experiencia les permitió comprender que la defensa de los derechos humanos trasciende el dominio técnico del ordenamiento jurídico, pues exige también una responsabilidad personal frente a la dignidad humana y ante las distintas manifestaciones de injusticia. Este dato revela que la Cátedra favorece una comprensión más integral del Derecho, entendida desde su dimensión humana y no exclusivamente normativa.

En tercer lugar, el 96 % de los estudiantes señaló que esta experiencia fortaleció su valoración de la dignidad humana como principio fundamental del Derecho.

Figura 3. Valoración de la dignidad humana por parte de los alumno



Fuente: elaboración propia

Este resultado es particularmente significativo, ya que confirma que la Cátedra contribuye a consolidar uno de los fundamentos axiológicos esenciales de la formación jurídica en derechos humanos.

De igual forma, el 94 % de los estudiantes consideró que las conferencias constituyeron experiencias significativas para su crecimiento integral como personas y como futuros abogados.

Figura 4. Valoración de la significatividad de la experiencia por parte de los alumno

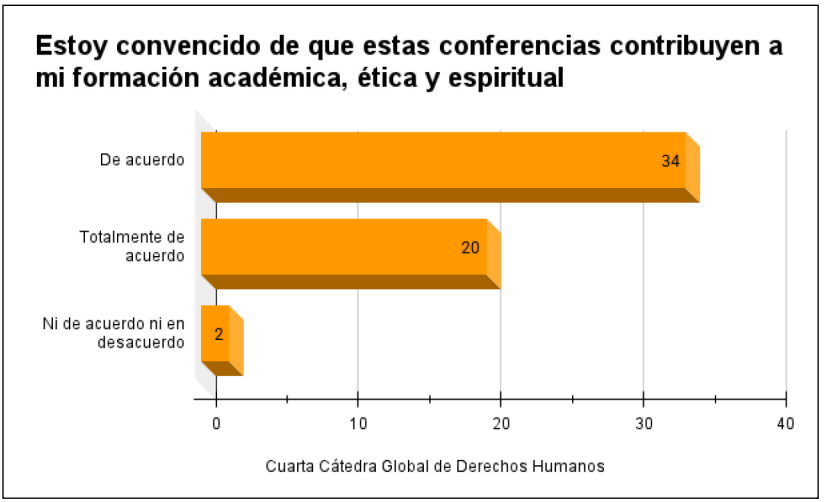


Fuente: elaboración propia

Este indicador sugiere que el impacto de la Cátedra no se limita al plano cognitivo, sino que alcanza dimensiones formativas más amplias relacionadas con la maduración personal y el compromiso ético-profesional.

Finalmente, el 96 % declaró que la Cátedra GDDHH aportó de manera relevante a su desarrollo académico, ético y espiritual, fortaleciendo valores indispensables para el ejercicio responsable del Derecho.

Figura 5. Valoración de la contribución de las conferencias por parte de los alumnos



Fuente: elaboración propia

En conjunto, estos resultados permiten sostener que la experiencia pedagógica analizada genera efectos positivos consistentes en diversas dimensiones del proceso formativo, particularmente en aquellas vinculadas con la asimilación de valores humanistas y la comprensión ética de la profesión jurídica.

El cuestionario incluyó, además, tres preguntas abiertas destinadas a recoger información cualitativa sobre la vivencia formativa de los estudiantes. Estas preguntas permitieron identificar percepciones, reflexiones y aprendizajes significativos derivados de la participación en la Cátedra GDDHH. A continuación, se presentan tres respuestas por cada interrogante que se seleccionaron a partir de su densidad reflexiva y de su capacidad para expresar los ejes centrales del itinerario didáctico propuesto en este trabajo.

1. ¿Qué verdad descubriste durante las conferencias que impacta en tu visión como abogado en formación?

R1: *Durante las conferencias comprendí que los derechos humanos no son solo principios teóricos o normas jurídicas, sino una responsabilidad viva que exige empatía, compromiso y acción constante. Descubrí que, como futura abogada, tengo el deber de mirar más allá del expediente o del có-*

digo, y reconocer a las personas detrás de cada caso, entendiendo que la justicia solo tiene sentido si coloca la dignidad humana en el centro.

R2: *A lo largo de las conferencias descubrí que los derechos humanos no son una cuestión abstracta ni exclusiva de escenarios internacionales; su defensa se juega en decisiones cotidianas y en cada institución del país. Comprendí que, como futura abogada, no basta con conocer la ley: debo entender que detrás de cada caso hay una vida, una historia y una dignidad que proteger. Las conferencias me hicieron ver que el derecho no puede ser neutral frente a la injusticia, y que mi labor profesional tendrá siempre implicaciones humanas profundas.*

R3: *Descubrí que la defensa de los derechos humanos no se limita al conocimiento jurídico, sino a una responsabilidad ética y humana que exige sensibilidad, criterio y compromiso real con la dignidad de las personas.*

2. ¿De qué manera estas conferencias te han comprometido personalmente con la defensa de la dignidad humana?

R1: *Estas conferencias me hicieron reflexionar sobre mi papel en la sociedad y el impacto que puedo generar desde mi profesión. Me comprometieron a actuar con sensibilidad, ética y conciencia social, a no ser indiferente ante las injusticias y a utilizar mis conocimientos jurídicos para proteger y promover los derechos de quienes más lo necesitan, especialmente de aquellos que históricamente han sido silenciados o excluidos.*

R2: *Me hicieron asumir con mayor claridad mi responsabilidad ética. Entendí que callar o ser indiferente también es una forma de permitir la violación de derechos.*

R3: *Me han llevado a reconocer que la protección de la dignidad humana no es únicamente una tarea institucional, sino una práctica diaria que inicia desde nuestras decisiones y trato hacia los demás.*

3. ¿Cómo crees que lo aprendido en la Cátedra Global de Derechos Humanos puede ayudarte a trascender y a contribuir en la transformación positiva del mundo?

R1: *Lo aprendido en la Cátedra me inspira a ejercer el Derecho como una herramienta de cambio y no solo como un medio de aplicación de leyes.*

Me motiva a trabajar por una sociedad más justa, incluyente y humana, desde cualquier espacio en el que me desempeñe. Creo que trascender implica usar mis conocimientos para construir conciencia, promover la paz, defender la verdad y ser parte activa de la transformación social basada en el respeto a la dignidad de todas las personas.

R2: *Lo aprendido me ayudará a trascender mi práctica profesional individual al ofrecer una perspectiva global e integral de los desafíos. Podré liderar o participar en iniciativas que promuevan la justicia, la equidad y el respeto universal de los derechos, contribuyendo a una transformación positiva a través del derecho.*

R3: *Lo aprendido en la Cátedra me hizo ver que desde el Derecho puedo generar cambios reales. Como futuro abogado, quiero usar mis conocimientos para promover la justicia y el respeto a la dignidad humana.*

7. Conclusiones: hacia una educación jurídica con sentido trascendente

Este capítulo ha sostenido que la crisis contemporánea de la enseñanza jurídica no es estrictamente metodológica, sino fundamentalmente antropológica. La fragmentación del saber, el abandono de lo humano en el ejercicio profesional y la instrumentalización del Derecho han debilitado su orientación originaria hacia la justicia y el bien común.

La experiencia pedagógica aquí presentada demuestra que es posible articular una formación jurídica integral cuando la enseñanza del Derecho se orienta explícitamente hacia la búsqueda de la verdad, la defensa de la dignidad humana y el compromiso con la justicia, superando una visión meramente técnica o positivista del fenómeno jurídico.

Uno de los principales aportes de este trabajo consiste en articular tres dimensiones que con frecuencia aparecen separadas: el derecho natural como fundamento de los derechos humanos, la razón abierta como actitud intelectual orientada a la verdad y la pedagogía jurídica como espacio formativo de identidad profesional, permitiendo comprender el Derecho no solo como un sistema normativo, sino como una práctica orientada al reconocimiento de la dignidad humana.

Asimismo, la experiencia demuestra que es viable integrar formación humanista, evaluación formativa y proyección internacional dentro del currículo ordinario de una licenciatura en Derecho, reconfigurando el sentido de las estrategias pedagógicas.

La Cátedra Global de Derechos Humanos no constituye un evento accesorio, sino un dispositivo formativo que fortalece la identidad académica y vincula a los estudiantes con realidades jurídicas diversas. Asimismo, la participación en competencias internacionales y actividades de divulgación consolida una cultura académica orientada a la excelencia con sentido ético.

Si bien el alcance empírico del estudio es exploratorio, el itinerario metodológico presentado ofrece elementos que podrían ser replicados en otras instituciones de educación superior interesadas en fortalecer la formación humanista de los futuros juristas, particularmente en contextos donde la enseñanza jurídica tiende a privilegiar la dimensión técnica sobre la ética. En este sentido, los resultados obtenidos no pretenden establecer generalizaciones, sino aportar evidencia relevante sobre la necesidad de reorientar la educación jurídica hacia la formación de profesionales capaces de integrar conocimiento, juicio crítico y responsabilidad ética en el ejercicio del Derecho.

8. Referencias

Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales.

Barrio-Maestre, J. M. (2013). Circularidad fe-razón en Joseph Ratzinger/Benedicto XVI. *Pensamiento y Cultura*, 16(1), 167-201. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70128607009

Benedicto XVI (2011, 22 de septiembre). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI: Visita al Parlamento Federal. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html

Beuchot, M. (2020). Jacques Maritain: Teoría y acuerdos sobre derechos humanos. En: P. de J. Pallares Yabur (ed.). *Un acuerdo en las raíces. Los fundamentos de los derechos humanos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: de Jacques Maritain a Charles Malik* (pp. 61-119). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6034-un-acuerdo-en-las-raices-

los-fundamentos-de-los-derechos-humanos-en-la-declaracion-universal-de-derechos-humanos-de-jacques-maritain-a-charles-malik

Bossini, L. A. (2022). *La ley natural según Santo Tomás de Aquino: Tres consideraciones y tres conceptos*. Instituto de Estudios Filosóficos «Santo Tomás de Aquino». https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13771/2/ley-natural-segun-santo-tom%C3%A1s.pdf

Casanova, C. A. (2015). El estatuto ontológico de las categorías. *Pensamiento*, 71(268), 803-826. https://revistas.comillas.edu/pensamiento/es/article/view/6397

Contreras, S. (2023). Francisco Suárez (1548-1617): Su filosofía jurídica. En: J. Saldaña (coord.). *Ecos de la filosofía medieval en la filosofía del derecho contemporánea: San Agustín, Tomás de Aquino, Eckhart, Suárez* (pp. 135-166). UNAM. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6977/9.pdf

De la Peza, R. (2002). El renacimiento del derecho natural en la jurisprudencia del Tribunal Federal alemán durante la posguerra. *Revista de Investigaciones Jurídicas*, 26, 631-684. https://www.eld.edu.mx/Revista-de-Investigaciones-Juridicas/RIJ-26/Capitulos/17-El-Renacimiento-del-derecho-natural-en-la-jurisprudencia-del-tribunal-federal-aleman-durante-la-posguerra.pdf

Finnis, J. (2000). *Ley natural y derechos naturales* (C. Orrego, Estudio preliminar). Abeledo-Perrot.

Fornari, A. (2005). *La razón: abierta y pluridimensional*. Red Enfoques. https://elibro.net/es/ereader/mayab/20296?page=27

Gómez Francisco, T. (2021). Ciencias jurídicas y complejidad: La producción de conocimiento científico jurídico. *Ius et Praxis*, 27(3), 3-23. https://doi.org/10.4067/S0718-00122021000300003

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Ratzinger, J. (2005). *Las crisis de las culturas: Discurso en la Universidad de Subiaco*. https://es.zenit.org/2005/05/18/la-ultima-conferencia-de-ratzinger-europa-en-la-crisis-de-las-culturas

Ratzinger, J. (2008). *Dios salve la razón*. Encuentro. https://elibro.net/es/ereader/mayab/61719?page=21

República Federal de Alemania (s. f.). Ley Fundamental de la República Federal de Alemania. https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_gg

Robles, G. (1998). Hart: Algunos puntos críticos. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 21, 371-402. https://doi.org/10.14198/DOXA1998.21.2.27

Ruiz Rodríguez, V. (2016). Santo Tomás de Aquino en la filosofía del derecho. *En-claves del pensamiento*, 10(19),13-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2016000100013

Saldaña, J. (2012). *Derecho natural: Tradición, falacia naturalista y derechos humanos*. UNAM. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3123/6.pdf

Torres, E. F. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la educación*, 3(5), 215-222. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104/123

26

Principios y proyecto de vida para una conversión ecológica integral

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

La ecología integral no puede reducirse a una agenda ambiental ni a un conjunto de prácticas aisladas de consumo responsable. Su alcance es más amplio: propone una forma de mirar la realidad en la que la vida humana, la naturaleza, las relaciones sociales, la cultura, la economía y la apertura a Dios se comprenden como dimensiones vinculadas. Por eso, cuando la crisis ecológica se interpreta solo como deterioro físico del ambiente, se pierde una parte decisiva y más profunda del problema: la crisis del modo en que el ser humano se comprende a sí mismo, se relaciona con los otros y ejerce su libertad.

El objetivo de este capítulo es ofrecer un marco reflexivo con principios antropológicos y éticos que sirvan de fundamento para una propuesta pedagógica de proyecto de vida coherente con la ecología integral. El texto busca, primero, delimitar una comprensión de la persona y de la naturaleza humana que haga posible hablar de ecología integral con rigor; segundo, presentar cinco principios de conversión ecológica integral; y tercero, traducir esos principios en una propuesta formativa denominada *Proyecto de ecovida*.

La tesis central es que el cuidado del ambiente exterior no puede disociarse del reconocimiento de un orden interior y rela-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-26

cional propio del ser humano. En esta línea, Benedicto XVI sostiene que el «libro de la naturaleza» es uno e indivisible, de modo que los deberes hacia el ambiente guardan relación con los deberes hacia la persona y sus vínculos (Benedicto XVI, 2009, n. 51). Esta afirmación permite comprender que la ecología integral no es una yuxtaposición de temas, sino una mirada unitaria sobre la vida y sus condiciones de florecimiento.

La sostenibilidad del planeta pasa también por la renovación de los corazones, los hábitos y las relaciones. Los programas técnicos y las políticas públicas son necesarios, pero resultan insuficientes si no existe una conversión de la mirada y de la acción. Juan Pablo II ya advertía que el ser humano debe respetar la estructura natural y moral de la que ha sido dotado (Juan Pablo II, 1991, n. 38). En consecuencia, el cuidado de la creación exige una ética de la responsabilidad que vincule persona, ambiente, comunidad y trascendencia.

2. Delimitación metodológica

Este trabajo es de carácter teórico-reflexivo y propositivo. No constituye una investigación empírica ni pretende medir, mediante instrumentos cuantitativos o cualitativos, la eficacia de una intervención educativa. Su metodología combina tres procedimientos: una lectura hermenéutica de documentos del Magisterio social de la Iglesia; una articulación conceptual desde la antropología cristiana, relacional y teleológica; y una síntesis pedagógica orientada a formular criterios de aplicación en procesos de formación integral.

El itinerario metodológico se desarrolla en cuatro pasos. Primero, se delimita el marco antropológico que sostiene la propuesta. Segundo, se interpretan algunos núcleos del Magisterio de la Iglesia sobre ecología humana e integral. Tercero, se derivan cinco principios formativos que permiten pasar del diagnóstico cultural a la orientación de la vida concreta. Cuarto, se propone el *Proyecto de ecovida* como mediación pedagógica para que esos principios se traduzcan en diagnóstico personal, compromisos verificables y hábitos de conversión.

El alcance de la propuesta es normativo y formativo. Normativo, porque ofrece criterios para discernir qué tipo de vida resul-

ta coherente con la ecología integral. Formativo, porque busca orientar procesos educativos que ayuden a la persona a integrar pensamiento, libertad, afectividad, vínculos, cuidado de la creación y apertura a Dios. Por esta razón, el texto se sitúa deliberadamente entre el ensayo teológico-reflexivo, el comentario magisterial y la propuesta pedagógica aplicada.

3. Marco teórico: persona, naturaleza y ecología integral

La ecología integral presupone una antropología. Detrás de toda propuesta ecológica hay una determinada comprensión de la naturaleza humana y sus relaciones. Si el ser humano se concibe como una voluntad sin límites, la creación queda expuesta a la manipulación. Si se le entiende como un ser puramente económico, la naturaleza se vuelve recurso disponible. Si se le reduce a individuo aislado, se debilita la responsabilidad hacia los demás y hacia las generaciones futuras.

La antropología que sostiene esta propuesta es relacional y teleológica. Es relacional porque reconoce que la persona no se explica desde el aislamiento, sino desde los vínculos que la originan, la sostienen y la orientan: filiación, fraternidad, comunidad, cuidado y servicio. Granados (2012) subraya que la identidad personal se comprende desde relaciones originarias y fecundas: ser hijo, ser hermano y estar llamado a una forma de paternidad o maternidad familiar o espiritual (pp. 45-46). Es teleológica porque afirma que la naturaleza humana está dotada de facultades, fines y límites; no es una materia indiferente que pueda ser redefinida de manera arbitraria, ya que tiene una estructura hilemórfica y facultades específicas.

Desde esta perspectiva, la ecología integral exige una noción fuerte de verdad antropológica. No basta afirmar que todo está conectado; es necesario preguntar qué tipo de ejercicio de la libertad y vínculos permiten el florecimiento humano y social. La relación puede ser fecunda o destructiva, solidaria o utilitarista, ordenada al bien común o subordinada al poder. Por eso, la libertad necesita una verdad que la oriente y un bien que la atraiga. Sin esa referencia, la libertad puede convertirse en dominio

sobre la naturaleza, sobre los demás o sobre el propio cuerpo; una libertad sin orientación termina por convertirse en un capricho autodestructivo.

La Doctrina Social de la Iglesia ofrece una clave decisiva: el desarrollo humano auténtico debe ser integral. No se trata solo de producir más, consumir mejor o contaminar menos, sino de promover una vida humana digna en todas sus dimensiones. *Laudato si'* retoma esta intuición cuando afirma que la preocupación por la naturaleza es inseparable de la justicia con los pobres, el compromiso social y la paz interior (Francisco, 2015, n. 10). En continuidad con esta línea, *Magnifica humanitas* sostiene que el desarrollo humano integral encuentra en la ecología integral un criterio decisivo de verificación, pues la calidad del desarrollo se mide por su capacidad de mantener unidas la justicia hacia las personas y la custodia de la Casa común (León XIV, 2026, n. 84). Por ello, la propuesta de la ecología integral no se limita a preservar ecosistemas; también busca sanar estilos de vida, relaciones rotas, instituciones injustas y formas culturales que normalizan el descarte.

4. Cinco principios para una conversión ecológica integral

Los principios que se presentan a continuación deben leerse de forma entretejida. No son reglas aisladas, sino criterios de discernimiento para orientar la acción. Su finalidad es ayudar a comprender que la conversión ecológica integral incluye el cuidado del ambiente, pero también la formación de hábitos, relaciones y decisiones capaces de custodiar la vida. Estos principios que sirven para el cuidado del medioambiente son clave también para hacer florecer la propia vida.

4.1. Vivimos en sistemas y nuestras acciones tienen consecuencias

El primer principio afirma que la persona vive en sistemas interdependientes. Esta interdependencia puede comprenderse en dos niveles. El primero es biológico y ecológico: las acciones hu-

manas afectan ciclos naturales, recursos, especies, territorios y condiciones materiales de vida. El segundo es moral y social: nuestras decisiones configuran ambientes humanos, estilos de convivencia, estructuras de confianza o desconfianza y posibilidades reales de bien común.

Esta distinción es importante porque evita reducir la ecología integral a un discurso ambientalista y, al mismo tiempo, impide fragmentarla en una reflexión meramente interior. Tirar basura en un río, comprar de manera compulsiva o tratar a una persona como objeto son acciones distintas, pero todas producen efectos en un ecosistema: unas contaminan el agua; otras deterioran la cultura y otras la posibilidad de una vida compartida.

La crítica al individualismo se ubica aquí. El ser humano no es radicalmente autónomo en el sentido de ser ley para sí mismo sin referencia a la verdad, al bien y a los demás; porque nuestras acciones producen efectos y consecuencias. Por eso, una formación integral debe tomar conciencia de la importancia de educar no solo en derechos, sino también en deberes, en libertad y en corresponsabilidad. La ecología integral comienza cuando la persona aprende a preguntarse: ¿qué efecto produce mi acción en mí, en los otros, en la comunidad y en la casa común?, porque no vivimos aislados, sino en sistemas compartidos.

4.2. La naturaleza es un don que no debe manipularse irracionalmente

Uno de los argumentos más importantes de la racionalidad ecológica es demostrar que la razón técnica no puede ser absoluta, que los procesos de modernización y producción deben enmarcarse en el cuidado de la naturaleza. De otra forma, se convierten en procesos autodestructivos que no generan desarrollo. Cuando los ciclos naturales y los ecosistemas son violentados, se produce un impacto en cadena. La naturaleza debe concebirse como un «don» que se recibe, se contempla, se comprende y se labra.

La recepción del don nos hace entender el carácter insustituible de cada ser en la naturaleza y, por lo tanto, el valor de la alteridad y la complementariedad. La naturaleza no es una masa homogénea o uniforme, sino una sinfonía de verdad, bien y belleza. Cada ser y dinámica tiene su razón de ser, su propósito.

Este principio nos lleva a reflexionar que la propia naturaleza humana no puede ser arbitrariamente manipulada. La libertad humana no es pura *autopoiesis*. La unidad de cuerpo y alma constituye una especie de ecosistema que tiene sus ciclos, ritmos y fines que no se deben alterar irracional o caprichosamente, a menos que se elija un proceso autodestructivo.

4.3. Es necesario pensar a largo plazo y de forma sostenible

El tercer principio afirma que la ecología integral requiere una ética del tiempo. Una de las causas más graves del deterioro ambiental y social es el cortoplacismo: se sacrifica el futuro por rentabilidad inmediata, consumo impulsivo o hedonismo vacío. La acción humana se empobrece cuando solo responde al presente y pierde memoria, fidelidad y promesa.

En el ámbito ambiental, el cortoplacismo aparece cuando empresas, gobiernos o consumidores trasladan costos al futuro: contaminación, agotamiento de recursos, pérdida de biodiversidad o deterioro de comunidades. En el ámbito humano, aparece cuando se rompen vínculos por un sentido utilitario o se toman decisiones sin considerar sus consecuencias a mediano y largo plazo.

La acción moral debe ser capaz de articular pasado, presente y futuro. En términos de Granados (2012), la existencia madura custodia la memoria, vive la fidelidad y proyecta la fecundidad (p. 47). La Doctrina Social de la Iglesia expresa esta intuición mediante la solidaridad intergeneracional: la responsabilidad de salvaguardar el ambiente se extiende también a las generaciones futuras (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2004, n. 467). Pensar ecológicamente es, por tanto, ensanchar el horizonte de la decisión presente, con un enfoque de sostenibilidad integral.

4.4. Debemos superar la cultura de lo desechable y del descarte

El cuarto principio señala que la ecología integral exige una crítica de la cultura del descarte. Esta cultura se manifiesta, en una dimensión, en el desperdicio de alimentos, la moda rápida, el uso desmedido de plásticos, la obsolescencia programada y la indiferencia ante los residuos que no se procesan adecuadamen-

te. Pero el descarte no es solo material. También puede volverse relacional y social.

Cuando la utilidad se convierte en criterio dominante, las personas empiezan a ser tratadas como objetos reemplazables: ancianos solos, seres humanos abortados, pobres invisibles, migrantes maltratados o vínculos familiares que se abandonan en cuanto exigen sacrificio. *Laudato si'* advierte de que muchas veces los desechados no son solo los desperdicios materiales, sino las personas mismas (Francisco, 2015, n. 22). Esta afirmación amplía el horizonte ecológico: una sociedad sin solidaridad termina desechando vidas, historias y relaciones.

La superación de esta cultura exige una conversión de hábitos y de mirada. En los hábitos, implica consumir con sobriedad, reparar cuando sea posible, reutilizar, reducir desperdicios y elegir con responsabilidad. En la mirada, exige reconocer que la persona nunca es un medio descartable, sino un fin en sí mismo que reclama justicia, cuidado y caridad. Así, la ecología integral se convierte también en ecología de los vínculos y en construcción de un hogar común en sentido profundo.

4.5. La tecnociencia debe ayudar a preservar y llevar a plenitud el don de la vida

El quinto principio afirma que la ciencia y la tecnología necesitan orientación ética. La tecnociencia posee una enorme capacidad para curar enfermedades, mejorar procesos productivos, reducir emisiones, ampliar el acceso al conocimiento y resolver problemas complejos. Con todo, su poder no garantiza por sí mismo el bien. El progreso técnico puede volverse ambiguo cuando se separa de la responsabilidad, la justicia y el respeto a la vida y a la dignidad humana.

Francisco (2015) advierte de que el crecimiento del poder tecnológico no siempre ha estado acompañado por un desarrollo equivalente en responsabilidad, valores y conciencia (n. 105). Esta observación no es una condena de la tecnología, sino una llamada a integrarla en una visión moral más amplia. La pregunta decisiva no es solo qué podemos hacer, sino qué debemos hacer, para quién, con qué límites y con qué consecuencias.

Magnifica humanitas profundiza esta advertencia al retomar la crítica al paradigma tecnocrático, entendido como la tendencia a

dejar que la eficiencia, el control y el lucro gobiernen las decisiones personales, sociales y económicas (León XIV, 2026, n. 92). Al mismo tiempo, reconoce que la inteligencia artificial, la robótica, la biotecnología y otras innovaciones pueden ser una ayuda para el desarrollo humano integral y el cuidado de la Casa común; precisamente por su poder, requieren un marco espiritual, ético y político que oriente su uso (León XIV, 2026, n. 93).

La historia ofrece ejemplos dolorosos de ciencia eficaz, pero profundamente deshumanizada. También el presente muestra riesgos concretos: procesos agrícolas que dañan suelos y comunidades, innovación orientada solo al consumo compulsivo, vigilancia digital invasiva, manipulación de la vida humana en sus etapas más frágiles o desarrollos tecnológicos que concentran poder sin suficiente deliberación ética. Por eso, la tecnociencia debe aliarse con la ecología integral: no para frenar toda innovación, sino para orientarla al servicio de la vida, de la justicia y del bien común.

La tabla 1 sintetiza la relación entre los cinco principios y la pregunta formativa central que cada uno plantea. Su función es ofrecer un ejemplo para comprender cómo los principios se traducen en discernimiento personal y educativo.

Tabla 1. Principios para una conversión ecológica integral y su pregunta formativa

Sistemas	Don	Futuro	No descarte	Tecnociencia
¿Qué consecuencias tiene mi acción?	¿Qué he recibido y debo cuidar?	¿Qué futuro estoy haciendo posible?	¿A quién o qué trato como desechable?	¿Qué poder necesita orientación ética?

Fuente: elaboración propia

5. El *Proyecto de ecovida* como mediación pedagógica

La vivencia de estos principios no ocurre de una sola vez ni se reduce a una adhesión intelectual. Implica un camino de conversión: ordenar deseos, sanar relaciones, asumir responsabilidades y emprender cambios verificables. Por eso, los principios ante-

riores requieren una mediación pedagógica que permita traducirlos en un proyecto de vida.

El *Proyecto de ecovida* se propone como una herramienta adaptable para adolescentes, jóvenes y adultos en contextos educativos, en especial en procesos de formación integral, acompañamiento educativo, pastoral o reflexión vocacional. También puede ser empleado fuera de instituciones educativas, siempre que se conserve su intención central: integrar la vida personal, relacional, ambiental y espiritual en un horizonte de responsabilidad y sentido.

La palabra *ecovida* remite al hogar de la vida. No se refiere únicamente a hábitos ambientales, sino al modo en que una persona aprende a crear hogar, a habitar sus relaciones, habitar la casa común y a habitar la Iglesia. Su finalidad pedagógica es ayudar a que la ecología integral no permanezca como discurso general, sino que se convierta en diagnóstico, decisión, hábito y compromiso.

5.1. Cuatro relaciones fundamentales

Laudato si' presenta a san Francisco de Asís como ejemplo de una ecología integral vivida con alegría y autenticidad, en armonía con Dios, con los otros, con la naturaleza y consigo mismo (Francisco, 2015, n. 10). Esa formulación permite organizar el *Proyecto de ecovida* en cuatro relaciones fundamentales. La ruptura de estas relaciones, expresada teológicamente como pecado, desordena la relación con Dios, con el prójimo, con la tierra y con el propio interior (Francisco, 2015, n. 66).

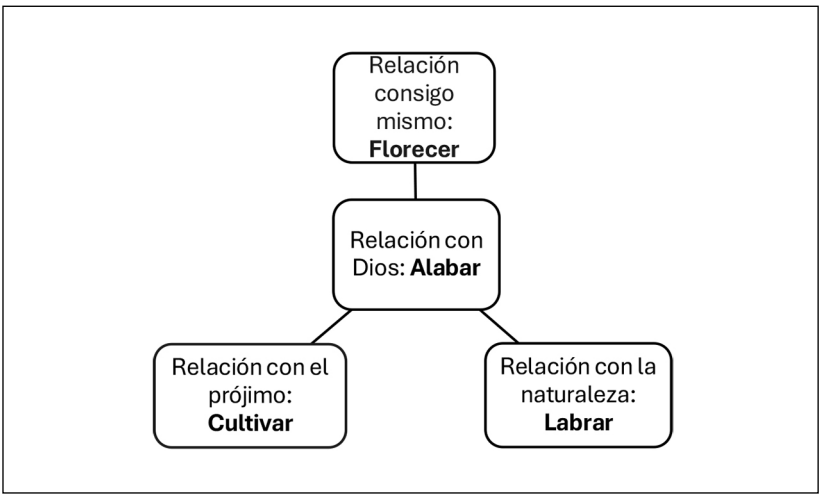
a) *Relación consigo mismo*. La persona está llamada a reconocerse con dignidad, integrar su vida interior y ordenar sus decisiones. Esta relación implica autoconocimiento, autoestima realista, formación del carácter, armonía entre pensamiento y acción, cuidado del cuerpo, vida afectiva madura y definición de prioridades. No se trata de una introspección narcisista, sino de aprender a orientar la propia vida para poderla hacer fecunda y entregarla mejor.
b) *Relación con el prójimo*. La persona solo se comprende plenamente en la alteridad, en el encuentro. La vida relacional exige justicia, caridad, perdón, servicio y capacidad de construir

comunidad. En clave ecológica, los vínculos humanos también pueden estar contaminados por la sospecha, el utilitarismo, la indiferencia o el descarte. Por eso, una ecovida supone sanar modos de mirar, hablar, decidir y convivir.

c) *Relación con la naturaleza*. La casa común no es un escenario neutro. Es el ámbito donde se despliega la vida y donde se hace visible la responsabilidad humana. Cuidar la naturaleza implica reconocer límites, usar los bienes con sobriedad, evitar daños innecesarios, asumir hábitos sostenibles y comprender que lo recibido debe ser entregado en mejores condiciones a quienes vendrán después.

d) *Relación con Dios*. Para una antropología cristiana, la relación con Dios es la fuente que ordena y sostiene las demás relaciones. El Concilio Vaticano II afirma en *Gaudium et spes* que el misterio del ser humano se esclarece en el misterio del Verbo encarnado (Concilio Vaticano II, 1965, n. 22). Desde esta perspectiva, la persona se descubre como criatura, hijo, don recibido y vocación abierta a la trascendencia. La ecología integral alcanza aquí su profundidad más alta: custodiar la creación y la vida porque ambas remiten al Creador.

Figura 1. Las cuatro relaciones fundamentales de la ecología humana



Fuente: elaboración propia

5.2. Diagnóstico, compromiso y seguimiento

Para que el *Proyecto de ecovida* tenga valor formativo, debe evitar quedarse en una reflexión abstracta. Se propone trabajarlo mediante tres momentos pedagógicos: diagnóstico, compromiso y seguimiento. El diagnóstico ayuda a reconocer el estado real de las cuatro relaciones. El compromiso traduce el discernimiento en acciones concretas. El seguimiento permite revisar avances, corregir desviaciones y sostener hábitos en el tiempo.

Tabla 2. Esquema pedagógico básico para trabajar el *Proyecto de ecovida*

Relación	Diagnóstico	Compromiso inicial	Evidencia de seguimiento
Consigo mismo	¿Qué hábitos me ordenan o me fragmentan?	Elegir una práctica de cuidado interior y corporal.	Registro semanal de hábitos, prioridades y aprendizajes.
Con el prójimo	¿Qué relación necesita justicia, perdón o mayor presencia?	Realizar una acción concreta de servicio o reconciliación.	Breve reflexión sobre el cambio producido en la relación.
Con la naturaleza	¿Qué consumo, desperdicio o descuido debo corregir?	Reducir, reparar, reutilizar o sustituir un hábito contaminante.	Indicador verificable: residuos, ahorro, reutilización o consumo responsable.
Con Dios	¿Qué lugar ocupa Dios en mis decisiones y sentido de vida?	Establecer un espacio estable de oración, gratitud y discernimiento.	Revisión personal sobre fe, sentido y confianza.

Fuente: elaboración propia

La implementación concreta puede variar según el destinatario. En adolescentes y jóvenes, conviene trabajar con ejemplos cercanos: cuidado del cuerpo, vínculos familiares, amistad, desperdicio de alimentos, moda rápida, uso del tiempo y servicio comunitario. En adultos, puede orientarse hacia decisiones familiares, profesionales, institucionales y comunitarias. En contextos universitarios, el *Proyecto de ecovida* puede integrarse en asignaturas de formación integral, seminarios de liderazgo, experiencias de contacto con la naturaleza, voluntariado o itinerarios de acompañamiento.

Una propuesta de ecología integral solo será formativa si logra pasar de la idea al hábito y del hábito al compromiso com-

partido. La conversión ecológica no es una emoción pasajera; es una promesa sostenida con otros para construir un mundo más humano, más justo, más limpio y más verdadero.

6. Conclusiones

La ecología integral exige ampliar la mirada. No basta con proteger recursos naturales si al mismo tiempo se empobrece la comprensión de la persona, se debilitan los vínculos sociales o se normaliza la cultura del descarte. La casa común incluye ríos, bosques y ciudades, pero también familias, historias, promesas, comunidades e instituciones. Por eso, la conversión ecológica integral es inseparable de una renovación antropológica y moral.

El capítulo ha sostenido que una propuesta ecológica rigurosa necesita una noción clara de naturaleza humana. Esta afirmación pretende evitar que la racionalidad ecológica tenga una mirada reductiva. Si la naturaleza exterior reclama respeto por sus límites y dinamismos, también la vida humana exige ser comprendida desde su dignidad, su estructura relacional y su apertura a la verdad y al bien.

Los cinco principios formulados ofrecen un marco de discernimiento para la formación integral. La interdependencia recuerda que toda acción tiene consecuencias; la naturaleza como don educa en la gratitud y el límite; la sostenibilidad ordena la acción presente hacia el futuro; la crítica al descarte defiende a las personas del utilitarismo; y la orientación ética de la tecnociencia sitúa el poder humano al servicio de la vida.

El *Proyecto de ecovida* permite traducir esos principios en una mediación pedagógica. Su valor consiste en integrar cuatro relaciones fundamentales –consigo mismo, con el prójimo, con la naturaleza y con Dios– mediante diagnóstico, compromiso y seguimiento. Así, la ecología integral deja de ser un tema periférico y se convierte en una forma de ordenar la existencia.

Finalmente, la formación integral tiene aquí una tarea decisiva: educar personas capaces de habitar el mundo con gratitud, responsabilidad y esperanza. La crisis ecológica no se resolverá únicamente con mejores tecnologías, aunque las necesita; tampoco solo con normas, aunque son indispensables. Requiere personas formadas, comunidades virtuosas e instituciones capa-

ces de sostener una cultura del cuidado. Ese es el horizonte de una conversión ecológica verdaderamente integral.

7. Referencias

Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

Concilio Vaticano II (1965). *Gaudium et spes*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Domingo, A. (2017). *Condición Humana y Ecología Integral. Horizontes educativos para una ciudadanía global*. PPC.

Francisco (2015). *Laudato si': Sobre el cuidado de la casa común*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Francisco (2023). *Laudate Deum: Exhortación apostólica a todas las personas de buena voluntad sobre la crisis climática*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html

Granados, J. (2012). *Teología del tiempo*. Sígueme.

Granados, J. y Melina, L. (2022). *La verdad del amor. Herencia y Proyecto*. Didaskalos, Veritas Amoris Project.

Juan Pablo II (1991). *Centesimus annus*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html

León XIV (2026). *Magnifica humanitas: Sobre la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html

OpenAI (2026). ChatGPT (versión GPT-5.5) [modelo de lenguaje]. https://chatgpt.com

Pontificio Consejo Justicia y Paz (2004). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_sp.html

Trigo, T. (2016). *Cuidar la creación. Estudios sobre la encíclica Laudato si'*. Universidad de Navarra.

27

Formación integral y compromiso social: impacto del Proyecto Facundo Delpierre de la Facultad de Educación y Psicología de la UFV en la formación del profesorado

Cristina Ruiz-Alberdi Fernández
Profesora contratada doctora. Universidad Francisco de Vitoria
ORCID: 0000-0003-4976-5971
Correo institucional: c.ruiz.prof@ufv.es

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

1. Introducción

La educación es el proceso de desarrollo integral y perfectivo de las capacidades de la persona. *Educar* es, en palabras de Jacques Maritain (2008), «guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana –provista de las armas del conocimiento, la fuerza del juicio y de las virtudes morales–» (p. 25). Desde esta perspectiva, educar implica acompañar el proceso de construcción personal. La labor del maestro, como guía, solo es posible si desarrolla una mirada hacia sus alumnos basada en la esperanza, la confianza y el amor.

Los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad Francisco de Vitoria buscan fomentar en sus estu-

DOI: https://doi.org/10.36006/09851-1-27

diantes –futuros docentes– esta disposición como condición para un desempeño profesional excelente, acorde con los retos actuales de la educación. La asignatura de Responsabilidad Social, impartida en segundo curso, promueve la reflexión sobre el compromiso con los demás y con el entorno, orientado al bien común y a la transformación social.

Las prácticas sociales vinculadas a esta materia sitúan al alumnado ante realidades de sufrimiento que interpelan progresivamente su conciencia. Si bien su carácter obligatorio puede generar inicialmente cierta resistencia, la experiencia favorece una implicación creciente. De hecho, muchos estudiantes deciden continuar voluntariamente con estas actividades en cursos posteriores, motivados por el vínculo generado con personas en situación de vulnerabilidad.

La responsabilidad social ofrece al alumnado la oportunidad de replantearse el sentido de la vida a partir del valor que genera en la persona. Implica:

> [...] atribuir un significado al otro en la relación, asumir la interdependencia entre los seres humanos y, por tanto, la reciprocidad en las interacciones como condición que asegura la libertad e igualdad de las personas, en cuanto seres semejantes. (Navarro, 2024, p. 174)

Asumir la responsabilidad social supone superar el individualismo, abrirse al otro y transformar la propia mirada sobre la realidad. Por ello, su desarrollo durante la etapa universitaria favorece la toma de conciencia temprana de la dimensión ética y social de la futura práctica profesional.

Quienes se forman para acompañar procesos de desarrollo infantil, aprendizaje escolar o intervención social no solo transmiten conocimientos o gestionan recursos, sino que inciden directamente en las personas, sus relaciones y sus contextos sociales.

En este marco, el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología pedagógica especialmente adecuada para materializar la responsabilidad social en estos estudios. Integra de manera intencional el aprendizaje académico con la realización de un servicio a la comunidad, de modo que el alumnado aprende al tiempo que responde a necesidades sociales concretas. De este modo, se favorece una experiencia formativa situada, significati-

va y transformadora, en la que el conocimiento se vincula a la realidad y se orienta al bien común.

Para los estudiantes de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, la metodología del aprendizaje-servicio permite comprender la educación como una tarea profundamente relacional y social, al conectar los contenidos pedagógicos con contextos reales de infancia, familia y comunidad. En el caso del grado de Educación Social, esta metodología refuerza la identidad profesional a través de una práctica reflexiva que articula intervención, compromiso social y análisis crítico de la realidad.

Asimismo, contribuye al desarrollo de competencias clave como la empatía, la responsabilidad cívica, el trabajo en equipo, la reflexión ética y la consecuente toma de decisiones comprometidas. Al enfrentarse a situaciones reales de vulnerabilidad o diversidad, el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino que interioriza valores y actitudes coherentes con una práctica profesional socialmente responsable.

Mayor Paredes (2019) señala que el aprendizaje-servicio presenta tres características fundamentales: es contextual, porque sitúa al estudiante ante la realidad; es vivencial, ya que implica su participación directa; y es integral, dado que compromete a la persona en su totalidad –razón y voluntad– en la acción concreta.

En definitiva, la responsabilidad social y su desarrollo a través del aprendizaje-servicio poseen un profundo sentido formativo en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, al permitir comprender que educar es siempre un acto transformador, social y ético.

Como parte de esta propuesta, desde hace algunos años, la Facultad de Educación y Psicología y, en concreto, la Dirección de Educación organizan, en el mes de febrero, un viaje académico a la provincia de Granada para que los estudiantes conozcan la obra de dos educadores cristianos comprometidos especialmente con los más desfavorecidos. El itinerario incluye la visita a las Escuelas del Sagrado Corazón, en el barrio de las Cuevas de Guadix, fundadas por Pedro Poveda, donde continúa la labor de la Institución Teresiana.

Asimismo, se visita la Casa Madre de las Escuelas del Ave María, institución fundada por Andrés Manjón en Granada. El último día, antes del regreso a Madrid, se acude a la Escuela del Ave María de Esparraguera en Motril, un centro de compensación

educativa en el que posteriormente se desarrolla una Misión tras los exámenes de mayo.

Este centro fue visitado en 2017 por el profesor Facundo Delpierre durante la realización de su tesis doctoral sobre Manjón. Tras su fallecimiento en 2018, en su honor se puso en marcha en 2019 el Proyecto Facundo Delpierre, que integra tanto el viaje académico como la misión en Motril.

Los objetivos del proyecto son:

1. Conocer las propuestas educativas de P. Andrés Manjón en los lugares en los que se desarrollaron como referente de la introducción de las pedagogías activas en Europa y como modelo de compromiso con la educación.
2. Valorar la importancia de la concepción antropológica en el desarrollo de propuestas educativas.
3. Tomar conciencia de la relevancia de la educación en la transformación social desde el compromiso con la persona y su educación.

La elección de Pedro Poveda (1874-1936) y Andrés Manjón (1846-1923) como referentes responde a que sus propuestas pedagógicas reflejan un compromiso profundo con la formación integral del alumnado y del profesorado. Su labor en Granada se orientó sobre todo hacia los más desfavorecidos, con el propósito de que la educación fuese un verdadero motor de transformación personal y social.

Pedro Poveda (2005) afirmaba:

> ¿Tú sabes lo que puedes y de lo que eres capaz? Si supieras aprovechar tus propias energías, habrías encontrado un tesoro. No te engañes pensando que te falta fuerza y energía; lo que hay es flojedad, porque tan malo es creerse capaz de todo como considerarse completamente inhábil. (p. 223)

Por su parte, Andrés Manjón (1945) subrayó la importancia de la justicia en la formación docente: «Sin ella el hombre no puede ser bueno. Sin ella la sociedad sería imposible; virtud que inclina la voluntad [...] a dar a cada uno lo suyo» (p. 104).

La concepción antropológica y de la educación constituye el fundamento de este proyecto, al reconocer al ser humano en to-

das sus dimensiones. Desde esta perspectiva, la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca formar personas capaces de comprenderse a sí mismas, relacionarse con los demás y contribuir al bien común.

Martín García et al. (2019), basándose en la teoría del don, defienden que:

> Resulta imposible convivir sin reciprocidad y sin relaciones de confianza, altruismo, cuidado y cooperación. No hay sociedad sin don y no hay educación sin entender que el don de los educadores y la capacidad de dar de los educandos son momentos necesarios en el proceso de construcción de la personalidad y de la ciudadanía. (p. 54)

En coherencia con este enfoque, la responsabilidad social se plantea como un eje transversal que orienta las prácticas educativas hacia la atención de necesidades reales del aula y de la comunidad. Así, el aprendizaje-servicio se configura como una metodología que articula la formación académica con una acción comprometida con la persona y la realidad.

Tras la ejecución de cinco ediciones en Granada y cuatro misiones en Motril, la presente investigación se propone evaluar el potencial transformador de este proyecto en la identidad profesional y personal del alumnado de Magisterio y Educación Social, analizando su incidencia en función de los objetivos fundacionales del programa.

2. Objetivos de la investigación

La investigación desarrollada intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *La participación en el proyecto Facundo Delpierre en el segundo curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, ¿mejora el conocimiento de los alumnos sobre la realidad educativa escolar en entornos de exclusión social y sus competencias para la intervención educativa en estos contextos?*

Los objetivos de la investigación son:

1. Dimensionar el impacto sobre los alumnos de la participación en el proyecto Facundo Delpierre en cuanto a:

a) el conocimiento de la realidad educativa escolar en entornos de exclusión
b) la toma de conciencia acerca del valor transformador de la educación en estos contextos
c) la responsabilidad como educadores en la construcción de una sociedad más justa para todos a partir de la educación
d) el aprendizaje de métodos y técnicas de intervención educativa específicos para estos entornos

2. Explorar áreas de mejora para implementar en el proyecto de cara a futuras ediciones de este.

3. Metodología

3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio está formada por estudiantes de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social en la Universidad Francisco de Vitoria que hayan cursado la asignatura Responsabilidad Social. La muestra se ha seleccionado utilizando un muestreo no probabilístico, incidental con la técnica de *bola de nieve*.

La muestra final utilizada para el análisis está compuesta por 40 estudiantes. Su agrupación en las diferentes variables clasificatorias se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Agrupación de la muestra en variables clasificatorias

Estudios		Edad		Fases	1	2	3
Grado	N	Años	N	Participa	N	N	N
Educación Primaria	32	19	13	Sí	40	26	18
Educación Infantil	6	20	11	No	0	14	22
Educación Social	2	21	8				
		>21	7				

Nota: a. Años cumplidos. b. Fases del proyecto: fase 1, asignatura de Responsabilidad Social; fase 2, viaje a Granada; fase 3, Misión Motril

La muestra se ha dividido en tres grupos:

- Estudiantes que han cursado la asignatura Responsabilidad Social y no han participado en el proyecto (primera fase del proyecto).
- Estudiantes que han cursado la asignatura Responsabilidad Social y han asistido al viaje a Granada (segunda fase del proyecto).
- Estudiantes que han cursado la asignatura Responsabilidad Social, han asistido o no al viaje a Granada y han participado en las misiones en el colegio Ave María Esparraguera en Motril (en adelante, Misión Motril) (tercera fase del proyecto).

3.2. Instrumentos y procedimiento para la recogida de la información

Para la recogida de la información necesaria para el estudio, a partir de los objetivos del proyecto, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* con 21 preguntas y dos ítems de control que deben responderse utilizando una escala de Likert con 6 opciones de respuesta (1 a 6). A estas se han añadido preguntas sobre variables que permiten clasificar a los participantes. Se ha asegurado en todo momento la confidencialidad de las respuestas.

Para responder a los objetivos del estudio de investigación, las preguntas se han agrupado en dos núcleos teóricos:

- Representaciones sobre la escuela y el alumnado de los contextos de exclusión social, el papel del docente y de la pedagogía en estos contextos y la dimensión social y transformadora de la educación escolar.
- Resultado formativo en cuanto a experiencia personal y profesional e incidencia en la práctica docente.

En la tabla 2 se presenta la estructura del cuestionario. Este se presenta en un formato electrónico con el fin de facilitar, por una parte, el acceso a los participantes y, por otra, su difusión entre posibles participantes a través de la técnica de la *bola de nieve*.

Tabla 2. Estructura del cuestionario

NÚCLEOS TEÓRICOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES		INDICADORES
REPRESENTACIONES	**Sobre la escuela y el alumnado**	Uniformidad	1	La realidad escolar es bastante homogénea en todo el país.
		Exclusión y éxito escolar	2	Los colegios con alumnado en riesgo de exclusión tienen pocas posibilidades de éxito educativo.
		Motivación del alumnado	3	Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos motivación.
		Capacidades del alumnado	4	Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos capacidad de aprendizaje.
		Dificultades en el ejercicio de la enseñanza	5	Me resulta difícil imaginar cómo se puede enseñar eficazmente en un contexto de gran diversidad cultural y social.
	Sobre el papel del docente y la pedagogía	Papel del profesor	6	El docente tiene un papel fundamental para compensar desigualdades sociales.
			7	El compromiso personal y humano del profesor es tan importante como la metodología que utilice.
		Aplicabilidad de la propuesta	8	La pedagogía de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María tiene elementos actuales y aplicables hoy.
		Actitud del profesor	9	La labor docente en contextos difíciles requiere una mirada diferente hacia los estudiantes.
	Sobre la dimensión social y transformadora de la educación	Impacto transformador	10	La educación puede ser un motor de transformación social incluso en contextos muy difíciles.
			11	Entiendo la relación entre educación, justicia social e inclusión.
		Ítem de control 1.	12	Soy consciente del impacto social que puede tener mi labor docente.
	Experiencia personal y profesional	Toma de conciencia	13	Conozco las dificultades que tiene el ejercicio de la enseñanza en entornos de exclusión social y las posibilidades transformadoras de la educación.
			14	Las prácticas en el colegio me han permitido confrontar mis ideas previas sobre la educación.
RESULTADO FORMATIVO			15	Me siento más preparado/a para afrontar realidades educativas diversas y complejas.
			16	La experiencia me ha ayudado a comprender mejor lo que significa ser un docente comprometido.
	Incidencia en la práctica docente	Aprendizajes prácticos	17	La experiencia me ha dado recursos prácticos para mejorar mi futura labor docente.
			18	He aprendido formas de adaptar la enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes.
			19	La observación del profesorado del colegio me ha mostrado estrategias útiles que podría aplicar en mi práctica.
			20	La experiencia me ha ayudado a desarrollar competencias profesionales (planificación, gestión de aula, atención a la diversidad).
			21	Me siento más motivado/a y comprometido/a con la docencia tras la experiencia.
			22	Creo que esta práctica influirá en mi forma de entender y ejercer la docencia en el futuro.
		Ítem de control 2	23	Me encuentro mejor preparado para el ejercicio de la docencia en entornos de exclusión social.

El análisis de la información recogida a través del cuestionario se ha llevado a cabo utilizando procedimientos estadísticos con el fin de determinar el efecto de la participación en el proyecto en la mejora significativa en las variables analizadas, y de identificar posibles áreas de mejora en la planificación y desarrollo del proyecto. Se han realizado análisis descriptivos con el propósito de caracterizar la muestra y análisis inferenciales enfocados a la identificación y cuantificación de las diferencias existentes entre los tres grupos en relación con la variable dependiente.

4. Resultados

Se sometió la información obtenida mediante el cuestionario a un análisis descriptivo, utilizando para ello las principales medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación estándar) y a un análisis con propósito explicativo para el que nos servimos de la técnica del contraste de hipótesis.

4.1. Análisis descriptivos

Los resultados de este análisis se recogen en la tabla 3.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos

Ítem	Media	Mediana	Desviación estándar
1. La realidad escolar es bastante homogénea en todo el país.	3,02	3,00	1,30
2. Los colegios con alumnado en riesgo de exclusión tienen pocas posibilidades de éxito educativo.	3,95	4,00	1,24
3. Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos motivación.	3,98	4,00	1,21
4. Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos capacidad de aprendizaje.	2,61	2,00	1,52
5. El docente tiene un papel fundamental para compensar desigualdades sociales.	5,21	5,00	0,93
6. El compromiso personal y humano del profesor es tan importante como la metodología que utilice.	5,36	6,00	0,88
7. La pedagogía de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María tiene elementos actuales y aplicables hoy.	4,77	5,00	1,14

8. La labor docente en contextos difíciles requiere una mirada diferente hacia los estudiantes.	5,20	6,00	1,12
9. La educación puede ser un motor de transformación social incluso en contextos muy difíciles.	5,70	6,00	0,57
10. Entiendo la relación entre educación, justicia social e inclusión.	5,30	5,00	0,71
11. Soy consciente del impacto social que puede tener mi labor docente.	5,63	6,00	0,59
12. Conozco las dificultades que tiene el ejercicio de la enseñanza en entornos de exclusión social y las posibilidades transformadoras de la educación	5,21	5,00	0,87
13. Las prácticas en el colegio me han permitido confrontar mis ideas previas sobre la educación.	5,00	5,00	1,15
14. Me siento más preparado/a para afrontar realidades educativas diversas y complejas.	5,16	5,00	0,60
15. La experiencia de prácticas me ha ayudado a comprender mejor lo que significa ser un docente comprometido.	5,47	6,00	0,61
16. La experiencia me ha dado recursos prácticos para mejorar mi futura labor docente.	5,05	5,00	0,85
17. He aprendido formas de adaptar la enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes.	5,00	5,00	0,67
18. La observación del profesorado del colegio me ha mostrado estrategias útiles que podría aplicar en mi práctica.	5,05	5,00	0,91
19. La experiencia me ha ayudado a desarrollar competencias profesionales (planificación, gestión de aula, atención a la diversidad).	5,00	5,00	1,00
20. Me siento más motivado/a y comprometido/a con la docencia tras la experiencia.	5,63	6,00	0,50
21. Creo que esta práctica influirá en mi forma de entender y ejercer la docencia en el futuro.	5,68	6,00	0,48
22. Me encuentro mejor preparado para el ejercicio de la docencia en entornos de exclusión social.	5,42	6,00	0,69

Los resultados del cuestionario parecen mostrar la existencia de una estructura de pensamiento educativo muy definida entre los estudiantes de los grados de Maestro y Educación Social. Esta estructura podría estar relacionada con el hecho de haber cursado la materia de Responsabilidad Social.

Así, los datos reflejarían una valoración alta de la capacidad transformadora de la educación por los participantes. El ítem 9

(*La educación como motor de transformación*) alcanza la media más alta del estudio con 5,70 y una desviación estándar de 0,57. Es relevante observar que su mediana se sitúa en el valor 6, lo que confirma que más de la mitad de los participantes han puntuado con un 6 en esta pregunta. Esta misma tendencia se observa en la conciencia del impacto social de la labor docente (ítem 12), con una media de 5,63 y una mediana de 6. Las respuestas a estos dos ítems vendrían a confirmar la presencia de un marcado compromiso social de los estudiantes de los grados de Maestro y de Educación Social.

Un hallazgo altamente relevante es el relacionado con la percepción de los contextos de vulnerabilidad. El ítem 4 (*Menor capacidad de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad*) registra la media más baja (2,61). El valor de la mediana introduce aquí un matiz reseñable: al situarse en el valor 2 de la escala (la mitad o más de los participantes puntúan con un 2 o un 1), estaría indicando un desacuerdo claro con este prejuicio, a pesar de que la media se vea ligeramente elevada por respuestas aisladas más dispersas (SD: 1,52). En relación con lo señalado, es interesante la valoración de los estadísticos del ítem 2, relacionado con la percepción de las posibilidades de éxito educativo de los estudiantes de entornos socialmente desfavorecidos (media = 3,95, mediana = 4), lo que podría estar indicando que los estudiantes no son ajenos a las barreras que el entorno pone al aprendizaje de los alumnos.

Dentro del cuestionario, en el bloque específico sobre las misiones de Motril, ítems 13 a 22 (N = 18), los resultados validan el impacto formativo del proyecto, si bien se observan matices relevantes. Las valoraciones, sin duda, son positivas en todos los ítems; sin embargo, se percibe en ellas un margen de mejora importante en los aspectos relacionados con el aprendizaje de recursos prácticos (ítem 17), adaptación de la enseñanza (ítem 18) y competencias profesionales (ítem 20).

Con el fin de explorar el impacto diferencial que tiene en la formación de los estudiantes realizar las misiones de Motril y la gradualidad del proyecto, se procedió a analizar los estadísticos descriptivos dividiendo al alumnado en dos grupos dependiendo de las fases del proyecto en las que hayan participado. Así, los dos grupos quedan constituidos como se indica en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución de la muestra en grupos

Grupo	Fases
A	Asignatura de Responsabilidad Social (Fase 1) y/ o Viaje a Granada (Fase 2)
B	Misiones Motril (Fase 3)

Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos por grupos

	Media		Mediana		Desviación estándar	
Grupo	**A**	**B**	**A**	**B**	**A**	**B**
1. La realidad escolar es bastante homogénea en todo el país.	2.95	3.16	3	3	1.25	1.42
2. Los colegios con alumnado en riesgo de exclusión tienen pocas posibilidades de éxito educativo.	3.84	4.16	4	4	1.26	1.21
3. Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos motivación.	3.89	4.16	4	4	1.17	1.30
4. Los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen menos capacidad de aprendizaje.	2.59	2.63	2	2	1.50	1.61
5. El docente tiene un papel fundamental para compensar desigualdades sociales.	5.27	5.11	5	6	0.80	1.15
6. El compromiso personal y humano del profesor es tan importante como la metodología que utilice.	5.24	5.58	6	6	0.95	0.69
7. La pedagogía de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María tiene elementos actuales y aplicables hoy.	4.68	4.95	5	5	1.16	1.13
8. La labor docente en contextos difíciles requiere una mirada diferente hacia los estudiantes.	5.24	5.11	6	6	1.09	1.20
9. La educación puede ser un motor de transformación social incluso en contextos muy difíciles.	5.70	5.68	6	6	0.57	0.58
10. Entiendo la relación entre educación, justicia social e inclusión.	5.32	5.26	5	5	0.70	0.73
11. Soy consciente del impacto social que puede tener mi labor docente.	5.59	5.68	6	6	0.59	0.58
12. Conozco las dificultades que tiene el ejercicio de la enseñanza en entornos de exclusión social y las posibilidades transformadoras de la educación	5.19	5.26	6	5	0.93	0.73

El contraste entre los estudiantes que han completado el itinerario de misiones y el resto permite identificar un hecho: si bien ambos grupos parten de una base común (la asignatura de Responsabilidad Social), la experiencia directa en Motril podría estar generando matices relevantes en las representaciones de los alumnos.

Así, en las valoraciones emitidas en los ítems 1, 2, 3 y 4 se observa cómo el contacto directo con la realidad de las personas de entornos socialmente vulnerables matiza la visión tal vez idealizada del sistema educativo. Los participantes en las misiones (Grupo B) muestran una percepción más marcada de la complejidad, como puede verse en las puntuaciones del ítem 2 (*pocas posibilidades de éxito*): la media es 4,16, frente al 3,84 del grupo A. Aunque la mediana se mantiene en 4.00, la desviación típica sugiere que el grupo Misión Motril está más convencido de la existencia de barreras estructurales que el grupo que no participó. Con todo, mantienen el rechazo hacia el prejuicio de la menor capacidad de aprendizaje de los niños de entornos desfavorecidos, puntuando en este elemento con un 2,63. Este resultado podría estar confirmando la efectividad de la formación recibida en la asignatura Responsabilidad Social en relación con la desvinculación de la capacidad del estudiante de su situación socioeconómica.

Añadido a lo que se acaba de señalar, en los ítems 6 y 8, relacionados con el compromiso del profesor, se observa cómo el grupo B (misiones) puntúa más alto en la valoración de este compromiso que el grupo A (media $_{A}$ = 5,24 frente a media $_{B}$ 5,58) y que la dispersión de las valoraciones es considerablemente menor, lo cual podría estar indicando que la participación en la misión actúa como un elemento aglutinador de las percepciones. En el ítem 8 (*mirada diferencial*), pese a que la valoración media del grupo A es algo más alta, ambos grupos mantienen una mediana de 6, lo que podría subrayar que la necesidad de una mirada específica hacia el alumno vulnerable es un valor central en la formación de los maestros, que se refuerza con la participación en la práctica.

Se observa, asimismo, una paradoja en las valoraciones emitidas en el ítem 5 (*docente, fundamental en la compensación de desigualdades*) quizá relacionado con la percepción más realista de la situación. La media del grupo B es ligeramente inferior a la del

grupo A en este ítem (5,11 frente a 5,27). Si a ello le añadimos los valores de la mediana de ambos grupos (Grupo A, mediana = 5; Grupo B, mediana = 6), podríamos estar percibiendo cómo la participación en la práctica ha podido producir en una parte de los estudiantes un cierto cuestionamiento acerca de la capacidad transformadora de la acción del profesor, aislada esta de otras influencias. No obstante, ambos grupos manifiestan un alto grado de confianza en la educación y en su acción docente como motores de transformación social.

Como cierre a este análisis, se considera relevante señalar que los alumnos que han participado en la Misión Motril (Grupo B) manifiestan un mayor grado de conocimiento acerca de las dificultades de la enseñanza en entornos de exclusión social que los que no han participado, si bien la mediana del grupo Misión Motril es más baja. La mitad o más de los estudiantes de este grupo valoran su conocimiento con una puntuación 5 o menos. En el Grupo A, la mediana es 6. Esta paradoja podría justificarse por el *baño de realidad* que ha supuesto para ellos la experiencia de la Misión, la cual ha puesto delante de sus ojos un área amplia de mejora en su conocimiento de la realidad educativa y en su capacitación.

4.2. Análisis inferenciales y de contraste de hipótesis

Los resultados de los análisis de comparación de las medias de ambos grupos han mostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de ambos grupos, es decir, no puede afirmarse con suficiente seguridad que las diferencias observadas no se deban, al menos en parte, a la influencia del azar. Puede haber dos motivos que expliquen este resultado, ambos relacionados entre sí. El primero es el tamaño pequeño de las muestras, especialmente la del grupo que participó en Misión Motril (N = 18). Con grupos pequeños, las diferencias tienen que ser muy grandes para que el error no las *oculte*. Además, segundo motivo, el punto de partida de ambos grupos en las valoraciones de estas representaciones es alto, lo cual reduce las posibilidades de mejora motivadas por la intervención.

Por ello, la ausencia de significatividad no puede considerarse, en nuestra opinión, como un indicador de falta de valor real de las diferencias observadas; al contrario, ha de interpretarse

como una evidencia de la robustez de la formación previa (responsabilidad social) y del valor de las misiones como factor de reafirmación de las representaciones. En este sentido, la convergencia de las medianas en los valores máximos y la notable reducción de la dispersión en el grupo participante sugieren que la experiencia práctica transforma el conocimiento teórico en una convicción basada en la experiencia.

5. Discusión de los resultados

La investigación realizada sobre el Proyecto Facundo Delpierre permite entablar un diálogo entre la propuesta pedagógica de la Universidad Francisco de Vitoria y la realidad de sus estudiantes. El análisis de los datos revela que el itinerario formativo no es una sucesión de intervenciones aisladas, sino un proceso de consolidación de una forma de percibir la realidad educativa.

En primer lugar, la elevada homogeneidad en las representaciones sobre la función social de la educación (ítems 9 y 12) confirma que la Fase 1 (Responsabilidad Social) dota al alumnado de una base común. Como se ha observado en los análisis inferenciales, la ausencia de diferencias significativas no debe leerse como una falta de impacto de la intervención, sino como el éxito de un proyecto que logra elevar las expectativas vocacionales de toda la muestra desde el inicio. Siguiendo a Navarro (2024), la *responsabilidad social* se manifiesta aquí no como un concepto teórico, sino como una estructura mental ya instalada en el futuro docente antes de pisar el terreno.

Sin embargo, el verdadero valor diferencial del Proyecto Facundo Delpierre aparece en la transición desde el conocimiento teórico al conocimiento vivencial. Mientras que el Grupo A (no participantes en la Misión Motril) mantiene un compromiso basado en el aprendizaje académico, el Grupo B (participantes en la Misión Motril) muestra una reducción de la dispersión en sus respuestas (especialmente en el compromiso personal, ítem 6). Esto sugiere que la metodología de aprendizaje-servicio, tal como apunta Mayor Paredes (2019), logra su dimensión *integral* al transformar la voluntad y la razón en algo concreto. El alumno de misiones ya no solo *cree* que debe estar comprometido, sino que *sabe* lo que ello implica tras el vínculo creado con la vulnerabilidad.

La paradoja observada en el ítem 12 –donde la mediana de conocimiento sobre las dificultades baja en los participantes de misiones– es quizás el hallazgo más potente desde una perspectiva manjoniana. Manjón instaba al maestro a mirar hacia dentro y a ser constante en la virtud de la justicia. Ese «baño de realidad» que percibe el Grupo B no debe entenderse como una *pérdida* de conocimiento, sino, más bien, como una ganancia en profesionalidad y en realismo. El estudiante descubre que la exclusión es un fenómeno complejo que requiere más que buenas intenciones, lo cual explica que las puntuaciones en recursos prácticos (ítems 17 al 20) se estabilicen en un 5,00, y revela la íntima conexión que establecen los alumnos entre compromiso y necesidad de formación técnica.

6. Conclusiones

Tras el análisis desarrollado, se pueden extraer las siguientes conclusiones en relación con los objetivos de la investigación:

- El Proyecto Facundo Delpierre cumple con su propósito de dimensionar la labor docente como un acto de justicia y amor. Los alumnos no solo comprenden la relación entre educación e inclusión, sino que, tras la Misión Motril, el 100 % de los participantes reconoce que la experiencia alterará su forma de ejercer la docencia en el futuro (ítem 22, media = 5,68).
- Se confirma que la participación en entornos de exclusión (Fase 3) es el factor que logra *encarnar* los valores de Poveda y Manjón. La misión consigue que el compromiso personal sea visto como un elemento tan crucial como la metodología. Ello ayuda a clarificar y fortalecer la identidad profesional del maestro.
- El proyecto logra *desmontar* en los estudiantes el prejuicio sobre la relación entre pobreza y menor capacidad de aprendizaje (ítem 4). Esto puede incidir en que los egresados de la UFV accedan al mundo profesional con la *mirada de esperanza* que Maritain consideraba esencial para guiar al hombre en su desarrollo.
- La investigación identifica un área de oportunidad clara en la dimensión técnica del proyecto. Aunque el impacto actitudi-

nal es excelente, existe un margen de mejora en la adquisición de recursos prácticos de intervención. Se recomienda para futuras ediciones del proyecto reforzar la formación metodológica durante la Misión Motril, a través de la integración de sesiones de tutorización dirigidas por los profesionales del Colegio Ave María Esparraguera que ayuden a «traducir» la vivencia emocional en aprendizajes concretos a través del estudio y la reflexión.

En definitiva, el Proyecto Facundo Delpierre demuestra ser una herramienta con alto potencial transformador en un doble sentido: los estudiantes de los grados de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Educación Social sirven a la comunidad del Ave María Esparraguera en Motril, al tiempo que la realidad de esos niños y familias deja una huella en el corazón y el juicio de los futuros educadores, cumpliendo, así, el ideal de una educación que es, por encima de todo, el proceso de hacerse persona.

7. Referencias

Manjón, A. (1945). *El maestro mirando hacia dentro*. Patronato de las Escuelas del Ave María.

Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Palabra.

Martín-García, X., Gijón-Casares, M. y Puig-Rovira, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios Sobre Educación*, 37, 51-68. https://doi.org/10.15581/004.37.51-68

Mayor Paredes, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), 37-60. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834

Navarro, G. (2024). Humanización, aprendizaje-servicio y responsabilidad social. En: J. L. García Fernández, G. Navarro y Á. Santos Rebollo (eds.). *Rehumanizar nuestro mundo* (pp. 166-167). Dykinson.

Poveda, P. (2005). *Obras* (vol.1: *Escritos 1906-1910*). Narcea.

Índice

PARTE III. ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL

12. «Acompañar para integrar»: programa de acompañamiento a personas con discapacidad intelectual . . . 13
1. Introducción . . . 13
2. Objetivos del programa . . . 16
2.1. Objetivo general . . . 16
2.2. Objetivos específicos . . . 16
3. Metodología y desarrollo de la propuesta formativa . . . 18
3.1. Metodología propuesta . . . 18
3.2. Participantes . . . 19
3.3. Cronograma . . . 19
4. Desarrollo y guía didáctica . . . 21
5. Discusión . . . 26
6. Conclusiones . . . 28
7. Referencias . . . 29

13. El acompañamiento educativo como eje de la formación integral universitaria. La experiencia de la Universidad Francisco de Vitoria . . . 33
1. Introducción . . . 33
2. Marco teórico: fundamentos del acompañamiento educativo en la educación superior . . . 35

2.1. Fundamento antropológico: la persona como centro del proceso formativo . . . 35
2.2. Autoautoría y desarrollo de la identidad . . . 36
2.3. Pedagogía relacional y experiencia educativa . . . 37
2.4. Motivación y teoría de la autodeterminación . . . 37
3. El acompañamiento como propuesta pedagógica en la educación superior . . . 38
3.1. De la tutoría académica a la mentoría integral . . . 38
3.2. Calidad relacional y evaluación del acompañamiento . . . 38
4. El modelo de acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) . . . 39
4.1. Contexto institucional y misión educativa . . . 39
4.2. Creación e institucionalización del Instituto de Acompañamiento . . . 40
4.3. Tipos de programas de mentoría e integración curricular . . . 40
4.4. Rol del mentor universitario y procesos de formación . . . 41
4.5. Sistema de indicadores y evaluación . . . 41
4.6. Instrumento validado de evaluación de la calidad del acompañamiento . . . 41
4.7. Resultados observados y consistencia temporal . . . 42
4.8. Limitaciones y líneas de prospectiva . . . 42
5. Evidencia empírica sobre el impacto del acompañamiento . . . 43
5.1. Experiencia universitaria y pertenencia . . . 43
5.2. Motivación y rendimiento académico . . . 43
5.3. Acompañamiento en contextos de crisis . . . 44
6. Discusión y proyección: acompañamiento, calidad y transformación universitaria . . . 44
7. Conclusiones . . . 48
8. Referencias . . . 50

14. Buenas prácticas en el acompañamiento a las instituciones durante las prácticas sociales y su impacto en la formación integral de los alumnos UFV . . . 53
1. Introducción y objetivo: universidad y formación integral hoy . . . 53

2. Marco teórico: el modelo educativo UFV y las prácticas sociales . . . 55
3. El programa de prácticas sociales UFV: datos y contexto . . 56
4. Modelo de acompañamiento a las instituciones . . . 57
5. Retos detectados desde las entidades y respuestas implementadas . . . 59
6. La mentoría «0» como buena práctica de acompañamiento integral . . . 62
7. Conclusiones y líneas de mejora . . . 63
8. Referencias . . . 64
9. Anexos . . . 65
9.1. Anexo A - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales . . . 65
9.2. Anexo B - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales . . . 67
9.3. Anexo C - Formulario de satisfacción realizado a las entidades sociales . . . 69

15. Cambio de paradigma de ser acompañados a acompañar. «De la dependencia al encuentro: un camino hacia la inclusión compartida e integradora» . . 71
1. Introducción . . . 71
1.1. Marco teórico . . . 71
2. Objetivos . . . 75
2.1. Objetivo general . . . 75
2.2. Objetivos específicos . . . 76
3. Agentes implicados . . . 77
4. Metodología . . . 78
4.1. Destinatarios . . . 78
4.2. Cronograma . . . 79
4.3. Instrumentos . . . 81
4.4. Herramienta de trabajo . . . 83
5. Resultados y beneficios . . . 84
5.1. Resultados generales de los cuestionarios . . . 84
5.1.1. Percepción inicial de las personas con discapacidad intelectual . . . 84
5.1.2. Percepción inicial de los residentes . . . 84
5.1.3. Percepción inicial de las familias y los profesionales . . . 85

5.1.4. Resultados después de la implantación sobre el programa y la percepción de cada uno de los implicados en este . . . 86
5.2. Beneficios detectados . . . 87
6. Conclusiones . . . 88
7. Referencias . . . 90
8. Anexos . . . 92

PARTE IV. CULTURA Y HUMANIDADES

16. La belleza en la educación: piedra angular para una formación integral . . . 101
1. Introducción . . . 101
2. La formación integral como horizonte educativo . . . 102
3. La belleza como vía de conocimiento y camino de plenitud. La *via pulchritudinis* . . . 104
3.1. La belleza como vía de conocimiento . . . 105
3.2. La belleza como plenitud humana . . . 107
4. La belleza en el acto educativo. La virtud y otras claves para una formación integral desde la belleza . . . 110
4.1. Belleza y virtud . . . 110
4.2. Otras claves para una formación integral desde la belleza . . . 112
4.2.1. La pedagogía del deseo . . . 112
4.2.2. La contemplación . . . 113
4.2.3. La búsqueda de comunión . . . 114
5. Conclusión . . . 115
6. Referencias . . . 116

17. El deporte como espacio educativo y evangelizador: una mirada cristiana a la formación integral . . . 119
1. Introducción . . . 119
2. Una antropología del cuerpo en clave cristiana . . . 121
3. El deporte como espacio educativo y de evangelización . . . 123
4. Acompañamiento, comunidad y misión . . . 126
5. Una pedagogía del encuentro y de la esperanza . . . 128
6. Una propuesta para la formación integral . . . 129
6.1. Primacía de la persona . . . 129
6.2. Formación del entrenador como educador . . . 129
6.3. Cultura comunitaria compartida . . . 130
6.4. Integración de la dimensión espiritual . . . 130

6.5. Evaluación continua . . . 130
7. Conclusiones . . . 131
8. Referencias . . . 132

18. *Exposible pensar*: arte, creatividad y academia al servicio de la verdad . . . 135
1. Introducción . . . 135
2. Contexto actual y retos en la formación integral . . . 136
3. La importancia del ejercicio creativo y artístico en la formación integral . . . 139
4. *Exposible pensar*: un aporte a la formación integral en la universidad . . . 141
5. Evolución histórica del evento . . . 143
6. Algunos frutos y datos de interés . . . 145
7. Conclusiones . . . 147
8. Referencias . . . 148

19. Flannery O'Connor y la revitalización del pensamiento universitario frente a los desafíos de la digitalización . . . 151
1. Introducción . . . 151
2. ¿Cómo puede la literatura de O'Connor convertirse en un revulsivo en las aulas universitarias? . . . 154
3. ¿Qué se propone en la Universidad a través de los relatos de O'Connor? . . . 158
4. Conclusiones . . . 161
5. Referencias . . . 163

PARTE V. LIDERAZGO Y VIRTUDES

20. Estrategias pedagógicas de educación en liderazgo y virtudes . . . 169
1. Introducción . . . 169
2. Marco de educación en liderazgo y virtudes EDULID . . . 170
3. Ocho estrategias pedagógicas de educación en liderazgo . . . 173
3.1. Autoconocimiento . . . 175
3.2. Instrucción . . . 176
3.3. Acompañamiento . . . 176
3.4. Práctica deliberada . . . 177
3.5. Emulación . . . 178
3.6. Actuación en la realidad . . . 179

3.7. Reflexión . . . 179
3.8. Estética . . . 180
4. Recomendaciones para educadores . . . 181
4.1. Integrar el liderazgo en el perfil de egreso y en los planes de estudio . . . 181
4.2. Diseñar experiencias educativas a la luz de la dinámica de la acción humana . . . 181
4.3. Combinar diversas estrategias en función del objetivo y circunstancias . . . 181
4.4. Incorporar herramientas diagnósticas para potenciar el autoconocimiento . . . 182
4.5. Fomentar entornos reales de práctica y responsabilidad . . . 182
4.6. Promover la estética como vía educativa . . . 182
5. Referencias . . . 183

21. Liderazgo e ideario de los centros educativos: percepción del equipo directivo, PAS y profesorado . . . 187
1. Introducción . . . 187
2. Marco teórico . . . 189
2.1. Liderazgo educativo y liderazgo pedagógico en los centros escolares . . . 189
2.2. Liderazgo escolar como trabajo educativo. Aportaciones desde la investigación internacional . . . 190
2.3. Desafíos en la formación del liderazgo educativo y marcos internacionales de política educativa . . . 191
3. Objetivos . . . 192
4. Metodología . . . 193
5. Resultados . . . 194
5.1. Análisis previos, descriptivos y de validación de instrumentos . . . 194
5.2. Análisis de fiabilidad del instrumento . . . 196
5.3. Análisis fundamentales . . . 196
6. Conclusiones y discusión . . . 203
7. Referencias . . . 207

22. Hacia un modelo de liderazgo universitario con sentido social: integración de formación integral, RSU y liderazgo transformador . . . 211
1. Introducción: el desafío del liderazgo universitario contemporáneo . . . 211

2. La formación integral como base antropológica del liderazgo . . . 214
3. La responsabilidad social universitaria como marco institucional . . . 216
4. Liderazgo transformador en la educación superior . . . 218
5. Liderazgo universitario con sentido social: definición y propuesta de modelo operativo . . . 219
5.1. Fundamentos del modelo . . . 219
5.2. Operativización del modelo . . . 220
6. Implicaciones para la universidad contemporánea y conclusiones . . . 221
7. Conclusiones . . . 222
8. Referencias . . . 222

23. «Entonces Natán dijo a David: Tú eres ese hombre» (2 S 12,7). Conocimiento, virtud y conversión a través de las narraciones bíblicas . . . 225
1. Introducción . . . 225
2. «Entonces Natán dijo a David» (2 S 12,7) . . . 227
3. ¿Por qué contar historias? Narrar y narrarse. Conocer y conocerse . . . 228
4. ¿Por qué contar historias hoy? La crisis de la narración . . . 233
5. Vive la vida, pero la buena . . . 234
6. Narración bíblica: conocimiento, virtud y conversión. «Tú eres ese hombre» (2 S 12,7) . . . 236
7. Referencias . . . 238

PARTE VI. COMPROMISO SOCIAL, BIEN COMÚN Y RESPONSABILIDAD

24. Aprendiendo a juzgar sin ser juzgados . . . 243
1. Introducción . . . 243
2. Objetivos . . . 248
3. Metodología . . . 249
3.1. Breve descripción de la actividad «Simulación procesal penal» . . . 249
3.2. Participantes . . . 250
3.3. Metodología . . . 250
3.4. Cronograma del proyecto . . . 250
3.5. Espacio . . . 252
3.6. Recursos necesarios . . . 253

4. Resultados 254
5. Conclusiones 257
6. Referencias 259

25. De la conciencia crítica a la acción responsable: itinerarios metodológicos para una formación integral en derechos humanos desde el derecho natural 261
1. Introducción 261
2. Crisis de sentido en la enseñanza jurídica contemporánea 262
3. El derecho natural como fundamento de la educación jurídica integral 264
4. Razón abierta y verdad: claves antropológicas para la formación del jurista 266
5. Derechos humanos desde el derecho natural: exigencias de justicia y dignidad 267
5.1. Crisis contemporánea del fundamento 268
5.2. Propuesta metafísica en Maritain 268
5.3. Dignidad humana como categoría ontológica y jurídica 269
6. Itinerario metodológico: de la conciencia crítica a la acción responsable 269
6.1. Metodologías activas centradas en el alumno 270
6.2. Estudio de caso pedagógico: la Cátedra Global de Derechos Humanos 272
6.3. Resultados 274
7. Conclusiones: hacia una educación jurídica con sentido trascendente 280
8. Referencias 281

26. Principios y proyecto de vida para una conversión ecológica integral 285
1. Introducción 285
2. Delimitación metodológica 286
3. Marco teórico: persona, naturaleza y ecología integral . . . 287
4. Cinco principios para una conversión ecológica integral . . 288
4.1. Vivimos en sistemas y nuestras acciones tienen consecuencias 288
4.2. La naturaleza es un don que no debe manipularse irracionalmente 289
4.3. Es necesario pensar a largo plazo y de forma sostenible 290

4.4. Debemos superar la cultura de lo desechable y del descarte . . . 290
4.5. La tecnociencia debe ayudar a preservar y llevar a plenitud el don de la vida . . . 291
5. El *Proyecto de ecovida* como mediación pedagógica . . . 292
5.1. Cuatro relaciones fundamentales . . . 293
5.2. Diagnóstico, compromiso y seguimiento . . . 295
6. Conclusiones . . . 296
7. Referencias . . . 297

27. Formación integral y compromiso social: impacto del Proyecto Facundo Delpierre de la Facultad de Educación y Psicología de la UFV en la formación del profesorado . . . 299
1. Introducción . . . 299
2. Objetivos de la investigación . . . 303
3. Metodología . . . 304
3.1. Población y muestra . . . 304
3.2. Instrumentos y procedimiento para la recogida de la información . . . 305
4. Resultados . . . 307
4.1. Análisis descriptivos . . . 307
4.2. Análisis inferenciales y de contraste de hipótesis . . . 312
5. Discusión de los resultados . . . 313
6. Conclusiones . . . 314
7. Referencias . . . 315

Propuestas de formación integral universitaria

Horizontes y propuestas de formación integral en la universidad. Vol. 2

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