

Jorge López González
Laura Martín Martínez
(coords.)

Educación a través del acompañamiento y la relación

VOLUMEN I

universidad

Octaedro 

Jorge López González
Laura Martín Martínez
(coords.)

Educar a través del acompañamiento y la relación (I)

Colección Universidad

Título: *Educación a través del acompañamiento y la relación (I)*

Primera edición: septiembre de 2023

© Jorge López González, Laura Martín Martínez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19690-54-8

ISBN (epub): 978-84-19900-54-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo

LOS COORDINADORES

1. Revisión teórica sobre la influencia de la familia en el desarrollo emocional de los niños con altas capacidades intelectuales
MERCEDÉS ÁLVAREZ AMORÓS; MIRIAM IZQUIERDO LÓPEZ
2. Matemáticas en Educación Primaria: interés, autoconcepto del alumnado y acompañamiento docente
ALABA AMATE MORÓN; JUANA SAVALL CERES
3. Afabilidad en el tesón, energía y motivación del alumno
SAMUEL ASENSIO ALCAIDE; JOSE VÍCTOR ORÓN; ISABEL SENABRE AROLAS; JUAN PARDO ALBIACH
4. La integración de la persona y su relación con el rendimiento escolar
SAMUEL ASENSIO ALCAIDE; ESTHER VELA LLAURADÓ; INMACULADA LIZASOAIN IRISO; LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
5. La tensión irresuelta entre la comunidad y el individuo
ÁNGEL BARAHONA PLAZA
6. Percepciones del estudiante respecto al *feedback*: lugar de encuentro y aprendizaje en la universidad
MARÍA LUISA BARCELÓ CERDÁ; BELÉN POVEDA GARCÍA-NOBLEJAS

7. Las relaciones de amistad en la era digital. Un estudio cuantitativo en la UFV
ESTHER BLASCO LOZANO; BEATRIZ SÁNCHEZ BABÉ
8. Programa de acompañamiento a mentores universitarios
PATRICIA CASTAÑO MUÑOZ; SUSANA GARCÍA CARDO; TASIO PÉREZ SALIDO
9. Rúbrica para el diseño de actividades motivadoras que promuevan el crecimiento personal
MIRIAM CENOZ LARREA; PABLO ROMERO FURIÓ; DÉBORA BEZARES FERNÁNDEZ; INMACULADA LIZASOAIN IRISO
10. La escalera de inferencias: una barrera en la competencia de comunicación
PAULA CRESPI RUPÉREZ; MARIÁN QUEIRUGA-DIOS; REYES PABLOS VILLAESCUSA; PILAR JEREZ VILLANUEVA
11. La mentoría universitaria en alumnos de Medicina, una experiencia de acompañamiento educativo en su formación integral
PAULA CRESPI RUPÉREZ; SANTIAGO ÁLVAREZ MONTERO; MARÍA PILAR RODRÍGUEZ GABRIEL
12. Gamificación en posgrado: la paradoja del sufrimiento
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO; RUTH DE JESÚS GÓMEZ
13. Reflexión e implantación de una acción formativa con alumnos universitarios sobre la cuestión del amor como base de las competencias
FERNANDO DE LA VEGA SOTO-YÁRRITU; MIGUEL VALENTÍN-GAMAZO LAMANA; ALEJANDRO DE PABLO MARTÍNEZ; PATRICIA CASTAÑO MUÑOZ
14. Construcción experimental de un módulo para emergencias
MANUEL DE LARA RUIZ; CARLOS PESQUEIRA CALVO; FABRICIO SANTOS ARIAS

15. Acompañando al alumno en la experiencia formativa integral. Una metodología que amplía la relación educativa
MARÍA JOSÉ DÍAZ-LÓPEZ; PAULA M. NÚÑEZ-SÁNCHEZ; PILAR RODRÍGUEZ;
JOSÉ MANUEL GARCÍA-RAMOS
16. Propuesta de una guía de acompañamiento en el ámbito de la formación online
SUSANA DOMINGO MONJE
17. Defensas maduras y sentido del humor como predictores de la resiliencia en adultos jóvenes
SARA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; KARLA GALLO-GIUNZIONI
18. Estrategias para potenciar el desarrollo de competencias de trabajo en equipo
M. FERNANDA GAMBARINI DUARTE; SORAYA MUÑOZ PÉREZ
19. *Colaborative online international learning (COIL)*: encuentro y acompañamiento a través del trabajo colaborativo en línea
DAVID GARCÍA DÍAZ; MARÍA DEL CARMEN VALLE RODRÍGUEZ
20. Relación y autoestima
INMACULADA GARCÍA-FONT; MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ HERRERO; SARA GARCÍA DE FERNANDO GARCÍA; MARÍA RODRÍGUEZ VILLAREJO

Acompañando al alumno en la experiencia formativa integral. Una metodología que amplía la relación educativa

MARÍA JOSÉ DÍAZ-LÓPEZ
PAULA M. NÚÑEZ-SÁNCHEZ
PILAR RODRÍGUEZ GABRIEL
Universidad Francisco de Vitoria

JOSÉ MANUEL GARCÍA-RAMOS
Universidad Complutense de Madrid

15.1. Introducción

La universidad está llamada a ofrecer respuestas actuales a los retos siempre nuevos que presenta la sociedad. Para ello se necesitan profesores que transmitan al alumno la pasión por conocer la verdad, plantearse las auténticas preguntas e integrar en un todo coherente lo que va descubriendo (García-Ramos y Agejas, 2008); convirtiendo en bien la verdad descubierta. Esta integración permitirá el desarrollo de la persona del alumno, fruto de una formación integral a la que contribuye la metodología de una experiencia integral que sucede en el encuentro en que consiste el acontecimiento educativo (Sastre, 2020).

La innovación didáctica que presentamos intenta responder a este reto ampliando la relación educativa mediante el uso de una tecnología puesta al servicio del doble dinamismo del encuentro y la experiencia. Partiendo de un modo concreto de entender ambos y en coherencia con ellos, presentamos

los elementos necesarios que ha de tener toda secuencia didáctica para permitir al alumno hacer una experiencia de despertar a las preguntas, descubrir respuestas (González-Iglesias, 2015) y llevarlas a la acción. Se recoge también el proceso de diseño e implantación de esas secuencias, en el seno de una asignatura y a través de una plataforma (LMS), así como el impacto que han tenido sobre la relación formador-alumno, el modo de vivir su primer año de carrera y el aprendizaje y desarrollo personal de este.

Antecedentes

El concepto de experiencia integral, que fundamenta esta propuesta didáctica, hace referencia a una realidad unitaria compleja en la que se unifican el aspecto interior y exterior de la realidad dinámica persona-en-acción (Wojtyla, 2011). El alumno que vive una experiencia pasa por una vivencia de su propio «yo», de un «quien» dueño de sí, que posee una estructura de autodeterminación en relación con la verdad, que se realiza a través de una acción que le hace crecer. A la vez, ese alumno se ve proyectado en el mundo por la experiencia que lleva a cabo, trascendiendo sus propios límites y transformando la realidad. Esta doble dimensión de crecimiento interior y de transformación exterior que se dan en el concepto de experiencia integral, abonan el planteamiento de las metodologías activas para el aprendizaje tales como el llamado *flipped classroom* (Thai, De Wever y Valcke, 2017) o la gamificación (Subhash y Cudney, 2018).

En este concepto también se enraíza una concepción de la educación en la que el alumno se convierte en protagonista insustituible de su aprendizaje —que necesariamente ha de poner en juego su subjetividad, «su parte irreductible» (Corvera, 2019, p. 184) que le hace ser quien es— y en acompañante necesario del aprendizaje de sus compañeros, desarrollado con las metodologías colaborativas (Johnson, Johnson y Smith, 2013). Y el profesor ve ampliada y enriquecida su tarea en un aula que, más que un espacio físico compartido, es un campo de juego, un «entre» (López-Quintás, 1998; González-Iglesias, 2015) posibilitador y generador de nueva realidad a partir de la interacción e integración de las experiencias individuales y

conjuntas acogidas en él y proyectadas de vuelta a la realidad, trascendiendo las paredes del espacio físico de la clase.

Propósito

El origen de esta innovación es doble.

- Que la constante pregunta por cómo hacer que todas las secuencias didácticas concretas en que se desarrolla una asignatura sean coherentes con una pedagogía relacional y experiencial que buscan la formación integral de la persona. Esto es, cómo se puede expresar en ellas una metodología experiencial que vehicula un modelo pedagógico que asume la relacionalidad como paradigma educativo y la dinámica del encuentro (Agejas, 2013; González-Iglesias, 2015) como eje en torno al cual se desarrolla la propuesta formativa de la Universidad Francisco de Vitoria (Sastre, 2020).
- Que la certeza de que esto puede suceder en un acompañamiento reglado que trascienda los encuentros formales y las paredes del aula o del despacho, de modo que cada formador (profesor, mentor) sostenga al alumno en la vivencia o aplicación al resto de la vida de lo aprendido en las asignaturas.

Un acompañamiento que es una relación de encuentro en la que consiste el acontecimiento educativo (Sastre, 2020) y donde sucede la experiencia formativa integral.

Así, nuestro propósito último es impactar más y mejor en la formación integral del universitario a través de secuencias didácticas que expresen un modelo pedagógico relacional en una didáctica experiencial; es decir, que expliciten un doble dinamismo para una relación educativa de más alcance.

15.2. Marco teórico y práctico

Los fundamentos básicos que sustentan esta innovación didáctica son: el concepto de formación integral, la relación de encuentro que tiene lugar en el acompañamiento y la experiencia integral formativa de un alumno que es, además de un ser relacional, una realidad dinámica en permanente desarrollo.

La experiencia y la relación. El doble dinamismo de un acontecimiento educativo para la formación integral

Formar integralmente es desplegar la persona hacia su plenitud, el proceso de ser persona (Ferrer, 1990), de «llegar a ser el que eres» (Píndaro, 1995) o de «ayudar a cada sujeto –porque él solo difícilmente podría– a descubrir lo que significa ser persona humana y ejecutar su propio proyecto personal de existencia sin perder de vista la índole que radicalmente le define» (Barrio, 1994, p. 132). Es decir, es «suscitar la persona de la que cada uno es portador» (García-Ramos, 1991, p. 324); lo que es cada uno en el fondo (Zubiri, 1983) y que a la vez necesita ser realizado.

Esa persona es relacional (ser de encuentro) y «en-acción» (realidad dinámica), ser *in fieri* (Marías, 1973; Wojtyła, 2011; Zubiri, 1986).

El hombre ser de encuentro

La vida acontece en forma de convivencia con las cosas que rodean al hombre y, también y, sobre todo, con un tú. El principal elemento de la circunstancialidad de la vida humana es el otro. La persona es constitutivamente relacional y comunitaria. Las personas existen coexistiendo unas con otras (Crosby, 2007, p. 46); encontrándose con otras vidas, con un tú frente al que el yo se reconoce y al que se abre, originando «el acontecimiento fontanal de la persona: el encuentro» (Domínguez, 2011, p. 69), que afecta a lo profundo de su ser (Buber, 1992).

La persona es mismidad y también alteridad, porque se proyecta relacionalmente (Barrio, 2007).

Por ello, el anhelo de plenitud inherente a la persona -ese querer ser lo que ya se es- pasa por la realización de su apertura constitutiva, su ser

relacional con otro (Lorda, 2009), a través de encuentros que son entreveramiento de ámbitos, campos de juego común en el que colabora fecundamente con la realidad que le rodea y con el otro (López-Quintás, 2009).

Y por eso mismo podemos afirmar que la vida humana se configura a través de encuentros, y que el encuentro es parte de nuestro modo de ser y de crecer (Gonzalez-Iglesias y De la Calle Maldonado, 2020, p. 188). Ante esto, la respuesta ante cualquier persona (alumno) que quiere aprender y crecer es otra persona dispuesta a acompañarle en un «camino de encuentros armonizados» (González-Iglesias, 2015, p. 364) y desencuentros «orientados hacia la plenitud» (Gonzalez-Iglesias y De la Calle Maldonado, 2020, p. 185).

En ese camino, educador y educando actúan en un dinamismo que se despliega en una triple D (González-Iglesias, 2015). Partiendo de esta autora, diremos que el dinamismo consiste en:

- Despertar las preguntas que el alumno lleva en el corazón para ahondar dialógicamente en el misterio de lo real y la propia vida.
- Descubrir las respuestas mediante una experiencia que implica a la persona en todas sus dimensiones y facultades.
- Decidir llevar a la acción las verdades descubiertas, para vivirlas y crecer mediante el compromiso.

Tres momentos que no se dan de forma secuencial, sino «entreverados en el tiempo» (Gonzalez-Iglesias y De la Calle Maldonado, 2020, p. 194).

La persona realidad dinámica en constante acción

El hombre es una peculiar «realidad de realidades»: instalado entre las cosas y en la realidad (Zubiri, 1986, p. 40) necesita decidir, está «sujeto a» lo que sus actos vitales vayan determinando. Por vivir entre las cosas, el hombre en cuanto viviente «es una actividad constitutiva» (p. 11), en «decurrencia» (p. 18). La persona se desarrolla hacia la plenitud actuando, poniendo en juego su capacidad de construirse: una estructura de autodeterminación que exige para ser completa, la decisión y la acción

(Wojtyla, 2011) vital por la que va creciendo por apropiación de las posibilidades que la realidad le ofrece y que antes no tenía (Zubiri, 1986).

Apoyado en la realidad, el hombre ha de hacer su vida conforme a unos fines que descubre (Wojtyla, 1998), a través de una acción vital que es orientada, traspasada por el sentido. Ser persona pasa por hacer. La vida es operación, ejecución del futurizo que es el hombre, de las infinitas posibilidades en las que consiste ser persona (Marías, 1973). Todo ello sucede a través de la experiencia, que permite a la persona insertar en la realidad aquello que es, respondiendo a las cosas en medio de las que vive de un modo único e irrepetible.

Llamamos experiencia a la acción que «pone» el mundo en el hombre y al hombre en el mundo. A la acción de conocimiento, que deja entrar lo exterior en el corazón de la persona, y a la acción de efusión, de trascendencia de la persona más allá de los límites de su interioridad.

Es la dimensión cognoscitiva de la vivencia o una vivencia con carga cognoscitiva –de modo que no hay experiencia sin comprensión– a través de la cual el hombre interactúa con el mundo (Wojtyla, 2011); lo que Zubiri llama la «nuda intelección», que se produce con una «inteligencia sentiente» (1986, p. 31). Es el proceso primario, vivencial, directo «con alcance cognitivo» (Polaino-Lorente, 2019) de interactuación con la realidad y en la que la persona se hace, crece, se constituye, se realiza, es.

Estamos distinguiendo dos dimensiones de una misma realidad procesual compleja, que se complementan entre sí y se dan de modo unitario:

Una dimensión epistemológica básica, por la que es fuente originaria de conocimiento, que abre al hombre radicalmente (aunque ni totalmente ni libre de error) a la realidad. En ella intervienen tanto los sentidos como el intelecto. Entraña la praxis (hecho experimental subjetivo) de la vivencia, junto a un entendimiento práctico y una explicación por inducción y reducción que se dan inmanentes a la vivencia y la trascienden (Wojtyla, 2011).

Y una dimensión que llamaremos «de instalación», que podría considerarse consecuencia de la otra dimensión y permite a la persona probar y comprobar con autenticidad quien es, respondiendo de modo único e irrepetible a la instalación en que transcurre la vida humana. En este

sentido, es «algo acumulativo que se obtiene en el transcurso de la vida» (Polaino-Lorente, 2019, p. 51), decantación de muchas experiencias singulares (Marías, 1964).

En ella se integran una pluralidad de aspectos. Tomando como punto de partida a Burgos (2011, 2015 y 2019) extraemos tres, que hemos identificado como el dinamismo propio de la experiencia:

- La vivencia (experiencia, en Wojtyla y Burgos): el contacto inmediato con la realidad, desde la totalidad de lo que el hombre es y en el que se implican (con mayor o menor intensidad) los elementos estructurales del ser persona. La inteligencia interviene desde el principio. Conoce la persona-en-acción y la persona es inteligente. Una vivencia meramente sensible –de ser posible– sería una pseudoexperiencia. Por eso no se puede albergar la vivencia sin cierta comprensión, aunque más tarde pueda mejorar esa comprensión inicial (Ferrer, 2019). Es consciente y, mientras sucede, el hombre experimenta algo concreto (un contenido objetivo) a la vez que tiene conciencia de sí mismo experimentando ese contenido que sucede en él (algo le sucede) –actuando como realidad dinámica persona-en-acción (subjetivamente)– y de otros hombres haciendo lo mismo. Acoge la subjetividad que aporta el sujeto que conoce la realidad de un modo personal e irrepetible, con la objetividad de una realidad que es la que es y lo que es. Aquí, el papel del formador es orientar, delimitar las vivencias que el alumno necesita vivir para aprender y crecer, sin sustituirlas por explicaciones teóricas. Igualmente habrá de estar presente -a mayor o menor distancia- en el proceso de experimentación del alumno, sosteniéndolo, acompañándolo de distintos modos y llevando también esa vivencia a los encuentros formales.
- La comprensión: es la saturación de los fenómenos en unidades de sentido, la captación de la unidad de significado en la multiplicidad de fenómenos, que diría Aristóteles, sin eliminar datos de la vivencia. Es la transformación de las vivencias en conocimiento explícito y analizable, por inducción y por intersubjetivación o «puesta en común de las experiencias propias con las de otros» (Burgos, 2015, p. 187). Permite comunicar lo descubierto y comprender el mundo con orden y con una

estabilidad relativa. El profesor está presente en este proceso de estabilización en el aula facilitando ese intercambio de experiencias, aportando la suya propia (previamente comprendida y fundamentada teóricamente por su parte) y orientando –sin dar respuestas empaquetadas– la comprensión de esas experiencias. Así, el alumno podrá ir alcanzando por sí mismo sus propias conclusiones. El aula, espacio comunitario que acoge el proceso de aprendizaje, se convierte así en un ámbito para la estabilización del material que aporta la vivencia. En él, el alumno se puede preguntar por qué ha pasado y qué le ha pasado, cómo le afecta eso y a dónde le lleva; aportando activamente sus vivencias y primeras comprensiones a los compañeros, acogiendo también las de ellos, en un proceso de adquisición conjunta (entre pares) de un conocimiento por descubrimiento a partir de las preguntas existenciales, que el formador ha de despertar. El alumno protagoniza este proceso, ontológicamente imposible sin poner en juego el ser personal, convirtiéndolo en oportunidad de crecimiento de la persona.

- La comprensión crítica: la explicación de las vivencias unificadas desde un aparato crítico, propio de la ciencia (en sentido amplio). Conduce a un saber por encima de errores e imprecisiones. Es el conocimiento teórico elaborado por otros a partir de la comprensión de sus propias vivencias. Es lo que hace posible que aprendamos de las experiencias de otros. El alumno podrá enriquecer su propia comprensión con la teoría que aporta o/y ordena el profesor. A la vez, el papel del profesor universitario no queda circunscrito al momento de la fundamentación teórica, sino que se amplía a todo el proceso en el que va desplegando distintos grados o modos de estar presente (López-Quintás, 2016) a la vez que su materia queda traspasada por la metodología experiencial y el acompañamiento en la experiencia.

La experiencia aparece ya con un lugar propio en la universidad como elemento imprescindible tanto para la búsqueda de la verdad como para la transmisión de conocimientos adquiridos acumulativamente de generación en generación y para la transformación de la realidad desde lo que cada alumno puede aportar.

Podemos afirmar, ya con fundamento, que el proceso de crecimiento hacia la plenitud en el que consiste la vida está movilizado por el encuentro y se despliega en una relación de acompañamiento (educativo) que tiene lugar en la experiencia formativa integral. Y, por ello, el acontecimiento educativo deberá consistir en un acompañamiento a la persona del alumno en las experiencias que vive. En él, experiencia y relación se entretajan dando lugar a un único entramado, indisoluble.

La asignatura Habilidades y Competencias de la Persona, una oportunidad para expresar este doble dinamismo

En coherencia con esto, la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) ha desarrollado una metodología para acompañar al alumno en la realización de una experiencia real de qué significa ser universitario y cómo se puede vivir esta etapa aprovechando la adquisición de competencias para responder a la pregunta por la propia vocación en sentido amplio, no solo en la esfera profesional.

HCP se imparte en el primer curso de todos los grados de la UFV y pretende que el alumno despliegue sus competencias, haciendo una experiencia de sí mismo y de lo que puede llegar a ser y a hacer.

Esta experiencia tiene una doble dimensión, individual y comunitaria; por lo que la asignatura se despliega en un doble ámbito: la mentoría (donde el alumno es acompañado por un mentor) y el aula (donde es acompañado por un profesor). En ambas, el alumno abordará esas preguntas e irá convirtiendo en convicciones las respuestas que vaya encontrando. En un proceso personalísimo, podrá reflexionar, profundizar e interiorizar su experiencia universitaria. Especialmente dando el paso de la decisión a la acción; haciendo realidad en su vida las decisiones que son importantes para él.

Esta experiencia acompañada deberá desplegar cada vez más el doble dinamismo del acontecimiento educativo. Esto es lo que persigue nuestra innovación, cuyo fruto es una serie de secuencias didácticas que podrán

adaptarse a otras asignaturas con contenidos distintos, pero pretensión compartida, la de formar integralmente al alumno.

Partíamos de una triple necesidad.

- Aumentar el alcance de la relación de acompañamiento entre el alumno y sus formadores para estar más presentes en la vida del alumno, particularmente en el ámbito académico. Si bien la relación mentor-alumno en el trabajo presencial era muy efectiva y valorada por el alumno, como puede apreciarse en la tabla 15.1, había que reforzarla para hacer más presente al mentor cuando el alumno trabaja asíncronamente.

Tabla 15.1. Percepción del alumno sobre el acompañamiento de su mentor

Ítem del cuestionario		Media sobre 6
10	Me he sentido acompañado por mi mentor.	5,57
11	Me he sentido exigido adecuadamente por mi mentor.	5,47
16	(El mentor) es accesible en la atención del alumno.	5,66

Fuente: informe de evaluación de la percepción de los alumnos con la calidad de los mentores y las mentorías (curso 2019-2020). Departamento de Calidad y Evaluación Institucional de la UFV.

- El trabajo autónomo asíncrono –realizado por el alumno entre sesiones– aparecía como un punto de dolor en diversos análisis cualitativos. Era percibido como poco aportante y escasa conexión con el resto del proceso. Y realmente estaba enfocado únicamente en la reflexión o comprensión crítica de la experiencia. Se hacía necesario un trabajo autónomo (TA) más profundo y dinámico, inserto en la vida cotidiana del alumno, incorporando la vivencia y que hiciera presente, en la distancia, al formador.
- El hecho de ser una asignatura desplegada en dos ámbitos e impartida por un equipo docente exige permanentes esfuerzos de integración para que la unidad sea percibida con claridad por el alumno. A ello podía contribuir la generación de un curso en aula virtual que recogiera los dos ámbitos de la asignatura en una estructura unitaria y con una narración integrada, que la haga accesible y fácilmente navegable para el alumno, a

la vez que permite la acción formativa tanto del mentor como del profesor.

15.3. Objetivos e hipótesis de la innovación didáctica

El objetivo general es aumentar el impacto de HCP mediante una mayor integración de los dinamismos del encuentro y la experiencia, y aplicando un modo ampliado de entender la presencialidad en la relación educativa. Como objetivos específicos, se trata de:

- Diseñar e implantar:
 - un trabajo autónomo y asíncrono acompañado –en la distancia– por el mentor
 - unas experiencias formativas pensadas para estar más presentes en la vida académica cotidiana del alumno.
- Incorporar acciones formativas específicas en este diseño para:
 - despertar las preguntas del alumno, descubrir respuestas y decidir acciones concretas de crecimiento;
 - integrar los momentos de la experiencia integral –vivencia, comprensión y comprensión crítica– en el proceso de mentoría.
- Adaptar las sesiones presenciales de la mentoría para que puedan acoger las novedades del trabajo autónomo.
- Generar una narración orientada a guiar al alumno en la vivencia de la experiencia propuesta para que pueda integrar las actividades formativas de aula y mentoría, en una unidad con sentido.

La hipótesis de partida es que la implantación de estas secuencias didácticas, insertas en una narración integrada de aula y mentoría aumentarán la contribución a la FI del universitario gracias al aumento de la percepción de estar siendo acompañado por un mentor y de la percepción del propio aprendizaje en mentoría, y gracias a la mejora de la vivencia del primer año

de carrera y al aumento del conocimiento personal y el crecimiento efectivo del alumno.

Todo ello será medido por el «Cuestionario de evaluación de la percepción» de los alumnos con la calidad de los mentores y las mentorías, elaborado por el Departamento de Calidad y Evaluación institucional de la UFV.

15.4. Metodología de diseño e implantación

Se ha generado un equipo multidisciplinar de seis personas constituido formalmente como grupo de innovación, con sesiones conjuntas para diseñar e implantar la innovación didáctica y la formación de los formadores que la aplicaron durante el curso 2020-2021.

Para implantar la innovación, se ha realizado una formación acompañada de todos los profesores y mentores consistente en:

- dos sesiones preparatorias del proyecto,
- un curso de capacitación en el uso de la plataforma Canvas (LMS),
- seis sesiones de puesta al día de las novedades introducidas, una por etapa de la mentoría.,
- dos jornadas de comunidad,
- entre tres y seis mentorías individuales con cada formador.

La intervención se ha aplicado a 2516 alumnos de 30 grados y a 27 profesores y 150 mentores. Su impacto se ha medido sobre una muestra de 1327 alumnos (un 52,7 % del total).

15.5. Resultados alcanzados

La intervención pedagógica

Se ha logrado narrar el «viaje» del alumno a lo largo de la asignatura con una imagen y un único espacio compartidos en CANVAS, integrando en los pasos propuestos («etapas del viaje»), tareas del aula y de la mentoría. Esto incluye un vídeo explicativo *ad hoc* para todos los grupos y siete narraciones específicas, una por etapa. La imagen siguiente muestra la página de inicio y el vídeo.

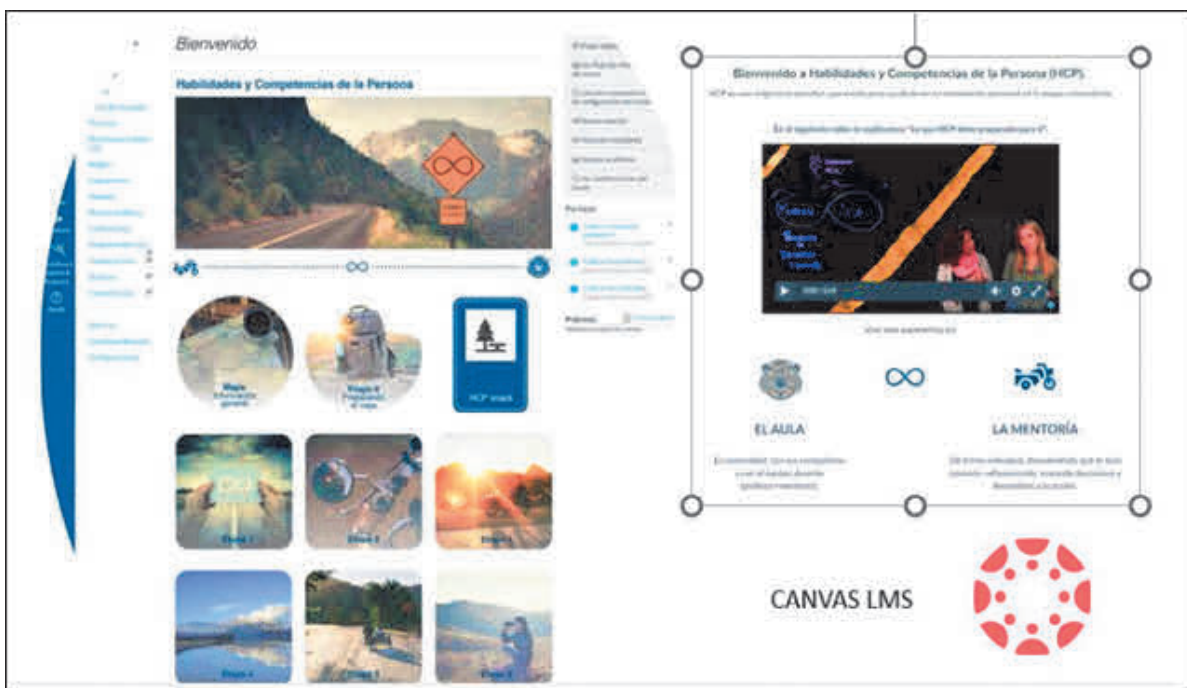


Figura 15.1. Curso en CANVAS para acoger los dos ámbitos de la asignatura HCP. Fuente: elaboración propia a partir del trabajo del Instituto de Acompañamiento de la UFV.

Para el TA se han producido un total de 26 «impactos formativos» o tareas, repartidos en las distintas etapas; seis nuevas rúbricas de evaluación y tres cuestionarios autocorregibles. Las tareas van desde la comprensión crítica de lo vivido mediante el estudio de conceptos clave, hasta la decisión y ejecución de una acción para crecer, pasando por la realización de distintas experiencias guiadas en la distancia a través del aula virtual para que se dé tanto la vivencia como la comprensión por parte del alumno.

Además, hemos adaptado los seis encuentros síncronos con el alumno para que sean coherentes con el TA renovado, incluyendo una nueva forma de evaluación.

Para que formadores y alumnos pudieran usar estas mejoras, se han generado veintisiete vídeos.

Como ejemplo, traemos el comienzo de la mentoría. Consiste en una secuencia didáctica pensada para despertar las preguntas existenciales y ponerlas en juego (González-Iglesias, 2015). En ella, todos los alumnos reciben un correo de su mentor en el que la acción de agendar la primera mentoría va de la mano de un vídeo inspirador y la invitación a compartir las preguntas que tiene presentes en el momento actual de su experiencia universitaria. Estas preguntas son el punto de partida del primer encuentro presencial y formarán parte del ejercicio de síntesis final del proceso de mentoría. Es fácil identificar aquí el «despertar» del dinamismo del encuentro. La tarea de descubrir juntos las respuestas a estas primeras preguntas será abordada a lo largo del curso, a la vez que se contrastan (preguntas y respuestas) con las decisiones que el alumno está actuando en su primer año universitario.

El dinamismo de la experiencia integral entrará en juego nada más comenzar la primera mentoría, al realizar con el alumno una experiencia de mirada que es escrutinio profundo, ampliado, de largo alcance sobre la realidad para descubrir toda su riqueza (López-Quintás, 2014), su verdadera valía. Esa mirada se aplicará sobre la propia vida del alumno, trabajando las decisiones que le han traído hasta ese momento y que está actuando. La vivencia acogida en el primer encuentro presencial será comprendida por el propio alumno y fundamentada teóricamente por el mentor; tras ello, el formando contrastará sus convicciones y tomará decisiones que le lanzarán a la acción de nuevo, durante el TA posterior.

La comprensión, dando sentido a lo vivido, fundamentada en una comprensión crítica y llevada a nuevas vivencias, ayuda al alumno a vivir con más sentido su vida, integrando sus experiencias y creciendo a través de acciones que le van desplegando.

Impacto

La siguiente tabla recoge el impacto de estas intervenciones:

Tabla 15.2. Impacto de la innovación didáctica sobre la calidad de la docencia del mentor y la mentoría

Impacto buscado	Ítems del Cuestionario	Valoración sobre 6	
		n: 1.327	n: 1.114
		Curso 20-21	Curso 19-20
Aumento de la percepción de estar siendo acompañado por un mentor	10. Me he sentido acompañado por mi mentor.	5,6	5,57
	17. Desde una consideración general, evalúa globalmente la labor docente de este mentor como facilitador de tu aprendizaje y desarrollo.	5,54	5,48
	11. Me he sentido exigido adecuadamente por mi mentor.	5,48	5,47
Aumento de la percepción del propio aprendizaje gracias a la mentoría	14. Aprendo cursando las mentorías.	5,25	5,13
	2. La metodología de enseñanza de la mentoría favorece mi aprendizaje	5,35	5,29
	6. Mi deseo de aprender se ve propiciado.	5,51	5,14
	8. Los temas tratados me hacen plantearme preguntas.	5,32	5,29
Mejora de la vivencia del primer año de carrera	24. La mentoría me ha ayudado a vivir mejor mi primer curso de carrera.	4,87	4,68
	5. Puedo conectar la mentoría con situaciones de la vida real.	5,48	5,42
	7. Las actividades desarrolladas fomentan que me ponga en juego en mi interacción con los demás (compañeros, amigos, familia, etc.).	5,31	4,11
Aumento del conocimiento personal y del crecimiento efectivo del alumno	23. La mentoría me ha servido para conocerme más y proponerme acciones de mejora (acciones C.R.E.C.E.R.)	5,19	5,12
	19. La metodología de enseñanza-aprendizaje de las sesiones presenciales favorece mi desarrollo personal.	5,21	5,19
	13. Recibo Feedback significativo que me permite mejorar.	5,48	5,46
	20. Los temas tratados en las mentorías favorecen mi desarrollo personal.	5,26	5,21
	25. Desde una consideración general, evalúa globalmente la eficacia formativa de la mentoría como espacio de desarrollo personal.	5,08	4,98

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario de evaluación de la calidad del mentor y la mentoría. Curso 2020-2021. Departamento de Calidad de la UFV.

Tras la innovación, han aumentado dos de los tres ítems relativos a la relación mentor-alumno.

El alumno tiene mayor percepción de que el mentor le ha facilitado su aprendizaje (ítem 17) y le acompaña (ítem 10) a la par que aumenta la exigencia con sentido (ítem 11), aun estando en condiciones de menor accesibilidad.

Asimismo, al completar la experiencia formativa integral ofrecida al alumno aumenta su aprendizaje respecto del logrado el año anterior (ítem 14). Y parece que se deba, entre otras cosas, a las metodologías empleadas y a que conseguimos aumentar el deseo de aprender del alumno y despertar preguntas en él (ítems 6 y 8, que son los que más suben).

También conseguimos ayudar más al alumno a vivir con sentido su primer año de carrera, como se aprecia en el ítem 24, que presenta una de las subidas más acusadas de todo el cuestionario. Lo que probablemente se relacione con el hecho de que la mentoría está más conectada con situaciones de la vida real del alumno (ítem 5) y fomenta más que antes su interacción con las personas presentes en su vida (ítem 7, que también aumenta dos décimas).

Finalmente, también aumenta el impacto de la mentoría en el conocimiento personal del alumno y en el proceso de desarrollo y crecimiento personal (ítems 23 y 25). Un mayor crecimiento que el alumno asocia a las metodologías usadas, a los temas tratados y al *feedback* significativo recibido de su mentor (ítems 19, 20 y 13, respectivamente).

15.6. Conclusiones

Este trabajo ha mostrado que se pueden generar experiencias acompañadas auténticas mediante secuencias didácticas concretas, coherentes con el doble dinamismo del encuentro y la experiencia. Se ha visto que esto es posible desde un análisis en profundidad y sistemático de una determinada concepción de la persona, así como de las implicaciones pedagógicas que tiene tomar un fundamento antropológico como guía práctica para la formación integral.

Los datos avalan que es posible aumentar el grado de presencialidad al aprovechar el potencial de medios tecnológicos pensados para la relación en remoto; y que la relación formador-alumno se enriquece cuando el diseño del trabajo autónomo tiene en cuenta, también, el dinamismo del encuentro.

Por otro lado, cuando se pide al alumno que su trabajo trascienda la mera reflexión, incorporando en su proceso de aprendizaje la vivencia para hacer más significativa la comprensión crítica, tiene lugar una experiencia formativa integral que aumenta el impacto que conseguimos en el aprendizaje y desarrollo del universitario. Esta propuesta metodológica permite pasar de un «hacer para aprender» o de un «hacer lo aprendido» a un «hacer, vivir, experimentar, para ser». El aprendizaje, siendo un fin, no es el fin último, sino medio para el desarrollo integral del alumno.

Así, la formación integral, auténtica meta de la educación universitaria, se presenta como algo más asequible al pretenderla desde un modo de entender la docencia como acontecimiento educativo con un dinamismo propio.

Referencias

- Agejas, J. A. (2013). *La ruta del encuentro*. UFV.
- Barrio, J. M. (1994). El lugar de la Filosofía y de la Antropología de la Educación en la investigación educativa. En: *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada* (vol. 5). Rialp.
- Barrio, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos *Estudios sobre Educación*, 13, 7-23.
- Buber, M. (1992). *Yo y tú*. Caparrós.
- Burgos, J. M. (2011). Persona y acción, una antropología personalista. La obra cumbre de la filosofía de Karol Wojtyła. *Aceprensa*. <http://www.aceprensa.com/articles/la-obra-cumbre-de-la-filosofia-de-karol-wojtyla/>

- Burgos, J. M. (2015). *La experiencia integral: un método para el personalismo*. Palabra.
- Burgos, J. M., Corral, J., Corvera, J. C., Esteve, C.C., Ferrer, U., García, S., Iglesias, L., Medina, J., Negro, D., Polaino-Lorente, A. y Rocha, M. (2019). *Sobre «La experiencia integral: un método para el personalismo» de Juan Manuel de Burgos*. Ideas y Libros.
- Crosby, J. F. (2007). *La interioridad de la persona humana. Hacia una antropología personalista*. Encuentro.
- Domínguez Prieto, X. M. (2011). *Psicología de la persona*. Palabra.
- Ferrer, U. (1990). *Perspectivas de la acción humana*. PPU.
- Ferrer, U. (2019). Sobre el libro de Juan Manuel Burgos «La experiencia integral». En: *Sobre «La experiencia integral: un método para el personalismo» de Juan Manuel Burgos*. Ideas y Libros.
- 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.
- García-Ramos, J. M. y Agejas, J. A. (2008). Educar para lo nuevo en la universidad. Un análisis desde la perspectiva católica. *Mar Oceana*, 23, 27-48.
- González Iglesias, S. M. (2015). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente. Una propuesta desde el método de López-Quintás* (título de doctorado). Universidad Francisco de Vitoria. <http://hdl.handle.net/10641/1354>.
- González-Iglesias, S. M. y De la Calle Maldonado, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2013). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*.
- Lorda, J. L. (2009). *Antropología teológica*. Eunsa
- López-Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, arte, literatura*. Rialp
- 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 ética: o es transfiguración o no es nada. Estudios y ensayos BAC*.
- López-Quintás, A. (2016). *El triángulo hermenéutico. Introducción a una filosofía de los ámbitos*. Universidad Francisco de Vitoria
- Marías, J. (1964). *El tiempo que ni vuelve ni tropieza*. Edhasa.
- Marías, J. (1973). *Antropología metafísica*. Revista de Occidente.
- Píndaro. (1995). *Odas y fragmentos: olímpicas; píticas; nemeas; ístmicas; fragmentos*. Gredos.
- Polaino-Lorente, A. (2019). La comprensión de sí mismo en esta propuesta personalista. En: *Sobre «La experiencia integral: un método para el personalismo» de Juan Manuel Burgos*. Ideas y Libros.
- Sastre, A. (2020). *El proyecto educativo de la Universidad Francisco de Vitoria. Formar para transformar, en comunidad* (documento institucional). Universidad Francisco de Vitoria.
- Subhash, S. y Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: a systematic review of literature. *Computers in Human Behavior*.
- Thai, T. N. T., De Wever, B. y Valcke M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: looking for the best «blend» of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.01.003.
- Wojtyła, K. (1998). Trascendencia de la persona en el obrar y autoteleología del hombre. En: *El hombre y su destino* (pp. 133-151). Palabra
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción*. Palabra.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Alianza.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.