

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**La acción formativa en un modelo pedagógico para la
formación integral del universitario: un estudio empírico**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María José Díaz López

Director

José Manuel García Ramos

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



LA ACCIÓN FORMATIVA EN UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LA

FORMACIÓN INTEGRAL DEL UNIVERSITARIO.

UN ESTUDIO EMPÍRICO

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

POR

María José Díaz López

DIRECTOR

Dr. D. José Manuel García Ramos

Madrid, 2022

Copyright © 2022 por Maria José Díaz López. Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

“Cuando la propuesta es grande, el corazón vibra”

(Domínguez Prieto, 2013)

Es imposible no sentirse muy pequeño cuando se vive con la certeza de que la propuesta no te pertenece, sino que ha sido inmerecidamente recibida.

Quisiera dedicar este trabajo a aquellas personas que la recibieron conmigo, a los que creyeron que era posible y confiaron. Y, por supuesto, a Tista, mi marido, y mis hijos Beatriz, Fernando, Inés, Juan y Javier. Sin ellos, sin su sacrificio y apoyo incondicional, nada de esto habría sido posible. Que sigamos aprendiendo juntos el valor de los errores y disfrutando las alegrías de los aciertos.

Sigo creyendo y confiando. Confío en que otros se sumen al esfuerzo de encontrar caminos mejores, un modo mejor de explicar y de formar, nuevas didácticas, que permitan llevar más lejos aquello que ya hemos hallado y con lo que mi corazón vibra.

Papá, mamá, abue. Esto es también vuestro.

Agradecimientos

Qué preciosidad echar la vista atrás y contemplar cómo las líneas de esta tesis han entretejido mi vida con la de tantas personas sin las que, verdaderamente, este viaje no habría sido posible. Con plena conciencia o incluso sin saberlo, han sido maná en el desierto, pan compartido, hombro que sostiene, mano tendida, impulso cierto. No puedo sino dar gracias, de todo corazón.

A José Manuel García Ramos, por acoger esta tesis en su experiencia y sabiduría, por acompañarme en cada tramo del camino sosteniendo mis ritmos, dando luz en los momentos difíciles, exigiéndome en cada paso, sacando de mí lo mejor que podía dar, animándome siempre. Ha sido un auténtico privilegio haber compartido esta etapa de mi vida con él, auténtico maestro.

A Daniel Sada, por impulsar este viaje a la intemperie, donde tocar el límite se convierte en fuente de agradecimiento, de reconocimiento de la verdad de uno mismo, sin adornos, en la imperfectísima belleza de un don que es irrevocable. Gracias por confiar siempre en este proyecto y en mí, viendo más allá; por exigirnos, en libertad, el mejor fruto posible para la misión compartida.

A Fernando Viñado, por sus consejos y por permitir, en representación de la Universidad Francisco de Vitoria, que esta investigación saliera adelante.

Gracias con todo mi corazón al Instituto de Acompañamiento de la UFV, compañeros y hermanos de misión. Por haber cubierto mis ausencias, comprendido mis desvelos, apoyado mis cuestionamientos, probado lo que íbamos descubriendo. Por prestar vuestro hombro para que yo pudiera poner buena parte de mis fuerzas en esta tesis. Gracias a Maleny Medina, por comprender siempre, haciéndome sentir esperada. Y a

Felipe Rodrigo por sostener y ordenar. Ambos han abierto tiempos y espacios, horizontes de posibilidad.

A Patricia Castaño y Susana García Cardo; por entender este estudio y apoyarlo como coordinadoras de profesores y mentores de HCP, pero, sobre todo, por apoyarme a mí, con su amistad incondicional. Mi agradecimiento se extiende al resto del equipo, en especial a los mentores de formadores, punta de lanza para la “implantación por encarnación” que hace del formador, el método. Belén Martín, José María Noriega, Cecilia Castañera, Amada Blanco, Paula Núñez, Pilar Rodríguez; gracias por creer que la verdad y el bien se descubren y se hacen en comunión. A Agustina Jutard, que tomó el relevo mejorando lo recibido, haciéndome mejor, siempre. A mi compañera inseparable de docencia, Natalia Sarrión, por darme mirada de *millennial*, convertirme en *instagramer*, hacer sencillo lo complejo para nuestros alumnos; por sacar de mí una docente que estaba escondida. Y a Marisol Perea y Angélica García Egea, por ilustrar mis ideas.

A Ana Díaz Alguacil, precursora, fundadora, exploradora de HCP. Por su entrega silenciosa, por buscar conmigo una nueva forma de hablar al alumno, por enseñarme a amar a cada uno por lo que es y cómo es; por no cansarse de estudiar y no dejar que yo dejara de buscar. Esta tesis empezó con ella.

Gracias también a Sonia González y Menchu de la Calle, mentoras, maestras, amigas. Por abrir los caminos; por creer en esta investigación y sostenerla. Aprendo de ellas cada día.

A Antonio Sastre, por revisar con su sabiduría el fundamento antropológico de esta tesis, por su mirada generosa y su tiempo desinteresado. Es siempre una lección de vida disfrutar de su inteligencia profunda, regalada con tanta sencillez.

A mis profesores de formación humanística, por enseñarme a buscar las causas últimas. En especial, a mi maestro Javier Mula; el encuentro con él transformó mi experiencia universitaria y a mí, para siempre.

A mi querida Miriam Warleta. Su ojo certero en la corrección de erratas y su mano entusiasta para la revisión formal me han dado alas en la recta final.

Esta tesis habría sido imposible sin todos los mentores y profesores de los equipos docentes que han formado parte del estudio. Su generosidad, apertura y confianza no dejan de sorprenderme. Gracias por salir de lo conocido para explorar nuevas formas de hacer nuestra labor. Y gracias también a los alumnos, razón de ser de nuestra vocación y quien indispensable en cualquier investigación universitaria.

Gracias a los expertos que me ayudaron a validar el instrumento de medida, a los profesores y alumnos de la Facultad de Educación de la UCM que me abrieron las puertas de sus aulas y -en cierto modo- de un trocito de sus vidas; a Rafael Fayos y sus alumnos, que hicieron lo propio en el CEU Valencia.

A Belén Obispo, por enseñarme pacientemente los vericuetos del análisis factorial; a Sandra Gómez Gastón por su ayuda para compilar los datos en el Pretest y a Sergio Travieso por guiarme en la transformación a online del Cuestionario, en los duros tiempos de confinamiento.

Gracias, en fin, a cada uno de los que me han sostenido con su oración - literalmente cientos- y a mi familia. A mi hermano Fernando y mi cuñada Lidia. Con cariño han hecho de su casa un refugio de estudio, convirtiendo sábados de renuncia en oportunidades para ser más, juntos. A mi hermana Ana y mi cuñado Miguel, por no dejar de creer en mí, nunca. Gracias a mis hijos, por sus fines de semana sobregirados para que mamá pudiera estudiar, por sus vacaciones hechas de silencio y planes alternativos, por su renuncia y su aliento constante. Gracias a Tista, mi marido, ni una sola línea habría

sido posible sin él en la retaguardia, sin su sacrificio y su apoyo incondicional. Nada de lo que soy es sin él. Gracias por seguir diciendo “sí”, por hacer misión conmigo.

Gracias a Dios, que me ha llevado mar adentro para llenar las redes, no de lo que yo creía ya sabido, sino de lo que Él ha ido haciendo en mí por el camino. Al volver a la orilla no puedo sino alabar Su fidelidad. Él es siempre más, todo lo que hay aquí es Suyo.

Prefacio

Que la existencia sea acción y la existencia más perfecta sea acción más perfecta, pero siempre acción, es una de las intuiciones maestras del pensamiento contemporáneo.

Enmanuel Mounier, *El Personalismo. Antología esencial*.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	iii
Prefacio	vii
Índice.....	ix
Índice de Tablas	xix
Índice de Figuras.....	xxvii
Índice de Anexos	xxix
Resumen.....	1
Abstract.....	7
Introducción	13
Justificación del tema.....	13
Objetivos de la investigación.....	17
Itinerario.....	18
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	23
Capítulo 1. Justificación de la necesidad de trabajar con una acción formativa personalizante en un marco de Formación Integral universitaria.....	27
1.1. Formación integral y universidad.....	27
1.1.1. La universidad como respuesta a una necesidad	27

1.1.2. La formación integral como parte de la vocación y la misión universitaria de la UFV	30
1.2. Una definición de formación integral que exige trabajar en torno a la acción formativa.....	32
1.3. La experiencia acompañada. El Método de la Experiencia Integral como parte de un modelo pedagógico para la formación integral.....	35
1.3.1. Una concepción de la experiencia	36
1.3.2. La experiencia como fuente originaria de conocimiento. El método de la experiencia integral y la labor del formador.....	39
1.3.3. Consecuencias educativas de esta concepción de la experiencia	43
Capítulo 2. La persona y la Formación Integral. Una concepción antropológica que lleva a la acción.	49
2.1. La pregunta por la persona como consecuencia de apostar por la formación integral. Una aproximación desde el personalismo y la educación personalizada.....	49
2.2. En qué consiste el ser persona.	52
2.2.1. La persona es un quien libre, dinámico y llamado a la autorrealización.....	53
2.2.2. La vida humana en la que la persona se realiza y alcanza su plenitud	57
2.3. El “feri” de ser persona.....	61
2.4. La realidad dinámica persona-acción.....	65
2.4.1. Un suppositum personal	65
2.4.2. Una realidad dinámica compleja. La operatividad humana.....	66
2.4.3. Dimensiones y facultades de la persona-en-acción	69
2.4.4. El entreveramiento de las dimensiones y facultades de la persona	73

2.5.	A modo de conclusión.	76
Capítulo 3. La acción integrada e integradora, personalizante.....		79
3.1.	Un concepto personalista de acción como resultado de preguntarse por la persona y su existencia dinámica.	79
3.2.	Antecedentes.....	81
3.3.	El concepto de acción que trabajamos en HCP.	90
3.3.1.	Una acción que es vital.....	95
3.3.2.	Una acción que es integrada e integradora	97
3.3.3.	La acción personalizante	98
3.3.4.	Dimensiones de la acción	100
3.4.	Algunas aplicaciones prácticas.	101
3.5.	A modo de síntesis.....	106
Capítulo 4. La asignatura Habilidades y Competencias de la Persona como Programa Formativo personalizado. Descripción desde la Perspectiva de la Acción.....		109
4.1.	Habilidades y Competencias de la Persona y la Formación Integral. Transversalidad de la asignatura.	109
4.2.	El objetivo formativo de HCP.	112
4.3.	La metodología HCP. La aportación de valor específica de esta asignatura.	115
4.4.	Estructura de la asignatura: dos ámbitos distintos conectados entre sí por un Proyecto Transversal, un Equipo Docente y un sistema de evaluación integrado.	126
4.4.1.	Una sola asignatura, dos ámbitos distintos.....	126
4.4.2.	Descripción del proceso de Mentoría. Estructura y organización	132

4.4.3. Elementos de integración entre el aula y la mentoría.....	135
Capítulo 5. Un Programa concreto para el trabajo expreso y explícito en torno a la Acción personalizante. La intervención de este estudio.....	139
5.1. El trabajo en torno a la acción, en el Aula de HCP.....	139
5.2. El trabajo específico en torno a la acción, en el Proceso de Mentoría.....	145
5.2.1. Cómo se acoge la acción-experiencia vital del alumno en cada sesión en particular	149
5.2.2. Dos herramientas específicas: la <i>Acción C.R.E.C.E.R.</i> y <i>Las preguntas para trabajar en torno a la Acción</i> . Cómo el alumno continúa ocupándose de su acción como parte del trabajo autónomo asíncrono.....	151
5.3. La evaluación del trabajo en torno a la Acción.....	163
Capítulo 6. Las dimensiones de la Formación integral contempladas en esta investigación.	167
6.1. Introducción. La formación integral observada en el sujeto, como fruto de una acción que vuelve sobre él y que se refleja especialmente en tres dimensiones o aspectos.....	167
6.2. La integración en la Acción. Dimensión 1 de la formación integral.	171
6.2.1. El concepto de integración	171
6.2.2. El reconocimiento en la acción: la percepción del propio yo, de quién soy	174
6.2.3. La configuración integrada de las dimensiones y facultades de la persona.....	179
6.3. El incremento de experiencia. Dimensión 2 de la Formación Integral.....	186
6.3.1. Crecimiento en la capacidad de construirse	188
6.3.2. Probación.....	192
6.4. El compromiso.....	195

6.4.1. La realización de un Proyecto Vital en el que se concreta la apuesta por la propia vida y su realización	197
6.4.2. Logro Biográfico, en el grado y del modo que es propio de un joven universitario	202
PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO	209
Capítulo 7. La medida de estas dimensiones de la Formación Integral. Diseño y Validación de contenido del Instrumento de Medida de las Variables Dependientes.....	209
7.1. Proceso de construcción del Instrumento.	210
7.2. Determinación del Sistema de Indicadores.....	213
7.2.1. Determinación de las Dimensiones	215
7.2.2. Determinación de las Subdimensiones	216
7.2.3. Determinación de los Indicadores	218
7.2.4. Determinación de los Subindicadores	220
7.3. Determinación inicial de los Ítems.	225
7.4. Validez de contenido del Instrumento de medida. Análisis de la validación de expertos.....	233
7.4.1. El juicio de expertos como método para la validación del Instrumento de medida. Composición del Panel de expertos.....	233
7.4.2. Procedimiento seguido para la validación	236
7.4.3. Análisis de la valoración de los expertos.....	237
7.5. Versión final del Instrumento de Medida y Cuestionario tras la validación.....	249
Capítulo 8. El diseño de investigación y sus determinantes.....	253

8.1.	Problema de la investigación.....	253
8.2.	Objetivos de la investigación.....	256
8.3.	Formulación de hipótesis.....	256
8.3.1	Hipótesis fundamental.....	257
8.3.2.	Hipótesis Específicas.....	257
8.3.3.	Hipótesis estadísticas.....	258
8.4.	Variables.....	263
8.4.1.	Variable independiente.....	263
8.4.2.	Otras variables independientes secundarias	264
8.4.3.	Variable Dependiente	265
8.5.	Población y muestra.....	267
8.5.1.	Población.....	267
8.5.2.	Muestra.....	267
8.6.	Diseño de la Investigación.....	274
8.6.1.	Metodología de la investigación.....	274
8.6.2.	Aplicación de la intervención.....	276
Capítulo 9. Análisis descriptivos y validación empírica del Instrumento de Medida.....		281
9.1.	Análisis descriptivo de la muestra.....	281
9.1.1.	Distribución de la muestra respecto de los niveles de la Variable Independiente.....	281
9.1.2.	Distribución de la muestra respecto de las variables secundarias	283
9.2.	Validación empírica del Instrumento de Medida.....	295

9.2.1. Fiabilidad del cuestionario en su conjunto, de sus dimensiones y subdimensiones	295
9.2.2. Homogeneidad de los ítems	298
9.2.3. Validez criterial-convergente	301
Capítulo 10. Una aproximación a la validación del constructo	303
10.1. Análisis factorial exploratorio	303
10.1.1. Preparación	304
10.1.2. Extracción de factores	304
10.1.3. Rotación	306
10.1.4. Interpretación	313
10.2. Análisis Factorial Confirmatorio	315
10.2.1. Modelo para la Dimensión 1, “Integración”	317
10.2.2. Modelo para la Dimensión 2, “Incremento de Experiencia”	321
10.2.3. Modelo para la Dimensión 3, “Compromiso”	323
Capítulo 11. Análisis fundamentales. 1ª Parte: Diferencias entre los Equipos	
Docentes aplicadores de la intervención	329
11.1. Introducción	329
11.2. Análisis de resultados en Formación Integral obtenidos por los sujetos del Grupo Experimental inicial y del Grupo de control	333
11.2.1. Análisis de resultados obtenidos en Puntuación Global	333
11.2.2. Análisis de resultados obtenidos en las Dimensiones y Subdimensiones del estudio	335
11.2.3. Análisis de resultados obtenidos en el Postest por ítems	337

11.3.	Análisis de resultados en Formación Integral obtenidos por los sujetos en función del equipo docente de pertenencia, dentro del Grupo Experimental.	338
11.3.1.	Descripción y distribución por alumnos de los Equipos Docentes del Grupo Experimental y su posible influencia en la aplicación real de la intervención formativa.	338
11.3.2.	Análisis de resultados obtenidos por los sujetos del Grupo Experimental en función del equipo docente que ha aplicado la intervención.	342
Capítulo 12. Análisis fundamentales. 2ª Parte: Diferencias en “Formación Integral” entre Grupos Experimentales (UFV1 y UFV2) y Grupo de control.		355
12.1.	Introducción. Reformulación de las Hipótesis del Estudio.	355
12.2.	Hipótesis Principal. Análisis de los resultados obtenidos en Puntuación total.	358
12.3.	Hipótesis específicas. Análisis de resultados obtenidos en la Dimensiones y Subdimensiones del estudio.	359
12.4.	Análisis de resultados obtenidos en el Postest por Ítems.	373
12.4.1.	Ítems de la Dimensión 1.	376
12.4.2.	Ítems de la Dimensión 2.	378
12.4.3.	Ítems de la Dimensión 3.	381
Capítulo 13. Análisis Complementarios (cuantitativos y cualitativos).		389
13.1.	Análisis de resultados teniendo en cuenta la variable “Edad”.	389
13.1.1.	Resultados atendiendo a la puntuación total.	391
13.1.2.	Resultados atendiendo a las Dimensiones y Subdimensiones.	392
13.1.3.	Resultados atendiendo a los ítems por Dimensión.	398
13.2.	Análisis de resultados atendiendo a la variable “Sexo”.	401

13.3.	Análisis de resultados atendiendo a la variable secundaria “Colegio de procedencia”.	
		406
13.4.	Análisis cualitativo de la labor de los formadores en los equipos docentes que han llevado a cabo la intervención.....	413
13.4.1.	Objetivo.....	413
13.4.2.	Método y procedimiento seguidos. Muestra.....	414
13.4.3.	Interpretación.....	418
 PARTE III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, LIMITACIÓN Y PROSPECTIVA..... 441		
 Capítulo 14. Discusión de resultados y Conclusiones 441		
14.1.	Objetivos y Logros.....	441
14.1.1.	Logros en el Marco Teórico.	442
14.1.2.	Logros en el Estudio Empírico	448
14.2.	Resultados de la investigación.....	455
14.2.1.	Resultados de las Hipótesis iniciales	455
14.2.2.	Resultados de los subgrupos dentro del Grupo experimental inicial.....	455
14.2.3.	Resultados de las Hipótesis Reformuladas.....	458
14.2.4.	Resultados del análisis cualitativo en torno a la eficacia de la aplicación de la intervención por los equipos docentes.....	462
14.3.	Discusión de resultados y conclusiones.....	465
14.3.1.	Discusión de resultados	465
14.3.2.	Conclusiones.....	468
14.4.	Recomendaciones pedagógicas.....	475

Capítulo 15. Limitaciones y Prospectiva de la investigación.....	479
15.1. Limitaciones de la investigación.....	479
15.2. Prospectiva de la investigación.....	481
VITA	487
REFERENCIAS.....	489

Índice de Tablas

Tabla 1. El Proceso de Mentoría. Competencias y organización del trabajo en torno a la acción.....	133
Tabla 2. Evaluación de la percepción de los alumnos sobre la calidad de los mentores y las mentorías.....	148
Tabla 3. Registro del alumno. Acción C.R.E.C.E.R.	158
Tabla 4. Ejemplo de cómo se puede trabajar una Acción C.R.E.C.E.R.....	160
Tabla 5. Preguntas para que el alumno pueda trabajar en torno a su acción.....	162
Tabla 6. Rúbrica de calificación por el mentor de la sesión presencial. Material de trabajo de los formadores HCP.....	164
Tabla 7. Estructura de Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores de Formación Integral estudiados en este trabajo.....	214
Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación.....	226
Tabla 9. Comité de expertos para la validación del Instrumento de Medida.	235
Tabla 10. Análisis estadístico de las valoraciones cuantitativas de la Parte I. Presentación, datos de identificación e instrucciones	238
Tabla 11. Valoración media obtenida por cada ítem según valoración de los expertos teniendo en cuenta coherencia, adecuación y claridad.....	241
Tabla 12. Medias por dimensiones y subdimensiones. Valoración por expertos.....	243
Tabla 13. Valoraciones cuantitativas del Cuestionario considerado desde el punto de vista global	248
Tabla 14. Ítems que han experimentado una mayor variación tras el juicio de expertos	249

Tabla 15. Preguntas del problema de investigación	255
Tabla 16. Objetivos de este trabajo de investigación	256
Tabla 17. Hipótesis de este trabajo de investigación.....	259
Tabla 18. Relación de la Pregunta Principal con el Objetivo General y la Hipótesis Principal.....	259
Tabla 19. Relación de la Pregunta Principal Específica Uno con sus Objetivos e Hipótesis	260
Tabla 20. Relación de la Pregunta Secundaria Dos con sus Objetivos e Hipótesis	261
Tabla 21. Relación de la Pregunta Secundaria Tres con sus Objetivos e Hipótesis.....	262
Tabla 22. Composición de la muestra atendiendo a la aplicación de la intervención y la realización del Cuestionario en el Pretest y el Postest. Grupos experimental y de control	272
Tabla 23. Descripción de las variables recodificadas de la Base de Datos	273
Tabla 24. Descripción de las variables recodificadas de la Base de Datos.	273
Tabla 25. Representación simbólica de la aplicación de la intervención seguida por la investigación.....	276
Tabla 26. Programa de formación y acompañamiento para los docentes que han aplicado la intervención	278
Tabla 27. Distribución de la muestra en Pretest y Postest en función de la Universidad de procedencia.....	282
Tabla 28. Tabla de distribución de frecuencias por edades de los sujetos participantes en la muestra.....	283
Tabla 29. Distribución de la muestra por edades de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Postest.....	284
Tabla 30. Distribución de la muestra según Facultad y Grado cursado por los sujetos	286

Tabla 31. Distribución de los sujetos de la muestra en función del colegio de procedencia.	288
Tabla 32. Distribución de frecuencias en función de la realización o no de estudios de grado o formación superior anteriores.....	289
Tabla 33. Adscripción de profesores y sus respectivos mentores por Facultades.....	290
Tabla 34. Distribución de alumnos del Grupo Experimental por equipos docentes	291
Tabla 35. Composición de Equipos docentes y distribución por número de alumnos.	293
Tabla 36. Fiabilidad Global en el Postest del Cuestionario definitivo	295
Tabla 37. Escala de calificación de la fiabilidad	296
Tabla 38. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario en el Postest, atendiendo a las Dimensiones y Subdimensiones	297
Tabla 39. Índices de homogeneidad y validez de los ítems del Cuestionario	298
Tabla 40. Índices de Homogeneidad de los ítems de la Dimensión 1.....	299
Tabla 41. Índices de Homogeneidad en los ítems de la Dimensión 2.....	300
Tabla 42. Índices de Homogeneidad de los ítems de la Dimensión 3.....	300
Tabla 43. Clasificación orientativa para evaluar la validez de forma global	301
Tabla 44. Correlaciones de Pearson entre las Dimensiones y el Ítem Control Global.	301
Tabla 45. Correlaciones de Pearson entre las Subdimensiones y el Ítem Control Global	302
Tabla 46. Correlaciones de Pearson entre cada Dimensión con su correspondiente Ítem Criterio.....	302
Tabla 47. Test de esfericidad de Bartlett e Índice KMO.....	304
Tabla 48. Varianza total explicada. Método de extracción: análisis de componentes .	305
Tabla 49. Varianza explicada por los 6 factores. Método de extracción: análisis de componentes	306

Tabla 50. Matriz rotada por el criterio Varimax, extracción por componentes principales. 6 factores.....	308
Tabla 51. Matriz rotada por el criterio PROMAX, extracción por componentes principales. 6 factores.	311
Tabla 52. Matriz de correlaciones entre factores. Método de extracción componentes principales.....	315
Tabla 53. Criterios de referencia para estadísticos de bondad de ajuste	317
Tabla 54. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 1.....	318
Tabla 55. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 2.....	322
Tabla 56. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 3.....	325
Tabla 57. Objetivos e hipótesis de la investigación	329
Tabla 58. Comparación de resultados obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo de control en Puntuación total.	334
Tabla 59. Hipótesis Específicas de este trabajo de investigación.....	335
Tabla 60. Comparación de resultados obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo de control en las dimensiones y subdimensiones del estudio.....	336
Tabla 61. Comparación de resultados entre los grupos Experimental y de Control, en el Pretest y en el Postest, en los ítems en que se dan diferencias significativas: nº 5 y 7.	337
Tabla 62. Criterios para evaluar el tamaño del efecto	338
Tabla 63. Comparación de medias en el Postest obtenidas en Puntuación Total por los grupos asignados a los distintos equipos docentes del Grupo Experimental.	343
Tabla 64. Comparación entre las puntuaciones obtenidas en el Pretest y Postest entre los subgrupos del Grupo Experimental, respecto de Puntuación Total.....	344

Tabla 65. Comparación de resultados obtenidos por los grupos del ED 2 y el resto de ED del grupo experimental, en el Postest respecto de la Puntuación Total.....	344
Tabla 66. Diferencias significativas, en el Postest, entre los grupos de los equipos docentes del Grupo Experimental.....	345
Tabla 67. Diferencias significativas en el Postest entre los equipos docentes del grupo experimental.	346
Tabla 68. Síntesis de comparaciones relevantes entre los grupos de los ED 2 y 4	348
Tabla 69. Hipótesis Específicas modificadas a la luz de los análisis iniciales.....	357
Tabla 70. Puntuación total obtenida en Pretest y Postest por los grupos de UFV1, UFV2 y de Control.	358
Tabla 71. Comparación de las medias obtenidas en Pretest y Postest en Puntuación Total.	358
Tabla 72. Diferencias Significativas en el Postest en Puntuación total entre UFV1, UFV2 y Control.....	359
Tabla 73. Comparación de resultados en el Pretest y el Postest, por Dimensiones y Subdimensiones.....	360
Tabla 74. Diferencias significativas en el pretest entre los resultados obtenidos por los grupos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a Dimensiones y Subdimensiones.....	361
Tabla 75. Comparación de resultados Pretest y Postest obtenidos en Subdimensión 3.2. - Logro Biográfico- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control.....	362
Tabla 76. Comparación entre medias obtenidas en el Postest en las Subdimensiones 1.1 y 1.2 y en la Dimensión 1, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control, según DMS.	364
Tabla 77. Comparación de resultados obtenidos en el Postest en la Dimensión 2 y Subdimensiones 2.1 y 2.2, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control....	366

Tabla 78. Comparación entre medias obtenidas por los sujetos en el Postest en la Subdimensión 3.1 en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Grupo de control. .	370
Tabla 79. Comparación de resultados Pretest y Postest obtenidos en la Dimensión 3 - Compromiso- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control.	371
Tabla 80. Comparación de resultados obtenidos en el Postest, atendiendo a los ítems.	374
Tabla 81. Comparación de resultados Pretest y Postest obtenidos en los ítems de la Subdimensión 3.2. -Logro Biográfico- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control.	375
Tabla 82. Diferencias significativas en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Dimensión 1.	377
Tabla 83. Diferencias significativas en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Dimensión 2.	378
Tabla 84. Diferencias significativas en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Subdimensión 3.1.	382
Tabla 85. Comparación de resultados obtenidos en Puntuación Total por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, eliminando a los alumnos mayores.	391
Tabla 86. Comparación de resultados obtenidos por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad y por Dimensiones y Subdimensiones.	393
Tabla 87. Comparación de resultados obtenidos en el Pretest y el Postest por los sujetos menores de 19 años, de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la Subdimensión 1.1. (Reconocimiento)	395
Tabla 88. Comparación de resultados en la Dimensión 1 y en la Subdimensión 1.1, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.	396

Tabla 89. Comparación de resultados en la Dimensión 2 y las Subdimensiones 2.1. y 2.2, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.	396
Tabla 90. Comparación de resultados en la Dimensión 3 y en las Subdimensiones 3.1. y 3.2, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.....	397
Tabla 91. Comparación entre los resultados obtenidos en el Postest por las mujeres menores de 19 años y los resultados obtenidos en el Postest por los hombres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación total, Dimensiones y Subdimensiones.	402
Tabla 92. Comparación de resultados en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control tomando a las mujeres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación Total, Dimensiones y Subdimensiones.....	403
Tabla 93. Comparación de resultados entre UFV1, UFV2 y Control tomando a los hombres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación Total, Dimensiones y Subdimensiones.....	405
Tabla 94. Número de alumnos participantes en la investigación menores de 19 años en función del colegio de procedencia.	406
Tabla 95. Comparación de resultados obtenidos en el Postest por los alumnos menores de 19 años, en Puntuación total, dimensiones y subdimensiones.	407
Tabla 96. Comparación de resultados obtenidos en el Postest por los alumnos menores de 19 años en función del colegio de procedencia, atendiendo a Puntuación total, dimensiones y subdimensiones y distinguiendo entre UFV1(1), UFV2 (2) y Grupo de Control (3); según estadístico DMS	409
Tabla 97. Formadores de HCP (profesores-mentores) entrevistados.....	415
Tabla 98. Síntesis de las respuestas a la pregunta 1 de la entrevista	419
Tabla 99. Síntesis de las respuestas a la pregunta 2.A de la entrevista	421

Tabla 100. Síntesis de las respuestas a la pregunta 2.B de la entrevista	423
Tabla 101. Síntesis de las respuestas a la pregunta 3 de la entrevista	424
Tabla 102. Síntesis de las respuestas a la pregunta 4 de la entrevista	426
Tabla 103. Síntesis de las respuestas a la pregunta 5 de la entrevista	427
Tabla 104. Síntesis de las respuestas a las preguntas 6 y 7 de la entrevista	428
Tabla 105. Códigos y tipo de relación con la Eficacia del trabajo en torno a la acción	434
Tabla 106. Enraizamiento y densidad de los códigos extraídos.....	435

Índice de Figuras

Figura 1. Las dimensiones y facultades de la persona.....	73
Figura 2. El proceso de aprendizaje desde el modelo de experiencia de HCP.....	120
Figura 3. La acción personalizante como núcleo del triángulo elemental de la competencia.....	126
Figura 4. La Asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona como experiencia formativa a través de la adquisición de competencias. Ámbitos de desarrollo.	127
Figura 5. El alumno como protagonista de la dinámica interna que subyace en el proceso de Mentoría.....	131
Figura 6. Organización y fases del Proyecto Transversal. Una experiencia real de liderazgo.	143
Figura 7. Las competencias trabajadas en HCP a través del Proyecto Transversal.	144
Figura 8. La metodología de la Mentoría.	145
Figura 9. Tamaño de la muestra sin estratificar, calculado para población infinita.....	269
Figura 10. Distribución de casos del grupo experimental y del grupo control de la muestra, en el Pretest y el Postest.	282
Figura 11. Distribución de la muestra por edades de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Postest.....	284
Figura 12. Distribución de la muestra por sexo de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Postest.....	285
Figura 13. Comparación de la composición del Grupo experimental y el de control atendiendo a los Grados.....	286
Figura 14. Comparación de la composición del Grupo experimental y el de control atendiendo a la Facultad.	287

Figura 15. Distribución de la muestra por colegio de procedencia de los sujetos.....	288
Figura 16. Distribución de la muestra en función de haber realizado o no estudios de grado o superiores anteriores.	289
Figura 17. Número de alumnos del Grupo experimental por Equipo Docente	291
Figura 18. Número de alumnos del Grupo experimental por Equipo Docente	292
Figura 19. Porcentaje de alumnos del Grupo experimental por Equipo Docente	292
Figura 20. Diagrama de sendas del Modelo 2 del AFC para la Dimensión teórica 1 ..	320
Figura 21. Diagrama de sendas del Modelo 2 del AFC para la Dimensión teórica 2. .	323
Figura 22. Diagrama de sendas del 1º Modelo del AFC para la Dimensión teórica 2.	326
Figura 23. Fases de la entrevista. Fuente: (Díaz-Bravo et al., 2013).....	418
Figura 24. Red semántica, elementos que inciden en la eficacia del trabajo en torno a la acción. Fuente: ATLAS.ti.....	437

Índice de Anexos

ANEXOS CAPÍTULO 4

Anexo 4.1. Guía Docente de HCP en el Doble Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas.

Anexo 4.2. Plantilla para Proyecto de Desarrollo Personal. Curso 19-20.

Anexo 4.3. La mentoría en HCP. Documento del mentor. Curso 18-19.

Anexo 4.4. Marco de la mentoría. Documento para el alumno.

Anexo 4.5. Guías didácticas para el mentor. Mentoría 1. Cursos 19-20 y 20-21.

Anexo 4.6. Programas Certificados de formación de formadores HCP. Curso 19-20.

Anexo 4.7. Términos de Referencia para el Proyecto Transversal.

ANEXOS CAPÍTULO 5

Anexo 5.1. Informes de Evaluación de Calidad de la Mentoría de 1º.

Anexo 5.2. Guías Didácticas Mentorías. Documento para el mentor.

ANEXOS CAPÍTULO 7

Anexo 7.1. Cuestionario inicial.

Anexo 7.2. Guía para la validación de contenido del instrumento de medida por parte del panel de expertos consultado.

Anexo 7.3. Valoración cuantitativa de la Parte I del cuestionario realizada por los expertos.

Anexo 7.4. Valoración cuantitativa de los ítems del cuestionario, realizada por los expertos.

Anexo 7.5. Promedio de las valoraciones de los expertos respecto de los ítems del cuestionario.

Anexo 7.6. Dispersión de las valoraciones de los expertos respecto de los Ítems del cuestionario.

Anexo 7.7. Homogeneidad de las valoraciones de los expertos respecto de los ítems del cuestionario.

ANEXOS CAPÍTULO 9

Anexo 9.1. Fiabilidad Global del cuestionario.

Anexo 9.2. Fiabilidad del cuestionario atendiendo a las dimensiones y subdimensiones.

ANEXOS CAPÍTULO 10

Anexo 10.1 Matriz de correlaciones entre variables. Análisis Factorial Exploratorio.

Anexo 10.2. Comunalidades de los ítems mediante Análisis de los Componentes Principales.

ANEXOS CAPÍTULO 11

Anexo 11.1. Estadístico Levene para garantizar la homogeneidad de varianzas.

Anexo 11.2. Comparación de resultados obtenidos en Dimensiones y Subdimensiones por el Grupo experimental inicial y el Grupo de Control. ANOVA.

Anexo 11.3. Comparación de resultados entre Grupo Experimental inicial y Grupo de Control, por ítems de cada dimensión. ANOVA.

Anexo 11.4. Comparación de resultados en todos los ítems, atendiendo a los equipos docentes del Grupo Experimental. ANOVA.

Anexo 11.5. Análisis de contraste entre los equipos docentes del Grupo Experimental. Ítems Dimensión 1.

Anexo 11.6. Análisis de contraste entre los equipos docentes del Grupo Experimental. Ítems Dimensión 2.

Anexo 11.7. Análisis de contraste entre los equipos docentes. Ítems Dimensión 3.

ANEXOS CAPÍTULO 12

Anexo 12.1 Comparación de Resultados obtenidos por UFV1, UFV2 y Grupo de Control en Puntuación Total.

Anexo 12.2. Comparación de resultados obtenidos por los grupos de UFV1, UFV2 y Control en las Dimensiones y Subdimensiones.

Anexo 12.3. Comparación de resultados obtenidos por UFV1, UFV2 y Control, por ítems. ANOVA.

Anexo 12.4. Prueba de Kruskal-Wallis para UFV1, UFV2 y Control en los ítems de la Subdimensión 3.2.

Anexo 12.5. Análisis de contraste de los resultados significativos obtenidos por los grupos de UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 1.

Anexo 12.6. Análisis de contraste UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 2 en que no se dan diferencias significativas.

Anexo 12.7. Análisis de contraste entre UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 2 que presentan diferencias entre UFV1 y UFV2 pero no respecto del Grupo de Control.

Anexo 12.8. Análisis de contraste entre UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 2 con diferencias entre UFV1 y UFV2 y entre UFV2 y Control.

Anexo 12.9. Análisis de contraste entre los grupos UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 3 en que no se dan diferencias significativas.

Anexo 12.10. Análisis de contraste entre UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 3 en que hay diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 y no entre UFV2 y Control.

Anexo 12.11. Análisis de contraste entre UFV1, UFV2 y Control. Ítems de la Dimensión 3 en que hay diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 y Control.

Anexo 12.12. Análisis del comportamiento de UFV1 en ítems de la Dimensión 3.

ANEXOS CAPÍTULO 13

Anexo 13.1. Comparación resultados por edad, Experimental_Control. ANOVA.

Anexo 13.2. Comparación resultados por edad y Dimensiones y Subdimensiones UFV1, UFV2 y Control. ANOVA.

Anexo 13.3. Comparación resultados por edad y Dimensiones y Subdimensiones UFV1, UFV2 y Control. Post hoc.

Anexo 13.4. Comparación resultados por edad e ítems UFV1, UFV2 y Control.

Anexo 13.5. Comparación de resultados mujeres menores de 19 años. ANOVA.

Anexo 13.6. Comparación de resultados hombres menores de 19 años. ANOVA.

Anexo 13.7. Comparación de resultados mujeres menores 19 años UFV1, UFV2 y Control. Post hoc.

Anexo 13.8. Comparación de resultados hombres menores 19 años UFV1, UFV2 y Control. Post hoc.

Anexo 13.9. Comparación de resultados por colegio de procedencia menores de 19 años. ANOVA.

Anexo 13.10. Comparación de resultados por colegio de procedencia en menores 19 años UFV1, UFV2 y Control. Post hoc.

ANEXO 13.11. Entrevistas del análisis cualitativo. Transcripción de respuestas de los formadores.

Anexo 13.12. Informe de códigos y citas. Entrevistas a formadores (Programa ATLAS.ti).

Todos los Anexos se pueden consultar en el siguiente enlace o a través del Código QR:

<https://www.dropbox.com/sh/ydid1qza3dgee9q/AAAtyXJvtuziEN8SjjQC1GFga?dl=0>



Resumen

En el contexto de la Educación Personalizada y las diferentes iniciativas pedagógicas originadas para su consecución, la Asignatura universitaria “Habilidades y competencias de la Persona” (HCP), tiene el objetivo de contribuir a la Formación Integral de los universitarios, en su primer año en la universidad, mediante el desarrollo de competencias transversales. Para ello, propone al alumno trabajar en torno a acciones formativas integradas e integradoras, cuya realización contribuye al desarrollo integral de la persona. El trabajo de tesis que exponemos aquí pretende analizar -mediante una investigación cuasiexperimental realizada con un diseño pretest-postest- en qué medida el trabajo en torno a este tipo de acciones contribuye significativamente a la Formación Integral del universitario, en algunas de sus dimensiones.

De modo que el objetivo general de este estudio es arrojar luz sobre el lugar de la acción personalizante, integrada e integradora, en un sistema de educación personalizada que busca la Formación Integral.

Para lograrlo, se ha realizado un estudio teórico, que nos aproxima al concepto de acción formativa integrada e integradora, entendida como medio para ser persona y que podemos denominar “personalizante”. Asimismo, se ha descrito cómo se articula en los procesos de enseñanza- aprendizaje, dando lugar a una metodología determinada en el seno de HCP, que constituye el “tratamiento” o intervención educativa de nuestro estudio empírico; es decir, el nivel positivo de la Variable Independiente, cuyo segundo nivel es la ausencia de intervención.

Entendemos por “acción” la actividad con sentido, llevada a cabo por la persona, como medio para desplegarse, integrarse internamente, instalarse en la realidad y crecer hacia la plenitud a la que el ser humano está llamado. Se trata de un concepto orgánico,

que hemos abordado poniendo el énfasis en su aspecto interno (qué le sucede al sujeto cuando la lleva a cabo) y en su aspecto proyectivo (en quién se convierte ese sujeto). Es medio para la formación, no fruto de la misma. Su criterio de medida es la “autenticidad”, entendida como fidelidad a quien es la persona. Por esto, prestamos atención, no tanto a lo que se hace, como a *cómo se hace* y *en qué se convierte el hombre* al hacerlo. Y lo hacemos en el seno de la asignatura de HCP, trabajándola en la práctica, con el alumno, de modo expreso, explícito, con espacios y tiempos propios y adecuados, y con herramientas concretas.

Junto a ello, hemos definido qué entendemos por formación integral, acotando qué dimensiones de ésta son objeto de nuestro estudio y operativizándolas, como paso previo a la generación de un instrumento de medida.

Concebimos la Formación Integral como el proceso de ser persona, de hacer visible la persona que el alumno lleva dentro. En ella, podemos distinguir una serie de dimensiones, de entre las que hemos elegido tres, para medir el avance en el proceso de formación integral en los universitarios de 1º de Carrera tras el trabajo con esta acción: la integración personal, la ganancia de experiencia y el compromiso vital. La Variable Dependiente de nuestro estudio es, por tanto, alguna medida de la Formación Integral.

A continuación, se ha llevado a cabo un estudio empírico para analizar la eficacia del trabajo con el alumno en torno a la acción personalizante, de cara a su formación integral.

La hipótesis fundamental es que trabajar, expresa y explícitamente (acompañado por un profesor y un mentor), la acción personalizante –formativa, integrada e integradora- incide favorablemente en la formación integral del universitario, considerada desde algunas de sus dimensiones.

Esta hipótesis principal se plantea de la mano de varias hipótesis específicas. Así, planteamos que trabajar expresa y explícitamente la acción formativa personalizante:

1. Permite al alumno integrarse, desplegar armónicamente sus dimensiones intra e interpersonales.

2. Permite al alumno ganar en experiencia.

3. Incide significativamente en el compromiso del alumno con su propia vida.

El estudio empírico ha incluido el diseño y validación del Instrumento de Medida, consistente en un Cuestionario de autoevaluación del nivel de Formación Integral alcanzado por los alumnos de 1º de Grado universitario. Se trata de un instrumento que usa una Escala Likert de 1 a 6 puntos, en cada una de las cuestiones medidas.

Tras su validación por expertos, se aplicó a una muestra de 643 sujetos, constituida por 368 del Grupo Experimental y 275 del Grupo de Control, en el Pretest. En el Postest, fue cumplimentado por un total de 397 sujetos, 276 alumnos del Grupo Experimental y 121 del Grupo de Control.

Entre el pretest y el postest, se ha llevado a cabo la intervención en el grupo experimental, lo que ha incluido, no sólo la intervención en sí con los alumnos, sino también la formación específica de los mentores y profesores de HCP implicados, de cara a garantizar la correcta aplicación de éste.

Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

- El cuestionario ha resultado suficientemente fiable y válido y se ha observado una relación clara con la estructura teórica (a través de un Análisis Factorial Confirmatorio y un Análisis Factorial Exploratorio).

- Al comparar el Grupo Experimental inicial con el Grupo de Control, no se ha podido rechazar la hipótesis nula globalmente, lo que nos ha llevado a analizar el peso de la variable secundaria “equipo docente”; es decir, la existencia de diferencias en la

aplicación de la intervención por razón del formador que lo aplica, de modo que quedara justificado distinguir dos subgrupos dentro del grupo experimental; y estudiar las posibles diferencias con el grupo de control. El análisis comparativo de resultados en el Posttest, dentro de los distintos subgrupos del Grupo Experimental, confirma que existen diferencias significativas entre los grupos en función del equipo docente al que estaban asignados.

- A este análisis cuantitativo se ha añadido uno cualitativo, a través de entrevistas a algunos formadores de HCP, que nos ha permitido afirmar que la eficacia de la intervención pasa inexorablemente por la calidad y cualidad de los formadores que lo aplican, así como extraer valiosas recomendaciones pedagógicas, y pistas para una mejor y más eficaz organización académica.

- Esto ha justificado la reformulación de las hipótesis del estudio y el análisis de los grupos bajo tres condiciones experimentales: los que naturalmente no han recibido la intervención (el grupo de control), los que, cursando HCP, han recibido la intervención de manera eficaz y los que, cursando HCP, han recibido la intervención con menor eficacia.

- En este caso, sí que se han encontrado diferencias significativas que nos permiten rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis de nuestro estudio. Sí existen diferencias significativas en la mayoría de las medidas de la Formación Integral, entre los grupos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y aquellos que, cursando la Asignatura, no la trabajan tan adecuadamente y los que no cursan esta Asignatura, ni trabajan, por tanto, en torno a la acción personalizante.

Esta diferencia se hace más significativa si sólo consideramos a los alumnos de 17 y 18 años. Es decir, al eliminar el posible impacto que puede tener la “mayor madurez”

por razón de la edad, se ve con mayor claridad que la intervención funciona para ganar en Formación Integral, globalmente considerada.

Por tanto, este trabajo de tesis nos permite afirmar que trabajar eficazmente, con los alumnos “naturales” de 1º de carrera (aquellos que tienen entre 17 y 18 años), en torno a sus acciones integradas e integradoras, produce un impacto significativo en el grado de formación integral, globalmente considerada, así como en sus dimensiones de integración personal, incremento de experiencia y compromiso vital.

En consecuencia, podemos concluir que, efectivamente, parece que la acción integrada e integradora, personalizante, tiene un lugar propio en la asignatura de HCP, en general, y en su metodología, en particular; y, por ende, en la educación superior que persiga una formación integral del universitario.

Palabras clave: educación personalizada, acción formativa, formación integral

Abstract

Within the context of Personalized Education and its different educational initiatives, the subject “Personal Abilities and Softs Skills” aims to contribute to first year students’ Integral education through the development of transversal competences. For that purpose, students are encouraged to carry out different integrated and integrating formative actions that will lead to their integral development.

The present thesis intends to analyze the impact of this kind of actions in university level Integral education (in some of its dimensions) and its students, in any of their dimensions, through a quasi-experimental research using a pre-test and post-test survey.

Therefore, the general objective of this study is to shed light on the place of personalizing, integrated and integrating action, in a personalized education system that focusses on an Integral Education.

To achieve this, a theoretical study has been carried out, bringing us closer to the concept of integrated and integrating formative action, understood as a means to be a person. We call this action "personalizing". Likewise, the study describes how this action is articulated in the teaching-learning processes, giving rise to a specific methodology within the subject of Personal Abilities and Soft Skills, which constitutes the "treatment" or educational intervention of our empirical study; that is, the positive level of the Independent Variable, whose second level is the absence of intervention.

We believe actions are meaningful activities carried out by a person as a means to expand, integrate internally, insert in reality and walk the way towards the personal fulfillment to which every human being is called. It is an organic concept, which we have addressed by emphasizing its internal aspects (what happens to the subject when carrying

the action out) and its projective aspect (who the subject becomes). It is a means for education, not the result of it. Its measurement criterion is "authenticity", understood as fidelity to who the person is. For this reason, we pay attention not so much to what is done, but to how it is done and what the person becomes when doing it. And we do it within the Personal Abilities and Soft-Skills subject, where students have a specific space and time and the appropriate tools to practice, expressly and explicitly, this methodology.

Furthermore, we have defined what we understand by integral education, delimiting which of its dimensions are the object of our study and operationalizing them, as a prior step to the generation of a measurement instrument.

We conceive Integral Education as the process of being a person, the process that gives visibility on the person that the student holds within. In it, we can distinguish several dimensions. Among them, we have chosen three, to measure progress in the integral education process in 1st-year university students after working with this action: personal integration, the gaining of experience and life commitment. The Dependent Variable of our study is, therefore, some measure of the Integral Education.

As a continuation of this, we have carried an empirical study out to analyze the effectiveness of working with the student around the personalizing action, for the sake of their integral education.

The fundamental hypothesis is that working, expressly and explicitly (accompanied by a teacher and a mentor), the personalizing action – formative, integrated and integrating- favorably affects the integral formation of the university student, considered from some of its dimensions.

This main hypothesis entails several specific hypotheses. Thus, we propose that working expressly and explicitly the personalizing formative action:

1. Allows the student to integrate, harmoniously unfolding both his intra and interpersonal dimensions.

2. Allows the student to gain experience.

3. Significantly affects the student's commitment to his own life.

The empirical study has included the design and validation of the Measurement Instrument, consisting of a self-assessment Questionnaire regarding the level of Integral Education achieved by students in the 1st year of university. It is an instrument that uses a Likert Scale from 1 to 6 points, in each of the measured questions.

After validation by experts, it was applied to a sample of 643 subjects, made up of 368 from the Experimental Group and 275 from the Control Group, in the Pretest. In the Post-test, it was completed by a total of 397 subjects, 276 students from the Experimental Group and 121 from the Control Group.

Between the pre-test and the post-test, the educational intervention was applied to the experimental group, which included not only the intervention itself with the students, but also the specific training of the subject's mentors and teachers involved, in order to guarantee its correct application.

The main results obtained are the following:

- The questionnaire has been sufficiently reliable and valid, and we have been able to clearly observe a relationship with the theoretical structure (through a Confirmatory Factor Analysis and an Exploratory Factor Analysis).

- When comparing the initial Experimental Group with the Control Group, it has not been possible to globally reject the null hypothesis, which has led us to analyze the weight of the secondary variable "teaching team"; that is, the existence of differences in the application of the treatment due to the trainer who applies it. That would allow us to justifiably distinguish between two subgroups within the experimental group and study

the possible differences with the control group. The comparative analysis of results in the Posttest, within the different subgroups of the Experimental Group, confirms that there are significant differences between the groups depending on the teaching team to which they were assigned.

- A qualitative analysis has been added to this quantitative analysis, through interviews with some Personal Abilities and Soft Skills teachers and mentors, which has allowed us to affirm that the effectiveness of the treatment inexorably depends on the quality and features of the trainers who apply it, as well as extracting valuable pedagogical recommendations and suggestions for a better and more effective academic organization.

- This has justified the reformulation of the study hypotheses and the analysis of the groups under three experimental conditions: those who naturally have not received the treatment (the control group), those who, taking the subject, have received the treatment effectively and those who, taking the subject, have received the treatment with less efficacy.

- In this case, significant differences have been found that allow us to reject the null hypothesis and confirm the Hypothesis of our study. There are significant differences in most of the Integral Education measures, between the 1st year university groups that adequately work the personalizing action taking the Personal Abilities and Soft Skills subject and those that, taking the subject, do not work it as adequately and those that do not take this subject, nor do they work, therefore, with the personalizing action.

This difference becomes more significant if we only consider students aged 17 and 18. In other words, by eliminating the possible impact that “greater maturity” may have due to age, it is clearly seen that the treatment facilitates Integral Education, globally considered.

Therefore, this thesis work allows us to affirm that working effectively with "natural" first-year students (those who are between 17 and 18 years old) around their integrated and integrating actions, produces a significant impact on the grade of integral education, globally considered, as well as in its dimensions of personal integration, gained experience, and life commitment.

Consequently, we can conclude that, indeed, it seems that the integrated and integrating personalizing action has its own place in the Personal Abilities and Soft-Skills subject, in general, and in its methodology, in particular; and, therefore, in higher education that pursues an integral formation of university students.

Keywords: personalized education, formative action, integral formation

Introducción

Justificación del tema

La pregunta que da origen a este trabajo de tesis surge en un contexto muy determinado y, a la vez, determinante de la concepción de acción por la que nos preguntamos: una universidad, la Francisco de Vitoria (UFV), que desde sus inicios ha apostado decididamente por la Formación Integral. Y lo ha hecho convirtiendo en búsqueda institucional la pregunta por los “*cómos*” concretos que permitan responder a la *emergencia educativa* actual y a la misión que se ha propuesto: salir al encuentro de un hombre que es buscador de la verdad y del bien y que los busca con todo su ser.

Así, la UFV ha concebido la formación integral como eje de su proyecto educativo, basándose, entre otras cosas, en una doble convicción:

- El hombre, todo hombre, cualquier hombre, está llamado a la integración personal, y esta tarea, de toda una vida, tiene un lugar propio en la etapa universitaria.
- La universidad, por el momento vital del joven universitario y por su vocación de servicio a ese joven y a la sociedad, ha de ofrecer la oportunidad de iniciar un recorrido de madurez personal que, pasando por la formación académica y profesional, vaya más allá: que posibilite una auténtica experiencia de lo humano, aquella que hace crecer a la persona en todas sus dimensiones.

Lo anterior es, sin duda, fruto de la unidad y de la integración de saberes. Pero ¿es esto suficiente? Parece que no, que se necesita, además, que cualquier acción formativa ofrecida al alumno sea una oportunidad para que se integre, se ponga en juego con todo lo que es, desplegando todas sus dimensiones, desplegándose. Y esto, como veremos, es posible incorporando la acción y el trabajo en torno a ella como parte de la educación.

En este contexto, surge la pregunta acerca de si la acción puede abrir nuevas vías (alternativas o complementarias) al inmenso esfuerzo institucional en múltiples frentes que ya se está llevando a cabo, para seguir respondiendo a la cuestión de cómo hacer realidad la Formación Integral del joven universitario; si puede contribuir a que la formación sea realmente transformadora, auténticamente efectiva para cada uno de los alumnos en particular, en primera persona.

Junto a ella, aparecen otras muchas cuestiones: en qué consiste realmente esta acción, qué modos y gradualidades entraña, qué implica y qué tiene que ver con el hombre –si es parte constitutiva de él y de su vida, de su modo de ser persona-, qué supone esto para la formación integral; qué necesita esta acción y cómo debe ser acompañada, cómo debe ser formada y trabajada, cómo debe estar presente en el camino de respuesta a la vocación personal, en el camino de formarse integralmente como respuesta a esa vocación, en la misión de responder a su propia vida.

En síntesis y siguiendo a García Hoz, si “el fin de la educación se resume en el concepto de perfección humana, entendida como realización plena del hombre” (1987, p. 69) y el camino para lograrla es “el despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente” (1988, p. 34), parece claro que hay que plantearse cuál es el lugar de la acción en un sistema de educación personalizada, que busca la formación integral.

La asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (en adelante “HCP”) surge como una respuesta concreta a esta pregunta y se configura como uno de esos “cómo concretos” que la UFV ha ido diseñando para contribuir a la Formación Integral del Universitario, en el marco de desarrollo de competencias transversales que marca como reto el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como veremos en el marco teórico, entre otras muchas iniciativas y esfuerzos institucionales, “Habilidades y Competencias de la Persona” acompaña al alumno

universitario de 1º, proponiéndole una experiencia vital auténtica, inserta en su realidad universitaria, que le permitirá desarrollarse a través de la adquisición de competencias personales. Esta experiencia es acompañada, por un profesor en el aula y por un mentor (en un proceso de seis mentorías individuales) y en ella el trabajo explícito con la acción -concebida de un modo determinado, como veremos- constituye uno de los elementos metodológicos clave.

En el marco de la “personalización educativa” y del acompañamiento al alumno en su periodo de formación universitaria, esta asignatura ha ido desarrollando una metodología propia, constituida por distintos elementos. Entre ellos, se encuentra el trabajo del alumno sobre una acción que pretende ser integral, integrada e integradora, *personalizante* (Domínguez Prieto, 2007a), vital. Una acción que busca, no tanto ser un método de aprendizaje eficaz, como convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación de la persona.

Desde el principio, el equipo de desarrollo de la asignatura fundamentó parte de la misma sobre una concepción teórica de este tipo de acción y su contribución específica a algunas dimensiones de la Formación Integral. Por esto, la configuración actual de HCP responde, en buena medida, a la premisa de que contribuir a la formación integral ha de pasar por el trabajo expreso con el alumno sobre su acción vital. Una acción que tiene un lugar y espacio propios (en las clases, las sesiones de mentoría, el trabajo autónomo del alumno, en los materiales didácticos desarrollados, etc.).

Es decir, HCP ha implementado maneras concretas para que el alumno pueda trabajar sobre lo que García Hoz llama su “Obra Bien Hecha”, camino hacia el bien y medio para que su propio trabajo -estudio- universitario sea un factor operativo fundamental en su educación (1987, p. 85 y 117).

Hasta ahora, sabemos que, como asignatura (con su mentoría), cuenta con un alto grado de satisfacción del alumno. Las encuestas de calidad, llevadas a cabo desde el primer curso en que se impartió esta materia, acreditan, año tras año, que está entre las mejor valoradas por los alumnos de primer año de carrera. Ahora bien, la envergadura de la apuesta de la Universidad (en tiempos y medios, en formación de profesores y mentores, en los créditos ECTS que tiene asignados, etc.) justifica la pregunta acerca de si, además de satisfacción en el alumno, esta asignatura está logrando los objetivos para los que ha sido pensada: impactar en su formación integral, del modo en que se esperaba, y en qué medida este impacto puede deberse al trabajo expreso en torno a la acción.

Esta tesis pretende investigar, por tanto, en qué medida una acción, así concebida, es positiva y eficaz dentro de un modelo pedagógico para la Formación Integral del Universitario. Y se une a los esfuerzos de otros trabajos de investigación, como el de la Prof. Dra. Paula Crespi, que se preguntan por otros elementos de la metodología HCP y su eficacia en relación con otras dimensiones de la Formación Integral. Queda, por tanto, circunscrita a uno de los elementos de una metodología que, a su vez, se enmarca en un modelo pedagógico desarrollado comunitariamente en la UFV; sin pretender abarcar ni el método completo de HCP, del que forma orgánicamente parte; ni, mucho menos, el modelo pedagógico globalmente considerado.

Los resultados de todos estos estudios serán decisivos en la toma de decisiones futuras sobre inversión de medios y recursos humanos en esta asignatura, por parte de la institución que la ampara. Creemos que, tanto si las hipótesis se confirman plenamente como si no, los resultados alcanzados pueden dar pautas de actuación a otras instituciones de educación superior que comparten la búsqueda de la excelencia en la formación de sus alumnos.

Objetivos de la investigación

De modo que el objetivo general de este estudio es arrojar luz sobre el lugar de la acción personalizante, integrada e integradora, en un sistema de educación personalizada que busca la Formación Integral.

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos más específicos:

1. Realizar una aproximación al concepto de acción formativa integrada e integradora, entendida como medio para ser persona y que podemos denominar “personalizante”.

2. Operativizar el concepto de acción. Para ello:

2.1. Definir en términos operativos qué es una acción formativa personalizante.

2.2. Describir cómo se articula en los procesos de enseñanza- aprendizaje dando lugar a una metodología determinada.

Esta metodología constituye el “tratamiento” o intervención formativa de nuestro estudio empírico, es decir, el nivel positivo de la Variable Independiente, cuyo segundo nivel es la ausencia de dicha intervención.

3. Definir qué entendemos por formación integral, acotar qué dimensiones de ésta son objeto de nuestro estudio y operativizarlas, como paso previo a la generación de un instrumento de medida.

4. Investigar el impacto del trabajo en torno a la acción sobre algunas medidas de la formación integral del universitario. Para ello:

4.1. Diseñar y validar una escala de medida del grado de formación integral abordada desde tres de sus dimensiones.

Esto se corresponderá con el Cuestionario que hemos aplicado, posteriormente, a nuestras muestras de estudio.

4.2. Analizar la eficacia del trabajo con el alumno en torno a la acción personalizante, de cara a su formación integral entendida como integración personal, incremento de experiencia y compromiso vital.

Para ello se llevará a cabo un estudio empírico que demuestre la eficacia de trabajar en torno a la acción. Y se completará con un análisis cualitativo con entrevistas a algunos de los formadores que han llevado a cabo la intervención educativa, de modo que complementemos los resultados cuantitativos.

Trataremos de confirmar la hipótesis fundamental, que afirma que trabajar expresa y explícitamente, acompañado por un profesor y un mentor, la acción personalizante – formativa, integrada e integradora- incide favorablemente en la formación integral del universitario, considerada desde algunas de sus dimensiones. También abordaremos las hipótesis específicas que se derivan de ella y que, sintéticamente, plantean que trabajar expresa y explícitamente la acción formativa personalizante:

1. Permite al alumno integrarse, desplegar armónicamente sus dimensiones intra e interpersonales.

2. Permite al alumno ganar en experiencia.

3. Incide significativamente en el compromiso del alumno con su propia vida.

Los tres primeros objetivos quedarán suficientemente estudiados y fundamentados en la primera parte de nuestra tesis (marco teórico) y el cuarto, en la segunda y tercera (estudio empírico y discusión de resultados y conclusiones).

Itinerario

Recogemos de manera sintética, la estructura y principales contenidos de las tres partes de este trabajo, con sus capítulos correspondientes, en los que pretendemos responder a los objetivos principales y específicos que acabamos de mencionar.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico tomamos como punto de partida que la formación integral, que es objetivo de una universidad que pretender responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, reclama incorporar a sus metodologías un trabajo expreso en torno a la acción. A continuación, describimos el modelo antropológico que sustenta esta afirmación, y el concepto de acción que responde a las necesidades planteadas por la formación integral. Quedará, así, acuñado un concepto específico de acción integrada e integradora, personalizante, y los medios concretos por los que se trabaja en torno a ella, en el seno de la asignatura de HCP.

Terminaremos esta parte con una definición acotada de formación integral y de las tres dimensiones de ésta que, a nuestro entender, cabe empezar a trabajar en el primer año de la etapa universitaria. Esta definición, y su operativización en comportamientos observables, será la base del instrumento de medida que usaremos en el estudio empírico.

Esquemáticamente y por capítulos, el contenido de esta primera parte es:

Capítulo 1. Justificación de la necesidad de trabajar con una acción formativa personalizante en un marco de Formación Integral universitaria.

Capítulo 2. La persona y la Formación Integral. Una concepción antropológica que lleva a la acción.

Capítulo 3. La acción integrada e integradora, personalizante.

Capítulo 4. La asignatura Habilidades y Competencias de la Persona como Programa Formativo personalizado. Descripción desde la Perspectiva de la Acción.

Capítulo 5. Un Programa concreto para el trabajo expreso y explícito en torno a la Acción personalizante. La intervención de este estudio.

Capítulo 6. Las dimensiones de la Formación integral contempladas en esta investigación.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

En esta segunda parte realizaremos un estudio empírico, que pretende poder contrastar la eficacia de trabajar en torno a la acción, tal y como la concebimos, en el grado de “formación integral” alcanzado por el alumno universitario de primero de carrera.

Para ello, definiremos el problema, las hipótesis de investigación, las variables, la población y la muestra, así como la metodología de investigación que seguiremos.

Procederemos, después, al diseño y validación por expertos de un instrumento de medida de la “formación integral” en las tres dimensiones en que la estudiamos. Además, validaremos empíricamente el cuestionario que aplicamos a los alumnos de las muestras.

También se elaborará una entrevista para algunos de los formadores que han realizado la intervención, esto es, que han trabajado en torno a la acción en el seno de HCP con los alumnos del grupo experimental.

Finalmente, realizaremos los estudios previos, fundamentales y complementarios. De ellos extraeremos resultados relevantes que nos permitirán contrastar nuestras hipótesis.

Esquemáticamente y por capítulos, el contenido de esta segunda parte es:

Capítulo 7. La medida de estas dimensiones de la Formación Integral. Diseño y Validación de contenido del Instrumento de Medida de las Variables Dependientes.

Capítulo 8. El diseño de investigación y sus determinantes

Capítulo 9. Análisis descriptivos y validación empírica del Instrumento de medida.

Capítulo 10. Una aproximación a la validación del constructo “formación integral”.

Capítulo 11. Análisis fundamentales. 1ª Parte: Diferencias entre los Equipos Docentes que han realizado la intervención.

Capítulo 12. Análisis fundamentales. 2ª Parte: Diferencias en “Formación Integral” entre Grupos Experimentales (UFV1 y UFV2) y Grupo de control.

Capítulo 13. Análisis Complementarios (cuantitativos y cualitativos).

PARTE III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Esta parte tiene dos capítulos, en los que recogeremos una síntesis de los resultados que nos permitirán llegar a conclusiones relevantes, realizar recomendaciones pedagógicas, tomar conciencia de las principales limitaciones de nuestro estudio y abrirnos al futuro a través de la prospectiva de nuestra investigación. Estos capítulos son:

Capítulo 14. Discusión de resultados y conclusiones

Capítulo 15. Limitaciones y prospectiva de la investigación

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Como hemos dicho, la motivación última de este trabajo de investigación es contribuir a la toma de más y mejores decisiones sobre la asignatura de HCP, centrándose en el análisis de la necesidad, bondad y eficacia de uno de sus elementos metodológicos: el trabajo en torno a la acción formativa personalizante del alumno.

Esto supone que el foco de la investigación está puesto en la eficacia: en analizar en qué medida una acción así concebida, es positiva y eficaz dentro de un modelo pedagógico para la Formación Integral del Universitario.

Ahora bien, creemos que es absolutamente necesario un marco teórico sólido que no dé por sentado un concepto de acción personalista al que nosotros hemos llegado tras años de búsqueda intelectual y vital, que nos llevó desde el realismo aristotélico-tomista hasta el personalismo capaz de conectar de un modo renovado con el hombre del siglo XXI. Un marco teórico que sirva para ordenar y transmitir con sencillez una aproximación al dinamismo del ser humano que no contradice la filosofía tradicional, sino que la toma como punto de partida para un planteamiento pedagógico personalista que pone el acento en un aspecto de la acción en el que quizá no se ha hecho tanto hincapié: el de ser constitutiva de la persona.

Así, nos aproximamos a la acción desde el Personalismo; esto es, poniendo el acento en la sustantividad del hombre, en el yo, en cómo éste se construye en la acción y cómo, por tanto, la acción es el modo de hacer lo que la persona es. Ese proceso, por supuesto, no se queda enclaustrado en los límites de la intimidad de quien la realiza, como veremos, y transforma la realidad en la que el hombre está instalado. De modo que la carga moral de la acción no puede no estar presente, aunque sea en segundo plano; por

eso, puede que esta investigación roce los senderos de la ética en algún momento. Sin embargo, nuestra pretensión es la de transitar la vía principal de una antropología que nos permite entender al hombre desde un marco personalista (con su enfoque complementario, revelador quizá) y que se inserta con sentido en la tradición de la Educación Personalizada y el aprendizaje experiencial.

De modo que nos acercaremos a la persona por inducción, partiendo de la experiencia y la acción que le sirve de vehículo, superando la distinción –que es sólo de razón- de facultades y dimensiones personales, poniendo el acento en la sustantividad del hombre, en el yo, en cómo éste se construye en la acción y cómo, por tanto, la acción es el modo de hacer lo que la persona es. Esto fundamenta y posibilita un planteamiento pedagógico al que no le interesa tanto la actuación en sí como “el porqué de emprenderla (su sentido) y el modo de llevarla a cabo” (Galino, 1991, p. 317); es decir, que la acción esté traspasada de sentido y que, en el proceso de llevarla a cabo, el alumno logre la vida-no la malogre, se personalice, no se “despersonalice”, forme su unidad personal.

Para ello, revisamos la filosofía tradicional y la educación personalizada y el aprendizaje experiencial, acudimos a los orígenes fenomenológicos de la acción personalista y abordamos distintos autores personalistas, ciñéndonos a los aspectos antropológicos de sus obras. Esto explica que, sin olvidar a Aristóteles, Tomás de Aquino, García Hoz o Blondel, nuestros autores de cabecera (que no los únicos) sean Mounier, Zubiri, Ferrer y Wojtyla; que completados por Marías, López Quintás, Burgos y Domínguez Prieto, entre otros, nos han servido para explicar el fundamento sobre el que ha sido construida la asignatura de HCP, sobre el que hemos planteado su metodología y sobre el que, también, hemos construido el instrumento de medida del estudio empírico de esta tesis.

A lo largo de los capítulos de esta primera parte de la tesis, veremos que, si queremos hacer justicia a nuestro concepto de formación integral –eje de nuestra apuesta educativa y entendida como el proceso de ser persona- es insoslayable trabajar en torno a la acción del alumno.

- Porque esta acción vehicula la experiencia, que es el modo más pleno de alcanzar la verdad y la sabiduría, fin último de la universidad.
- Porque la persona que pretendemos formar es en realidad una realidad dinámica: persona-en-acción llamada constitutivamente a la auto-realización, lo que se produce a través de la acción.
- Y porque esta tarea, siendo de toda la vida, ha de encontrar su tiempo y espacio propios en el periodo universitario, concebido como oportunidad de maduración personal, que será más plena cuanto más se cultive la acción.

Intentaremos mostrar cómo todo ello puede suceder aplicando una metodología propia (constituida por distintos elementos); que es la que sigue la asignatura de HCP, cuya configuración responde a la premisa de que contribuir a la FI ha de pasar por el trabajo expreso con el alumno sobre su acción vital (Zubiri, 1986), personalizante (Domínguez Prieto, 2007), integrada e integradora. Una acción que tiene un lugar y espacio propios (en las clases, las sesiones de mentoría, el trabajo autónomo del alumno, en los materiales didácticos desarrollados, etc.). Y cerraremos el Marco Teórico fundamentando cómo este concepto de acción remite particularmente a determinadas dimensiones de la formación integral. Otros medios incidirán sobre otros planos de ésta; trabajar la acción así concebida contribuye, al menos teóricamente, a las tres que hemos elegido en esta investigación: la integración de la potencialidad dinámica (haciéndose) en que consiste ser persona, la ganancia de experiencia y el compromiso con la propia vida.

Capítulo 1. Justificación de la necesidad de trabajar con una acción formativa personalizante en un marco de Formación Integral universitaria.

En este capítulo inscribimos nuestro estudio en el ámbito de la educación superior, que busca formar integralmente al universitario como respuesta a las exigencias y retos de la sociedad. Asimismo, veremos cómo el propio concepto de Formación Integral exige el trabajo expreso en torno a una acción que despliega a la persona hacia su plenitud, cuando sucede en el seno de una experiencia acompañada por un formador.

1.1. Formación integral y universidad.

1.1.1. La universidad como respuesta a una necesidad

Hemos comenzado este trabajo enmarcándolo en una pregunta que revela un deseo anclado, de un modo u otro, en el corazón de todos los que nos dedicamos a la educación universitaria: ¿Cuál es la eficacia y la satisfacción de nuestra labor docente? Una pregunta que adquiere más importancia si atendemos a los tiempos en que nos toca vivir y que, sin embargo, no es nueva.

Ya en la primera mitad del siglo XX, Ortega y Gasset (1939, edición 1982) se preguntaba por la misión de una universidad llamada a estar a la altura de los tiempos, capaz de aportar a la sociedad buenos profesionales que supieran mandar, que supieran dirigir los designios de una sociedad que confiaba en ellos y que les había dado la oportunidad -el privilegio- de formarse, esperando de ellos un retorno en forma de servicio al bien común.

Por supuesto, no era la única voz que clamaba por la necesidad de preparar a los universitarios pertrechándolos, no sólo con conocimientos e ideas firmes, sino también

con lo necesario para abordar con éxito los conflictos de este mundo (Maritain, 1949, 1959, pp. 79-87), para ser hombres prudentes, señores de su vida, al servicio de la justicia y de las personas.

Desde los tiempos de la Sorbona de Maritain, Mounier, Gilson y otros tantos hasta hoy, la pregunta por la misión de la Universidad ha sido una constante.

No nos llamemos a engaño, la cuestión de la educación siempre ha sido difícil. Ya Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, se planteaba qué era necesario para forjar hombres felices y justos. Educar es un arte, un reto constante al que cada generación se ha enfrentado como si fuera un poco más difícil que para la anterior.

En efecto, la reflexión sobre cómo hacer actual y eficaz esta tarea de la educación no es nueva, pero sí ha de ser renovada por cada generación. Porque, en el campo de la formación y del crecimiento de las personas, la libertad del hombre es siempre nueva y cada generación ha de tomar de nuevo, personal y comunitariamente, sus decisiones. La misión de la educación, y en concreto de la educación universitaria, necesita ser renovada a través de apuestas personales e institucionales -a menudo exigentes-, que han de atender también a los matices propios de cada época.

La nuestra está especialmente marcada por una “sensación” de *emergencia educativa* ante una triple confluencia:

- El fracaso de prácticamente todos los esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás y de dar sentido a su vida, en lo que parece una fuerte ruptura de la cadena de transmisión de los valores y certezas entre generaciones (BXVI, 21 de enero de 2008).
- Los fuertes retos humanitarios (más aún en estos tiempos de emergencia mundial), económicos y sociales.

- Lo que a todas luces es un cambio de paradigma, con la irrupción de las tecnologías que nos han metido de lleno en “un nuevo modo de aprender y de pensar, con oportunidades inéditas de entablar relaciones y construir comunión” (BXVI, 5 de junio de 2011).

En este contexto, parece más que pertinente preguntarse seriamente: ¿Cómo estamos forjando a los hombres y mujeres del siglo XXI? ¿Cuál es nuestra misión renovada? ¿Cómo podemos hundir las raíces en la esencia originaria de la universidad y vivirla actualizadamente, buscando una educación que lo sea de verdad, a la altura de lo que nos demandan los tiempos, los padres de los alumnos, los profesores, la sociedad que necesita ser reforzada en las bases mismas de la convivencia? ¿Cómo hacer que la educación esté, por supuesto, a la altura de los alumnos, “jóvenes que no quieren verse abandonados ante los desafíos” (BXVI, 21 de enero de 2008) de una vida que aparece cada vez más compleja y exigente?

“No podemos olvidar que la Universidad está llamada a ofrecer respuestas siempre actuales a los retos, siempre nuevos, que le presenta la sociedad” (García Ramos & Agejas Esteban, 2008, p. 28). La universidad, como institución y a través de los profesores universitarios en su vocación personal, debe plantearse cómo puede y debe salir al encuentro de unos jóvenes que acuden a ella buscando respuestas, más o menos consciente y explícitamente; y al encuentro de una sociedad que los espera para construir un futuro mejor.

Para responder a ello, ya en sus orígenes la universidad pretendía ser “ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algún logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes” para servir a la sociedad que lo generaba y acogía en su seno, tal y como aparece en *Las Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio (Partida II, título 31) en el siglo XIII. Una institución para el conocimiento, para el servicio,

comunitaria; y en la que las personas se ven implicadas en su totalidad- tanto en la voluntad como en la razón-. Estas notas características siguen estando vigentes en pleno siglo XXI, en que la universidad se esfuerza por responder cada vez más y mejor a las necesidades de la sociedad, a ser una institución esencial en el desarrollo social y de las personas individualmente consideradas.

Ahondando en ello, y de la mano de García Ramos (2008), diremos que “lo que realmente hará que la Universidad satisfaga las demandas de la sociedad no es únicamente que pasemos de transmitir conocimientos a formar en destrezas, actitudes y comportamientos, sino que el profesor transmita al alumno la pasión por conocer la Verdad, por plantearse las auténticas preguntas, por integrar en un todo coherente las distintas informaciones, conocimientos y perspectivas vitales que va descubriendo con el estudio, el diálogo y la reflexión” (p. 32), convirtiendo así en bien la verdad descubierta. Una integración que permitirá el desarrollo de la persona del alumno, su crecimiento integral. Una integración que será el fruto de una formación integrada e integradora, como veremos, y a la que contribuyen la metodología de una experiencia integral y la acción que le sirve de vehículo y que llamaremos, en este trabajo, “acción personalizante”.

Como institución, la Universidad Francisco de Vitoria (en adelante, “UFV”) hace suya esta concepción de la Universidad apostando por la formación integral como eje vertebrador de su proyecto educativo, como veremos a continuación.

1.1.2. La formación integral como parte de la vocación y la misión universitaria de la UFV

Atendiendo a este doble aspecto de su naturaleza original -como sede comunitaria de la verdad y lugar para aprender a hacer el bien al servicio de la sociedad-, la UFV formula su misión como la de ser una comunidad de buscadores de la verdad y el bien, capaz de aportar a la sociedad “hombres y mujeres que sean más que buenos profesionales

y que, junto a su buen hacer profesional, vivan una continua búsqueda de la verdad y el bien de sus empresas, sus familias y la sociedad” (Universidad Francisco de Vitoria, 2016). Esto es, hombres y mujeres llamados a transformar la sociedad en aras de una civilización de la justicia y del amor, siendo reconocidos como referentes en su campo profesional.

Se ve ya dibujada aquí la concepción de la profesión como el ejercicio público de la propia vocación personal, y el desarrollo de la persona como condición sine qua non para la forja de un buen profesional. Porque el ejercicio profesional es una manera de hacer lo que estamos llamados a hacer, de ser lo que estamos llamados a ser, de aportar a la sociedad quienes realmente somos.

La formación profesional y la de la persona están imbricadas. No es posible formar profesionales si no formamos personas, como tampoco es posible formar personas si no las preparamos para que sepan desempeñar con excelencia su profesión, que es una dimensión de la vocación y, por tanto, de su vida. No se puede ser un gran profesional tan sólo con conocimientos –dominando la materia de la propia carrera-; se necesita además ser una persona desarrollada armónicamente en todas sus dimensiones. Del mismo modo, tampoco es posible ser una gran persona siendo mediocre en el ejercicio profesional, sea éste el que sea.

Por ello, la UFV asume la misión de formar al hombre entero, a la totalidad de la persona, y convierte así la Formación Integral del universitario en el eje de su proyecto formativo. Al hacerlo, transforma en pedagogía visible una parte de la educación invisible, siguiendo la distinción de García Hoz (1987, p. 21); y la pone en el centro de la labor docente de un maestro de vida que se siente llamado a potenciar en el alumno la pasión por la verdad, más allá del conocimiento o la instrucción; una verdad que es el sentido de la propia vida y que lanza al alumno a hacerla realidad en su vida concreta.

Su modo de responder a la emergencia educativa actual es trabajar para que sus alumnos alcancen su máxima estatura humana y lleguen a ser la mejor versión de sí mismos, desarrollando armónicamente su inteligencia, su voluntad, su afectividad.

Para ello, todos los medios formativos de la universidad se alinean para que la formación impartida a cada alumno sea una oportunidad para su desarrollo integral. A esto responde su particular modo de entender la formación en competencias y distintas iniciativas particulares, entre las que se encuentra la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (Universidad Francisco de Vitoria, 2014)

1.2. Una definición de formación integral que exige trabajar en torno a la acción formativa.

Resumiendo lo anterior, entendemos que la formación integral es el proceso de ser persona (Ferrer, 1990), de “llegar a ser el que eres” (Píndaro, 1995), es decir, de “suscitar la persona de la que cada uno es portador” (García Ramos, 1991, p. 324) o, como dice Barrio (1994, p. 132) “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” (1994, p. 132).

Parafraseando a García Hoz (1968), nos estamos refiriendo a una formación que pretende la construcción del hombre teniendo presente que ésta no se logra con la mera suma de áreas o tipos de educación. Lo integral no es sólo la suma de educación intelectual, educación de la voluntad, educación afectiva, educación x; es “poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre” y responder así a la unidad en que consiste ser persona (pp. 248-249).

La formación integral consiste en promocionar al hombre, ayudarlo en su desarrollo en orden a su perfección, a alcanzar la felicidad. Para ello, y siguiendo a

Forment (1997, p. 205), habremos de proporcionar al alumno verdad, no sólo verificación de conocimientos; bondad, no sólo utilidad; belleza, no sólo sensualidad; y unidad, posibilitadora de auténtica interdisciplinariedad y síntesis de la multiplicidad de saberes. Como nos indica Aristóteles, habremos de formar en él su técnica, su ciencia, su prudencia, su sabiduría y su entendimiento. Habremos de proporcionarle un conocimiento teórico y práctico a la vez, que permita alcanzar la verdad y la realización humana, la forja del hombre justo, “capaz de deliberar lo que es bueno para sí y lo que le conviene [...] con vistas a vivir bien” (Ética a Nicómaco Libro VI, V, 1140, a).

Porque, para la realización humana, el conocimiento teórico -siendo imprescindible- resulta insuficiente. Necesita de la práctica, del trabajo mediante los hábitos “del alma del oyente”, esto es, del alumno (Libro X, IX 1179 b). Ya lo apuntaba también Blondel, “conocer es, sobre todo, ser aquello que se conoce” (1961, p. 201) a la vez que el conocimiento necesita de la acción: “si es verdad que para actuar bien es necesario pensar bien, es más verdad todavía que para pensar bien hay que actuar bien: “in operibus lux” (Blondel, *Lettres philosophiques*, 1961, citado en Izquierdo, 1996, pp. XXVII-XXVIII). En las acciones encontramos la luz que persigue la universidad.

Es por esto por lo que la educación universitaria ha de apostar por la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes y el servicio a la sociedad; y añadir a todo ello el “obrar sobre uno mismo (García Ramos, 1991, p. 331).

La tarea educativa ha de ser la de alentar aquellas conductas o acciones que permitan al alumno crecer como persona, realizando a su peculiar modo su ser personal (Barrio, 2007, p. 15); aquellas acciones que permiten “el perfeccionamiento de las potencias del sujeto” (Ferrer, 1990, p. 168), su crecimiento cualitativo.

Formar a la persona, ofrecer el proceso por el que ésta se va haciendo cada vez más ella, requiere trabajar con la acción porque “el hombre entero se inclina en nosotros

para beber de cada uno de nuestros actos” (Mounier, 2002, p. 747), la persona construye su vida ejecutando acciones (Zubiri, 1986, p. 11).

Como dice Domínguez Prieto (2004), “para hacer su vida al hombre no le bastan las propiedades que emergen naturalmente de su persona. Debe apropiarse de otras propiedades que se le ofrecen” (p. 345). Ahondaremos en esta cuestión en el capítulo siguiente. Aquí, sólo mencionaremos que esta apropiación se produce a través de la acción. Porque “eso de ser hombre no sale solo: hay que hacerlo salir (e-ducarlo)” (Barrio, 2007, p. 10). La forja de la segunda naturaleza aristotélica, el poner en acto el potencial concreto con que nace cada persona y, por tanto, cada alumno, requiere de la acción. A través de ella, la persona se va convirtiendo en “sujeto-de” propiedades con las que “no contaba” según va decidiendo, optando y ejecutando lo decidido, según va haciendo, actuando (Zubiri, 1986, p. 345).

Y todo ello en lo que este autor denomina el “decurso vital”, el “argumento de la vida” (Zubiri, 1986, p. 583), que es una espiral en la que el hombre va forjándose al escribir su vida y su vida se va escribiendo conforme el hombre se va forjando.

Se va mostrando ya cómo el hecho de querer ser coherente con la misión original de la Universidad conduce a una apuesta decidida por la formación integral; y cómo ésta reclama un trabajo expreso en torno a la acción.

Esta necesidad se ve con mayor claridad si, además, consideramos el hecho de que la acción es vehículo de la experiencia; porque ésta forma legítimamente parte de la esencia universitaria, como veremos en el punto siguiente.

1.3. La experiencia acompañada. El Método de la Experiencia Integral como parte de un modelo pedagógico para la formación integral.

Acabamos de ver que la Formación Integral del universitario consiste en suscitar la persona que cada alumno lleva dentro.

Esa persona es, como veremos en el siguiente capítulo, relacional -ser de encuentro- y “en-acción”- realidad dinámica, ser *in fieri*, haciéndose-.

Por eso 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 & De la Calle Maldonado, 2020, p. 188). También es parte de nuestro modo de ser y de crecer la experiencia, el proceso que sucede a través de la acción y por el que el hombre está en el mundo, en la realidad, dinámicamente.

De modo que podemos entender el encuentro “como movilizador del crecimiento de la persona y el acompañamiento como respuesta que sostiene todo el proceso vital” (González Iglesias, 2015). Un proceso vital que consiste, también, en ser en acción, dinámicamente, a través de la experiencia, fuente originaria de conocimiento y medio de inserción en la realidad.

Si la educación es procurar el alcance de la plenitud, y el acompañamiento es, según esta misma autora, “un camino de encuentros y desencuentros orientados hacia la plenitud”, y ésta se logra -como veremos- a través de la experiencia, parece claro que nuestra labor como educadores superiores ha de incluir el acompañamiento en la experiencia.

Ahora bien, ¿qué entendemos por experiencia y dónde ha de entrar la labor del formador? Veamos.

1.3.1. Una concepción de la experiencia

Usamos el término experiencia, que etimológicamente viene de *experior* (atravesar, traspasar), para referirnos a la acción humana en lo que ésta atraviesa los límites de la persona, desde fuera hacia adentro (cuando lo exterior penetra en el corazón de la persona) y desde dentro hacia fuera (cuando trasciende y se revela al mundo). En ella, persona y realidad entran en relación de modo reversible; es decir, impactándose y transformándose mutuamente. Una relación en la que la persona se ve implicada en su totalidad.

Es, por un lado, la dimensión cognoscitiva de la vivencia a través de la cual el hombre interactúa con el mundo (Wojtyla, 2011); es decir, el proceso primario y vivencial por el que la persona se relaciona con el mundo y que ha de ser comprendido a través de la consolidación cognoscitiva (Burgos, 2015), por inducción, como veremos.

Por otro lado, es el crecimiento que se produce en esa interacción en la que la persona se hace, se realiza, es.

Esto es así porque la experiencia “es procesual”; se da en la acción y a través de la acción (Burgos, 2019, p. 24), que es el dinamismo por el que la persona se despliega, integrándose y trascendiendo a la vez, como veremos en capítulos siguientes.

La experiencia nos lleva a acoger la realidad, preguntándonos qué es lo que nos da a entender (Agejas, 2013), es la vía por la que el hombre entra en relación profunda con el mundo a la vez que permite al hombre instalarse en lo real, religarse a la realidad a medida que va desplegando en ella su ser personal (López Quintás, 1990; Zubiri, 1987, 1998), relacional y en acción. Por eso, podemos afirmar que educar a través de la experiencia permite al hombre hundir sus raíces en una realidad de la que el hombre actual está desapegado. También le permite apegarse a sí mismo, como veremos, porque toda experiencia es también experiencia de uno mismo viviéndola.

Vemos cómo este trabajo aborda la realidad -compleja- de la experiencia, considerándola desde dos perspectivas:

1) Desde su dimensión epistemológica básica, esto es, como fuente originaria o punto de partida del conocimiento que da lugar al método de la experiencia integral como camino para el aprendizaje. Esta concepción fundamenta la apuesta de HCP por la metodología experiencial, como veremos en un capítulo posterior. Por eso, cuando hablemos de experiencia, nos estaremos refiriendo a la experiencia integral, que incluye la necesaria consolidación cognoscitiva, la elevación con conocimiento expreso de las experiencias que toda persona acumula (Burgos, 2015, p. 26).

2) Desde una dimensión que vamos a llamar “de instalación”. En este sentido, consiste en el proceso por el que la persona -por efusión de su propia dinámica interna- se instala en la realidad en lo que podría considerarse como consecuencia de la dimensión epistemológica de la experiencia. Esta experiencia de vida, real, no mero experimento, permite a la persona probar y comprobar con autenticidad quien es, insertar aquello que es en la realidad. Es, por tanto, un modo de responder de modo único e irrepetible a la instalación en que transcurre la vida humana.

Por experiencia la persona conoce el mundo y se deja afectar por él, y por experiencia responde a esa afectación, reinstalándose en él.

A nuestro entender, estos dos aspectos se corresponden con la acción epistemológica y la acción vital de Zubiri (1986, p. 11 y 343). De modo que podemos decir que la unidad del hombre -la persona- es la de una sustantividad que actúa constantemente, conociendo la realidad (acciones epistemológicas) e incorporando la realidad conocida a su sustantividad como propiedad no natural, sino elegida (preferida entre muchas posibilidades) e incorporada por la acción vital a la sustantividad que el hombre es.

En función de esto, y siguiendo la distinción que hace Polaino-Lorente (2019), diremos que la experiencia -entendida como “originaria, vivencial y directa con alcance cognitivo”- es un campo de juego en el que se puede trabajar en torno a la acción. Y también es el resultado posible de ese trabajo en torno a la acción, siendo entendida como “algo acumulativo que se obtiene en el transcurso de la vida” (p. 51). O, como diría Marías (1964), “la experiencia de la vida es engendrada por una doble operación: la ejecución de las muchas experiencias singulares [...] y la decantación de ellas en ese remanso en que adquieren configuración y significación” (p. 220).

El primer modo de entenderla es el que forma parte de la intervención de este trabajo, como veremos en un capítulo posterior. El segundo es un síntoma de formación integral –la “ganancia de experiencia”-, y forma parte de las dimensiones de la variable dependiente que pretende medir nuestra investigación.

Son dos aspectos o caras de una misma realidad. Se complementan entre sí y se dan de modo unitario. Aquí los distinguimos para poder adentrarnos en su conocimiento y analizar mejor sus implicaciones.

Pero no se puede perder de vista esa unidad en la que reside el potencial de este concepto. La experiencia unifica el aspecto interior y el exterior. El aspecto interior es la vivencia de un yo, un “quien” dueño de sí, que posee una estructura de autodeterminación en relación con la verdad, que se realiza, se cumple a través de una acción que le hace crecer. Pero no sólo. La experiencia no acaba en la persona, sino que la proyecta en el mundo; porque a través de esa acción la persona trasciende sus propios límites y transforma la realidad, como veremos al hablar de acción. Este es el aspecto exterior de la experiencia: un “quien” haciendo algo, viviendo un contenido objetivo. Por eso supone también la “probación” de la persona.

En este punto abordaremos principalmente el concepto de experiencia como fuente originaria de conocimiento, fundamento de una metodología experiencial que acoge el trabajo en torno a la acción en que consiste la intervención o nivel principal de la variable independiente de nuestra investigación.

1.3.2. La experiencia como fuente originaria de conocimiento. El método de la experiencia integral y la labor del formador

La fuente originaria de conocimiento es la experiencia integral; esto es, el contacto inmediato con la realidad; lo que Zubiri llama la “nuda intelección” que se produce con una “inteligencia sentiente” (Zubiri, 1986, p. 31), en el que se ve implicado todo el hombre (su inteligencia, su afectividad, su voluntad, su corporalidad).

Ahondemos en este concepto de la mano de Burgos, que a su vez explica la concepción de experiencia de Wojtyla. La define como “la dimensión cognoscitiva de la vivencia a través de la cual interactuamos con el mundo. Se compone de dos elementos indisolublemente unidos: la vivencia de un contenido (objetividad), puesto que siempre experimento algo concreto; y la vivencia de mí mismo al vivir o experimentar ese contenido (subjetividad)” (Burgos, 2011a, 2011b; 2015). Esto significa que la vivencia es consciente y que, mientras “sucede”, el hombre toma conciencia de sí mismo experimentando algo concreto, relacionándose con la realidad, a la vez que también toma conciencia de otros hombres actuando.

En efecto, Wojtyla (2011) -que distingue entre experiencia y consolidación cognoscitiva de la experiencia- entiende por experiencia una vivencia con carga cognoscitiva. De modo que “parece que cada experiencia sea también una cierta comprensión” (p. 51 y ss.). Esta vivencia, como anunciaba Burgos (2015), posee simultáneamente dos dimensiones:

.- Objetiva y externa: experiencia de la realidad, de las cosas. El hombre conoce.

.- Subjetiva y autorreferencial: experiencia del hombre, en la que la persona que conoce se conoce y reconoce (p. 27). Una experiencia que ha de ir seguida de una explicación, una decantación, una unificación en unidades saturadas de sentido, extraídas en un proceso que es inmanente a la experiencia y trascendente respecto de ella.

La vivencia es praxis, es hecho experimental, hecho subjetivo, fenómeno psíquico accidental de una sustancia llamada “yo”. La experiencia se da cuando ese hecho subjetivo va acompañado no sólo del entendimiento práctico, sino también de una dimensión cognoscitiva, por inducción y reducción, que son inmanentes a la vivencia y a la vez la trascienden.

Como fuente originaria de conocimiento, esto es, desde el punto de vista de su dimensión epistemológica básica, podemos decir -siguiendo a Burgos (2015, p. 347)- que tiene los siguientes rasgos:

- Es primaria y originaria.
- Posee un aspecto simultáneamente objetivo y subjetivo.
- Posee una estructura intelectual-sensitiva que opera de modo unitario e integral. No es que el intelecto está esperando a los datos que proporcionan los sentidos y que estos datos sean el único conocimiento directo que tenemos de la realidad. En el conocimiento directo intervienen tanto los sentidos como el intelecto (Wojtyla, 2011, p. 40).

Es una realidad compleja, con una pluralidad de aspectos (que no de momentos sucesivos o de partes separadas), integrada en una unidad.

Por suceder a través de la acción como dinamismo que despliega a la persona, es un proceso intelectual y sensible al mismo tiempo. Es imprescindible asumir que la inteligencia interviene desde el principio, porque es parte de la persona que vivencia. Conoce la persona y la persona es inteligente, todo el tiempo, no intermitentemente. Si

fuera solamente sensible, no podríamos decir que en la experiencia está todo. Una vivencia meramente sensible -en caso de ser posible- sería una pseudoexperiencia. El proceso es unitario, de modo que el hombre que experimenta, a la vez, sabe lo que está pasando.

Como subraya Ferrer (2019), lo relevante es “la unidad entre los dos momentos de la experiencia: lo individual y la comprensión o, si se prefiere, el punto de partida de la experiencia [que identificamos con vivencia] y su reducción a conceptos. Pues no parece posible una experiencia sin albergar alguna comprensión de lo experienciado [...], aunque posteriormente pueda mejorar esa comprensión inicial” (p. 158).

Para mayor claridad, y para significar que cuando hablamos de experiencia estamos refiriéndonos a la experiencia integral, considerándola de modo completo -incluyendo también la consolidación cognoscitiva- nosotros hablaremos de experiencia en sus dos “momentos”: vivencia y consolidación cognoscitiva; dentro de la que distinguiremos entre comprensión y comprensión crítica.

Estos son los tres aspectos que distinguimos en esta realidad unitaria y a la vez compleja:

- La Vivencia: 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, y por tanto y por supuesto, la inteligencia. En este contacto, la realidad se da a sí misma, se nos da, los objetos se hacen autopresentes de manera originaria (Wojtyla, 2011, p. 39), “leibhaft selbstgegeben”, “corpóreamente autopresente”, que dice Husserl (citado por Burgos en su comentario a Persona y Acción, 2011).

Pero no caigamos en planteamientos fenomenológicos -como el de Husserl en sus Ideas (citado en Burgos, 2019, p. 168)-, porque no se trata de apostar por

la epojé, sino de subrayar que “la experiencia conecta directamente con la realidad”, como resultado de un “acto unitario de la persona que integra, de modo indisoluble, la inteligencia y los sentidos” (íbid., p. 211), trazando una separación decisiva respecto de la fenomenología al entender que la captación de la realidad que se produce a través de los sentidos es, a la vez, sensible e inteligible.

La vivencia de la realidad, con la que el hombre se relaciona (conoce, se encuentra), incluye a su vez dos aspectos:

.- La vivencia “algo sucede en el hombre (en mí)”. Algo me sucede.

.- La vivencia “el hombre actúa”, la aprehensión de la realidad dinámica “persona-acción”, de la instalación del hombre en la existencia (que es la otra dimensión de la experiencia que hemos estudiado en este capítulo).

- La comprensión: la unificación, con sentido, de las vivencias, por inducción.

Seguendo a Burgos (2019), la comprensión supone “transformar la experiencia vital en conocimiento explícito; y, por tanto, analizable, interpretable, expresable y transmisible (p. 26).

El propio Wojtyła (2011) nos remite a Aristóteles y su concepción de la inducción como “la captación intelectual de la unidad de significado en la multiplicidad y complejidad de los fenómenos” (p. 47); tarea de un entendimiento que capta la unidad, abierto a los datos y a la riqueza proporcionados por la vivencia, en la que el entendimiento también interviene.

Estas unidades de significado estabilizan y objetivan lo real facilitando la comprensión; ahora bien, lanzan otra vez hacia la experiencia, que aportará nuevos datos, más riqueza. Y a esta variedad y enriquecimiento permanecen abiertas las unidades de significado (Burgos, 2019, p. 29).

De modo que se da un permanente contacto con la realidad, a la par que se va profundizando teóricamente en ella; lo que permite acceder a toda la riqueza subjetiva de la experiencia, sin caer en el Idealismo (Burgos, 2015, p. 40).

De una manera sencilla y asequible para el trabajo entre profesor y alumno, es la pregunta por “¿qué ha pasado?” y “¿qué me ha pasado?, ¿qué tiene esto que ver conmigo?, ¿cómo me afecta y a dónde me lleva?”. Este es el ámbito de las preguntas comprensivas y también de las existenciales, que a la luz de este planteamiento de la experiencia parecen tener legítimamente cabida en el ámbito universitario.

- La comprensión crítica: La explicación de las vivencias unificadas -del “sistema de conocimiento habitual en las personas”- desde un aparato crítico o científico, propio de la ciencia (en sentido amplio). Junto a la comprensión de la propia vivencia, el proceso de consolidación cognoscitiva que lleva a la experiencia integral suma la comprensión que otros han realizado de sus propias vivencias. Esto es aprender de las experiencias de otros que, al ser inducidas y reducidas, se hacen comunicables a otras personas. Es el conocimiento teórico elaborado por otros y que se comunica en las aulas universitarias. La comprensión crítica conduce a una ciencia que explica la experiencia desde un saber que busca “estar por encima de los errores, imprecisiones o carencias habituales en el proceso cognoscitivo del hombre corriente” (Íbid. , p. 30).

1.3.3. Consecuencias educativas de esta concepción de la experiencia

Según lo anterior, la experiencia es la fuente originaria -“insustituible e irremplazable de todo conocimiento” (Burgos, 2019, p. 31)- porque:

- Experienciar, es nutrirse de la realidad.

- La experiencia, aun estando abierta al error, nos proporciona la Verdad de la realidad, aunque no de modo total, sí de manera radical.
- Sólo es posible “afirmar lo que las cosas son” probando la “irrealidad” de nuestras concepciones -aquello que suponemos que son las cosas-, yendo a lo profundo de lo real a través de la experiencia que confirma, contrasta, comprueba (Zubiri, 1986, p. 27 y 387 y ss.). Una experiencia que es “actividad personal” (lo que nosotros llamamos acción personalizante) en la que se da el “contacto primero y directo, de tipo vivencial, con la realidad en el sentido más amplio de esta palabra” (Burgos, 2019, p. 24), y la comprensión del mismo a través de una inducción que no supone eliminar datos de la vivencia, sino saturarlos en unidades de sentido que permiten comunicar lo descubierto y comprender el mundo con orden y con una estabilidad relativa.

Además, los tres aspectos de la experiencia que acabamos de ver, en tanto que suceden unitariamente, dan lugar a experiencias consolidadas que comprenden, por tanto, “elementos personales –auto experiencia- y elementos interpersonales -experiencia de los otros-. La unificación de esos elementos en una esencia o *eidōs* permite crear una unidad de sentido compartible” con otros (2015, p. 36). Es decir, permite la transmisión del conocimiento a la vez que supera con sencillez el falso dilema entre lo subjetivo y lo objetivo. Entendida así, la metodología experiencial permite acoger la subjetividad que aporta el sujeto que conoce la realidad de un modo personal e irrepetible; e integrarla, a la vez, con la objetividad de una realidad que es la que es y como es.

De manera que la experiencia aparece como elemento imprescindible, tanto para la búsqueda de la verdad como para la transmisión de los conocimientos adquiridos acumulativamente de generación en generación. Es decir, como elemento con un lugar propio en la Universidad entendida como sede del conocimiento.

En consecuencia, la Universidad está llamada a ser sede de la experiencia; a introducirla en el corazón mismo del quehacer universitario para que el alumno pueda conocer la realidad en mayor profundidad, encontrar la verdad y el bien de un modo más pleno.

Se enriquece así el concepto de sabiduría, cuya búsqueda está en el corazón de la misión de la universidad. Ya no es un sistema de saberes abstractos que dejan de lado la experiencia o la reducen a mera aplicación práctica. La experiencia es medio necesario para alcanzar la sabiduría. Y la sabiduría es reflexión madurada por la experiencia propia y de otros; ligada a la vida. La sabiduría “no es simplemente el conocimiento de los fenómenos de la vida en serie, uno después de otro, como podría hacerlo también un sistema teórico, sino un penetrar en el misterio de la vida, en sus conexiones no inmediatamente visibles” (Rupnik, 1999, p. 121). Una penetración en la realidad que se logra a través de la experiencia, porque en ella “está todo [...] nos da la realidad en toda su profundidad” (Burgos, 2015, p. 40). “Es necesario vivir la vida para conocerla”, nos dice Rupnik (2013, p. 119). Porque “la realidad no sólo se percibe, sino que se experimenta en el profundo sentido del término, es decir, se vivencia desde la propia realidad personal, lo que significa que el hombre no se acerca a ella como un mero conjunto de fenómenos superficiales, sino como una experiencia de cosas reales que existen en cuanto tales y con los que se enfrenta en su completa integridad” (Burgos, 2015, p. 346).

Así lo reconoce el Proyecto Formativo de la Universidad Francisco de Vitoria, en cuyo seno surge la asignatura que estudia esta tesis, al afirmar que “el hombre conoce por experiencia, no tiene otro modo de hacerlo. Sin embargo, es necesario hacer explícito al alumno este hecho; ampliando el modo en que habitualmente se entiende el estudio, la investigación y las relaciones educativas universitarias” (Sastre, 2020, p. 21). Por ello, es

necesario facilitar al alumno universitario “la posibilidad de vivir experiencias -o ayudarle a llevar las que ya ha vivido- en las que, escuchando la realidad y confrontándola con los anhelos del corazón, irán descubriendo respuestas juntos” (Íbid. , p. 16).

Ante ello, cabe preguntarse por lo que vive el alumno, las vivencias que “tiene”; también por cómo el profesor acoge la experiencia del alumno en su materia y qué cabida le da en el aula universitaria. Parece que haya que plantearse si, como universitarios, estamos llamados a generar experiencias -en su sentido más amplio- y, de ser así, cuáles habrán de ser y qué aprendizaje proporcionan al alumno. Y, en última instancia, también habrá que dar un lugar -quizá renovado- a la teoría, al fundamento teórico que constituye la comprensión crítica imprescindible para que una experiencia lo sea en plenitud.

Al encuentro de estos interrogantes pretende salir la metodología de la experiencia integral, resultado de la aplicación educativa del concepto de experiencia.

En ella, profesor y alumno amplían su papel tradicional. Ya no son emisor y receptor de un conocimiento “elaborado”, solamente. El alumno se convierte en protagonista insustituible de su aprendizaje y en acompañante necesario del aprendizaje de sus compañeros. El profesor, no sólo no es prescindible, sino que ve su tarea ampliada y enriquecida. Y el aula es un campo de juego -síncrono- que recoge y acoge la experiencia. Decimos esto de la mano de Burgos y Corvera (2019, pp. 186-193) porque:

- Por lo que respecta al alumno, una metodología experiencial exige que se implique en el proceso de aprendizaje poniendo en juego su subjetividad, “su parte irreductible” (Corvera, 2019, p. 184), lo que le hace ser quien es. Porque el contacto directo con la realidad objeto de conocimiento -la vivencia- se da cuando la persona se implica plenamente, incluido ser él mismo. Siendo entonces que el aprendizaje realmente experiencial, al poner en juego el ser personal, deviene en una oportunidad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

- Hemos visto que la vivencia necesita ser estabilizada en unidades de sentido. Esta estabilización se produce por inducción y también mediante la intersubjetivación; es decir, mediante “la puesta en común de las experiencias propias con las de otros” (p. 187). Esto supone que el aula, como espacio comunitario que acoge el proceso de aprendizaje, está llamada a ser un lugar para la estabilización del material aportado por la vivencia. Y el alumno ya no está en el aula sólo para recibir, sino que tiene un papel activo en un acompañamiento entre pares, durante el proceso de adquirir -juntos- el conocimiento por descubrimiento.
- El profesor universitario tiene un papel determinante en el proceso de verificación de los descubrimientos que van haciendo los alumnos, aportando la teoría que permite consolidar en la verdad el conocimiento adquirido por el alumno. Es decir, ilumina la experiencia del alumno, acompañándole en la reducción de la vivencia a conceptos teóricos, ahora sí, no sólo aprendidos sino aprehendidos, hechos suyos. Pero su papel no puede reducirse a este “momento”, sino que se ve ampliado a todo el proceso cognoscitivo-experiencial. Ha de acompañar al alumno en la tarea de delimitar las vivencias que necesita vivir para crecer, sin caer en la tentación de sustituirlas por un mundo de teoría. También deberá estar presente -de algún modo, porque veremos que hay distintos tipos de presencia- en el proceso de experimentación.

También habrá de estar presente en el proceso de estabilización, en el aula, facilitando el intercambio de experiencias, aportando la suya propia (que ya ha sido comprendida también desde la teoría) y orientando -sin dar recetas precocinadas- la comprensión de esas experiencias para que el alumno pueda ir alcanzando por sí mismo sus propias conclusiones, que se verán enriquecidas con la comprensión crítica que aporta la teoría del profesor.

Como vemos, el profesor universitario amplía su labor docente, que ya no podrá limitarse a ahondar en la comprensión crítica, en la teoría que fundamenta su asignatura. Más bien parece que deberá integrar también en su materia la vivencia y la comprensión por parte del alumno; y acompañarle no sólo en el momento de la comprensión, sino también en la vivencia.

Todo ello ha sido tenido en cuenta en la asignatura de HCP, no para agotarlo ni pretendiendo ser el único medio para cumplirlo; sino para ser coherente con un modo de entender la Formación Integral y la metodología experiencial desarrollada para contribuir a su logro.

Capítulo 2. La persona y la Formación Integral. Una concepción antropológica que lleva a la acción.

Como señala la tradición de la Enseñanza personalizada y el Personalismo educativo, “toda educación responde a un concepto de hombre, explícito o no. Los proyectos educativos sin excepción obligan a tener una concepción de hombre” (Faure, 1979; Galino, 1991a, p. 136). Es decir, se sustentan en una antropología. En este capítulo intentaremos mostrar cuál es la nuestra, preguntándonos quién es la persona y ahondando en las implicaciones que tiene afirmar que se trata de una unidad dinámica por hacerse y llamada a la plenitud.

2.1. La pregunta por la persona como consecuencia de apostar por la formación integral. Una aproximación desde el personalismo y la educación personalizada.

Acabamos de ver que la Formación Integral es aquella que contempla que la persona está, como diría Zubiri, llamada a dar de sí (Domínguez Prieto, 2004). También hemos visto la necesidad de que cada acción formativa que proponemos como institución universitaria debería, en alguna medida, ofrecer al alumno la posibilidad de dar efectivamente de sí.

Ahora bien, ¿en qué consiste ese “de sí”, ese ser persona que el alumno ha de llevar a plenitud? Esta es la pregunta que cabe hacerse porque hemos entendido la Formación Integral como el proceso de realizarse como persona, por el que el hombre llega a alcanzar su máxima estatura humana (BXVI, 2011) haciendo en su vida todo aquello a lo que está llamado a ser.

La clave es, por tanto, quién es ese hombre que está llamado a ser. La respuesta, en forma de realismo antropológico y pedagógico, será el punto de partida de la tarea formativa (García Ramos, 2000). En función de la respuesta, así será el modelo de educación.

La que hemos adoptado en este trabajo es heredera de una antropología personalista y de la concepción de persona que está en la base de la Educación Personalizada.

Hemos elegido la antropología personalista entendiendo que “ofrece un soporte antropológico a la comprensión dinámica e integral de la persona” (Domínguez Prieto, 2004, p. 2). Su explicación de la persona como sujeto protagonista del proceso en que consiste la vida, como ser integral y llamado a la integración, como realidad dinámica, en proceso de construcción, es el soporte idóneo para contestar las preguntas acerca de qué significa “integral” en la formación, qué es lo que contribuye a que la persona se integre, y por tanto crezca.

Los distintos autores de la estela personalista¹ a través de los que nos hemos acercado al concepto de persona comparten un rasgo común: tienen un modo sintético de comprender la realidad humana. Lo que supone una ventaja si lo que se pretende es generar metodologías que ayuden al alumno a integrarse, que en esto hemos quedado que consiste la Formación Integral.

Entre ellos ha sido especialmente relevante para nosotros Karol Wojtyla, por su pretensión de descubrir el hombre al hombre de hoy. Este autor ha desarrollado unos

¹ Entendemos con Mounier (1974) que el personalismo es, más que una escuela filosófica, una convergencia de voluntades para responder a las necesidades de la civilización en el siglo XX dando fundamento en función de la persona humana. Subrayaremos que no existe una lista cerrada ni consensuada de autores personalistas. Y no es nuestra pretensión establecer una clasificación cerrada, ni hacer una revisión exhaustiva de todos los autores que podrían considerarse dentro de esta corriente. Del mismo modo, el hecho de traerlos a nuestro trabajo no supone en modo alguno que estemos poniéndoles de nuestra cuenta la etiqueta de “personalista”.

planteamientos nuevos, llenos de frescura, que permiten abordar la discusión sobre la persona y su camino de ser lo que está llamada a ser en unos términos renovados, llenos de potencial, realmente posibilitadores. Nos permite trabajar con el alumno teniendo en cuenta la “subjetividad”, el yo, la autorreferencialidad, la autoconciencia; lo que resulta enormemente enriquecedor (Wojtyla, 2011, pp. 12-13).

Este elenco de conceptos antropológicos “nuevos” permite acercarse a quien es la persona sin necesidad de hacer distinciones de razón que, al fin y a la postre, terminan dificultando el conocimiento integrado de esta. La filosofía clásica distingue para conocer, para entender. Y ciertamente hacer distinciones de razón ayuda a desbrozar el complejo camino del conocimiento; pero también en demasiadas ocasiones terminamos entendiendo algo muy alejado de lo que las cosas son. Wojtyla desarrolla una metodología integrada, que obliga menos a la distinción y que, por tanto, hace menos complejo el posterior camino de síntesis, sencillamente porque el modo de conocer al hombre ya es sintético, o mejor, integrado.

Su punto de partida es el análisis de la acción de la persona, o mejor, de la realidad dinámica persona-acción. A partir de ahí desarrolla una metodología capaz de:

- Captar la subjetividad –superando el *suppositum* tradicional- a partir de la acción que la revela, enriqueciendo así la filosofía tradicional al descubrirnos un sujeto consciente de sí mismo –el sujeto de la acción- y no sólo de la acción que realiza.
- Ahondar en las implicaciones y matices del “ser persona”, que va mucho más allá de la “naturaleza humana”.
- Analizar a fondo el dinamismo humano presente en la acción humana, y el fieri del hombre y qué es lo que hace persona al hombre.

Por eso nos referiremos al ser in fieri y a la realidad dinámica persona-acción para explicar quién es el hombre. Y sumaremos en nuestra comprensión a otros autores como

Zubiri, Domínguez Prieto, Marías, Ferrer, etc.; así como la visión de García Hoz y sus discípulos de la Educación Personalizada, que de modo tan sencillo y acertado se han aproximado a la persona que está en la base de la labor educativa.

2.2. En qué consiste el ser persona.

Ante todo, cabe subrayar un matiz. Al referirnos a la antropología que sustenta nuestra propuesta educativa no nos preguntamos qué es el hombre, ni siquiera quién es el hombre, sino quién es la persona. Con este concepto queremos referirnos al hombre integrando la objetividad de la naturaleza humana con la subjetividad que supone concretar esa naturaleza en una vida posible. Como diría Marías (1973), no podemos preguntarnos por el hombre como objeto de conocimiento al que nos acercamos con las categorías con las que conocemos las cosas (realidades radicadas). Hemos de acercarnos a él como realidad radical, sustantivada y por tanto también subjetiva, no sólo objetiva.

Diremos que la persona puede describirse como un yo autoconsciente, un quién libre, dinámico por la estructura de autodeterminación que le constituye y que entraña, a su vez, la capacidad de autodomínio y de autoposición. Alguien singularísimo que ha recibido la existencia -como estructura dada, finita, corporal, circunstancial, futuriza y proyectiva- y llamado, a su vez, a la autorrealización a través de una construcción concreta y limitada -vvida- de su propia vida. Para lo cual necesita conocer la verdad y llevarla libre y responsablemente a cabo como medio de interiorización de la realidad exterior en la persona y motor de autorrealización, junto a la libre voluntad. Una realización que es necesariamente con otros, biográfica, social e histórica.

Vayamos desgranando poco a poco esta descripción sintética a fin de entender sus implicaciones. Primero abordaremos el quién de ser persona para después ahondar en los rasgos de la existencia -recibida, singular, concreta- en los que ese quien se realiza.

2.2.1. La persona es un quien libre, dinámico y llamado a la autorrealización.

La persona es un yo autoconsciente: consciente de la realidad exterior y de su acción, y a la vez consciente de sí mismo como sujeto de la acción –tiene experiencia de *el hombre actúa-* y como objeto de su conocimiento –tiene experiencia cognoscitiva de *algo sucede en el hombre-* (Wojtyla, 2011); es decir, no sólo se conoce a sí mismo como objeto de su conocimiento sino que tiene conciencia de sí mismo conociendo.

A la vez, **la persona es un ser libre.** Mejor dicho, el centro de la persona es la libertad; “la existencia de la persona se identifica con la existencia del centro concreto de la libertad” (Wojtyla, 2011, p. 202). Se manifiesta como una propiedad de la persona y es un atributo de la voluntad inserta en la potencialidad psico-emotiva de la persona. Veremos más adelante que por potencialidad entendemos fuente de un dinamismo.

La libertad es la independencia intencional respecto de los objetos, y la capacidad de decidirse hacia ellos directamente si sólo hay un motivo, o eligiendo si la motivación es múltiple. Es un concreto *yo quiero* de la voluntad, que encierra la vivencia de *puedo, pero no tengo que*. Se inserta en la operatividad del hombre, en el dinamismo el hombre actúa. Por el contrario, no se da en el dinamismo “algo sucede en el hombre”. Y, además, es una realidad, “una propiedad real del hombre y también un atributo real de la voluntad” (p. 180).

La falta de libertad es necesidad. La necesidad se da en el nivel de la naturaleza, en el dinamismo de la naturaleza. Necesidad es no dependencia del yo para la actualización. La libertad es, por el contrario, dependencia del yo. La autodependencia es el fundamento de la libertad (p. 187). “El hombre es libre, lo que significa que en la dinamización del propio sujeto depende de sí mismo” (p. 186). El “yo” ha de ponerse en juego, ha de querer (no porque tenga que, sino porque puede) para que se dé la autodeterminación. Y al ponerse en juego, trasciende verticalmente la acción.

Ser libre es decidir sobre uno mismo. Esto es posible para la persona porque en su centro se encuentra radicada la potencialidad de la voluntad, como veremos; de manera que su modo de estar y de ser en la realidad no está predeterminado, sino que ha de ir concretándose, construyéndose, radicándose (Marías, 1973), instalándose (Zubiri, 1986) en la realidad frente a la que está, de la que “está suelto” y sobre la que puede obrar (Domínguez Prieto, 2011, p. 55). En esto consiste la autorrealización para la persona: en ir actualizando lo que puede llegar a ser a partir de lo que es (Wojtyła, 2011, p. 225 y ss).

Sólo la persona es libre, el resto de las realidades no lo son; porque sólo ella es capaz de construirse a partir de las propias decisiones, que van concretando las posibilidades de la vida humana, entendida en general como estructura que está en la base del ser persona.

Por eso decimos que **el ser personal consiste en ser estructura de autodeterminación**, que es la capacidad de construirse a partir de las propias decisiones; lo que supone, a su vez, la experiencia más completa de la voluntad libre.

La autodeterminación es la principal dimensión -no sólo fundamental, es la principal- de la libertad y **entraña la capacidad de autodomínio y de autoposesión**; es decir, la capacidad de ser cada vez más señor de sí mismo y de ir haciendo suyas las posibilidades de ser, de ir convirtiéndose cada vez más en el que puede ser.

Cuando esta capacidad se despliega, se da la autorrealización, que es:

- De cada vida, “absolutamente concreta” (Marías, 1973, p. 87).
- Limitada, puesto que al hacer suyas unas posibilidades -de entre las innumerables que presenta la vida- deja otras sin elegir (Marías, 1973, p. 253 y ss).
- Nunca terminada definitivamente, sino “un proceso más bien que un resultado final” (García Hoz, 1994a; 1992)

En resumen, y siguiendo a García Hoz (García Hoz, 1988, pp. 22-34), la persona es sujeto, dotado de singularidad -esto es, quien es, diferente a los demás-, principio de sus acciones, capaz de gobernarse a sí mismo y libre; con libertad de iniciativa para elegir entre las posibilidades presentes y futuras (que está llamado a descubrir), libertad de elección y libertad de aceptación o no de las circunstancias que él no elige.

Ahondando más, veamos en qué consiste el ser libre y cómo la libertad hace que **la persona esté llamada a conocer la verdad y a llevarla a cabo** (el deber) en su vida con responsabilidad. Es decir, junto a la estructura de la voluntad, que forma parte del ser personal, encontramos la estructura de la responsabilidad. Veamos.

Hemos afirmado que la libertad es poder decir “quiero, no tengo que”. Es independencia de los objetos, si bien no de modo absoluto. La libertad no está determinada por los objetos de la realidad, aunque sí condicionada.

A la vez, la libertad es dependencia del propio yo, autodependencia del propio yo. Pero también la autodependencia es relativa, en el sentido de que, si atendemos a qué y quién es ese “yo” del que la libertad depende, nos encontramos con una realidad de realidades: está instalado en la realidad, vive en ella, y tiene conciencia de ella, sabe que él mismo y las cosas que tiene frente a él son realidades (Zubiri, 1986). Esta realidad de la vida humana, del mundo en el que vive, le condiciona. A ella ha de atender.

Es decir, la libertad aboca a la persona a preguntarse por la verdad de la realidad en la que está instalada y la verdad de sí mismo. La libertad se realiza subordinándose a la verdad que está inscrita en el ser personal que esa libertad pretende realizar y llevar a cumplimiento. Ahí están los límites de la autonomía del hombre, en la dependencia de la verdad. La libertad no es independencia pura, sino autodependencia y dependencia de la verdad.

En el ser personal -en su potencialidad- hemos encontrado radicada la voluntad y la libertad. Encontramos también radicada ahí (junto a la propiedad de la libertad) la relación con la verdad, la tendencia a ella, el intelecto como facultad y propiedad del hombre-persona.

Es decir, **el ser personal consiste en libertad y en intelecto**. Íntimamente ligada a la estructura de la voluntad se encuentra el intelecto, como la capacidad de captar la verdad unida a la necesidad de buscarla, de indagar en la realidad buscando lo verdadero (p 236).

Esta propiedad de la persona permite al hombre relacionarse con la realidad del siguiente modo: al reconocer la verdad, se genera una realidad interior en el hombre, la experiencia del deber. Ésta consiste en reconocer lo valioso que hay en lo que se conoce y en la convicción de que eso es, además, valioso “para mí”. En la medida en que la convicción aumenta, mayor es el deber, más “obligada” se siente la persona y con más fuerza surge su respuesta frente a esa realidad conocida (p. 243 y ss.)

La verdad queda configurada, pues, no como algo teórico, sino como medio de interiorización de la realidad exterior en la persona y motor de autorrealización, junto a la libre voluntad.

Mientras que el conocimiento interioriza en el sujeto la realidad exterior, el deber (el valor de lo conocido, vivido no sólo objetiva sino también subjetivamente) exterioriza a la persona, ya que ésta actúa en la realidad y esta acción en la realidad la convierte en sujeto de su propio drama (p. 248).

Por tanto, pertenece al modo de ser personal el responder a la realidad. **La responsabilidad es una realidad intrapersonal** consistente en la capacidad de la voluntad de responder autónomamente a un valor mediante la acción -en la que la persona trasciende, se realiza-. Esto es posible porque se ha generado un deber en su interior (p.

251), el reconocimiento de la “valiosidad”, de lo valioso que es algo -en sí mismo y para mí-.

Como en la acción que responde a un valor la persona misma se realiza, podemos afirmar que a mayor responsabilidad, mayor “personidad”, y que “una responsabilidad disminuida equivale a una personalidad -entendida como ser persona- disminuida (Íbid., p. 255).

Y es por eso por lo que podemos también decir que lo que marca la línea divisoria entre la realización y la no realización de la persona no es tanto el hecho de ser libre, como el de responder a la verdad.

Ahora bien, ¿a qué verdad? A la verdad de una realidad que, como dice Marías, está hecha de “realidades radicadas” envueltas por nuestra vida y a las que accedemos a través de nuestra vida.

Ser persona es responder libremente a la realidad apprehendida, comprendida no sólo desde lo que las cosas son, sino también desde las conexiones de esas cosas entre sí y con la persona; es responder **ante la realidad de la propia vida**.

2.2.2. La vida humana en la que la persona se realiza y alcanza su plenitud

Esta vida es *esta*, individual, singular, absoluta posición irreductible, empírica, absolutamente concreta (Marías, 1973) para cada persona y por cada persona, como fruto de sus acciones. Y de la que, no obstante, podemos extraer **una estructura analítica común**, necesaria y por tanto universal, con una serie de notas, siguiendo a este mismo autor:

- Es un a priori, puesto que ser hombre, en lo más hondo, no es ser organismo, ni animal, sino ser estructura de vida humana.
- Es dada. La existencia es un don que en modo alguno puede darse a sí mismo el hombre.

- No está hecha. No es que no esté realizada, es que ni siquiera nos es dada como posibilidad para que la realicemos. La vida nos es dada de manera absolutamente abierta, con infinidad de posibilidades que han de ir siendo limitadas.

- La vida es, por tanto, una tarea, porque el hecho de que estén dadas las condiciones para poder ejercer las potencias humanas, no significa que éstas se vayan a actualizar por sí solas, sino que necesitan de la orientación que imprime el deseo del hombre y la elección que lleva a efectivamente hacer vida esas posibilidades. En palabras de Aristóteles, necesitan de la “órexis” -factor desiderativo responsable de la posición del fin- y de la “proaíresis” -elección preferencial o decisión deliberada- (*De Anima*, Aristóteles, III, 10, 433a14-17, 433b15-19; Aristóteles); (*Ética a Nicómaco*, libro III, 1111b4, 1112a17); (*Ética a Eudemo*, libro II, cap. 10, 1225b).

- El hombre ha de hacerla a cada instante, imaginando, anticipando e inventando. La vida humana tiene un carácter viviente.

- Es circunstancial. Esta circunstancia se hace singularísima en un yo y su circunstancia (Ortega y Gasset, 1914), que le hace inequívoco, insustituible, irremplazable. En un alguien que es llamado, esto es, que tiene una vocación: la inexorable realidad a la que está llamado a ser el hombre, la intimidad secreta en que esa persona consiste pero que ha de ser expresada -, lo que es cada uno en el fondo (Zubiri, 1983, p. 256) y que a la vez necesita ser realizado, lo cual requiere dar razón –“razón vital” (Marías, 1973, p. 69)-. Apoyado en la realidad, el hombre ha de hacer su vida conforme a unos fines que descubre (Wojtyla, 1998). Esto ha de hacerse:

- En medio de las cosas y, por tanto, con las cosas. La circunstancia es mundo, escenario, repertorio de facilidades o dificultades, que se convierten en posibilidades o imposibilidades al proyectar sobre ellas “mis” proyectos. Las cosas existen en el mundo “*circunstando*” a la persona, que está abierta a la

realidad de sí misma, a la realidad física y a la realidad de los demás (Zubiri, 1986).

- Respondiendo a la necesidad de decidir entre esas posibilidades; lo que supone elegir y preferir, conforme a un porqué y un para qué, que es la vocación.

- Abriéndose a las realidades cotidianas y viviéndolas de manera fecunda, respetándolas como son y generando vínculos con ellas que permitirán a la persona ir acercándose cada vez más hacia su plenitud deseada (López Quintás, 2009).

- Es relacional (y, por tanto, social) porque:

- Vivir en la circunstancialidad, estar en medio de las cosas, es tener conciencia de ellas y estar instalado en ellas, en un estado de movimiento estacionario, en un equilibrio dinámico que Zubiri llama “quiescencia” (1986, p. 12).

- El principal elemento de la circunstancialidad de la vida humana es el hombre: el otro. La vida acontece en forma de convivencia no sólo con las cosas que rodean al hombre, sino también y sobre todo un tú. La persona es constitutivamente relacional y comunitaria, es en el encuentro 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 Prieto, 2011, p. 69), que afecta a lo profundo de la persona (Buber, 1992, pp. 9-12). Ese otro, ese tú, no puede ser considerado una cosa más, sino un quién; porque el ser personal es de tal modo que “únicamente puede existir en la forma de persona coexistentes unas con otras” (Crosby, 2007, p. 46).

- Es encarnada, el hombre está en el mundo de forma corpórea y esta corporeidad supone: Sensibilidad, mundanidad y temporalidad.

- Tiene un carácter de futurición o anticipación imaginativa. De modo que cada hombre es un futurizo, orientado hacia el futuro y su infinitud. Porque la estructura de la vida humana es cerrada (tiene carácter finito), pero su concreción en primera persona por cada hombre, como persona, es abierta, guarda dentro de sí infinitas posibilidades. La infinitud consiste en indefinición, en no estar dado, en poder ser siempre más, en “estar viniendo” a ser. Así, el hombre se va convirtiendo en un quién que acontece y se va constituyendo mediante proyecto, pretensión o programa vital. En consecuencia:

- La persona está orientada hacia el futuro. Es decir, está hecha para descansar sólo en lo absoluto (Agustín, 1986, pp. I, 1). Ser persona consiste en una pretensión, una tensión hacia adelante “pues la persona es una flecha lanzada hasta el infinito, querencia de infinitud” (Domínguez Prieto, 2011, p. 66).

- La persona es también anhelo de plenitud. Una plenitud que consiste en un deseo de perfección, es decir, de vivir unificada y equilibradamente todas sus dimensiones -corporal, intelectual, afectiva y volitiva-. Una plenitud buscada en:

- El deseo de conocer la verdad, de hacer el bien, de gozar de la belleza.
- La realización de su apertura constitutiva, su ser relacional con otro (Lorda, 2009, p. 124), a través de encuentros que son entreveramiento de ámbitos, campos de juego común en el que el hombre colabora fecundamente con la realidad que le rodea y con el otro (López Quintás, 2009).

- Es imaginativa y proyectiva. En la imaginación se aloja el azar, que el hombre va haciendo suyo conforme a un proyecto vital que anticipa con la imaginación. “La vida es una operación que se hace hacia adelante” (Marías, 1973, p. 48).

- Tiene un carácter biográfico. La vida acontece a través de decisiones, y eso que va aconteciendo se queda como contenido de la vida, de modo que lo que la persona fue es, en el presente, parte de su circunstancia.

De manera que en cada hombre hay mismidad, pero no identidad: “soy el mismo pero nunca lo mismo” (p. 244). La persona es constitutivamente “un “en sí” que, “desde sí” se proyecta relacionalmente “fuera de sí”: *distinctum subsistens et respectivum*”. Es mismidad y alteridad (Barrio, 2007, p. 11).

- Tiene un carácter intrínsecamente histórico.
- Está condicionada por un sistema de creencias, sobre las cuales se insertan otras interpretaciones que cada hombre ha de hacer, transformándolas en ideas.

En definitiva, la persona es una corpo-espiritualidad instalada en el mundo (Martín Rincón, mayo-agosto 2000), hecha para ser, llamada a crecer en el ser en función de un sentido que deviene de su cualidad de ser llamada y de la respuesta libre que dé a esa llamada. Una unidad que ha de ser actualizada desde la libertad y en relación con el mundo y los demás; un don llamado a la entrega (Faure, 1973, pp. 5-6) mediante la tarea de ser cada vez más “una creación personal de sí mismo” (Lavelle, 1978, p. 15). La persona, para ser propiamente persona, se desarrolla hacia la plenitud actuando, poniendo en juego, su capacidad de construirse: una estructura de autodeterminación que exige para ser completa, no sólo la decisión, sino también la acción (Wojtyla, 2011, p. 168 y ss.). Es por esto que afirmamos que referirse a la persona implica hablar de un ser *in fieri* y de la realidad dinámica persona-acción. Es lo que veremos a continuación.

2.3. El “*fieri*” de ser persona.

Siendo todo lo anterior verdadero, para aprehender quién es realmente la persona no basta con pensar en la vida humana como un sistema de conceptos y estructuras. Siguiendo a Marías (1973) diremos que éstos son buenos para pensar cosas, realidades radicadas; pero a la persona hay que pensarla como *mi vida, quehacer aquí y ahora*, como acontecimiento, hay que pensarla desde la acción, el *fieri*. La pregunta acerca de quién es

el hombre, quién soy, sólo se puede contestar viviendo -haciendo mi “realidad programática y proyectiva, futuriza” (p. 45)-, autoposeyéndose.

Ser persona pasa por hacer, por actuar. La vida es operación, ejecución del futurizo que es el hombre, de las infinitas posibilidades en que consiste ser persona; un quehacer con cuatro notas esenciales: personalidad, dinamismo, forzosidad y circunstancialidad (p. 60).

Que el hombre sea biográfico supone que la vida de cada persona es “un dentro que se hace fuera”, un drama que tiene lugar en el escenario de las circunstancias, que la persona hace suyas en gerundio; a través de una acción vital que es vectorial, orientada, traspasada por el sentido (p. 103-104).

Que el hombre esté en el mundo ha de ser interpretado activamente. Estar en el mundo es estar viviendo en el mundo, estar haciendo el mundo, “mundificando” a través de una acción en gerundio que reabsorbe la circunstancia (Ortega y Gasset, citado en Marias, 1973, p. 116) haciéndola propia y construyendo en ella su destino y a sí misma.

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 –“externas unas, internas otras”, el hombre en cuanto viviente “es una actividad constitutiva” (Íbi. 1986, p. 11), en decurso o “decurrencia” (p. 18).

En su instalación, la persona va recibiendo continuas suscitaciones de las cosas entre las que está -lo que Zubiri llama “locus”-, que inciden en él, le afectan y le lanzan a responder desde “situs”(p. 11), su determinado modo de estar frente a ellas; y a través de una acción vital que se realiza a través de su fieri vegetativo y de su fieri psico-emotivo, que devienen de la corporalidad y la autoderminación, propias de la persona, y que son

coherentes con los dos tipos de experiencia “algo sucede en el hombre” y “el hombre actúa”, que vive la realidad dinámica persona-acción.

El fieri vegetativo no exige consciencia y se da prácticamente por los propios dinamismos del organismo, de manera que éste se va completando por sí mismo. El hombre no tiene más que cuidar de garantizar ciertas condiciones para que su propio organismo haga que esto suceda.

Sin embargo, el fieri psico-emotivo, que se corresponde con el dinamismo “el hombre actúa”, no se autoforma pero sí “ofrece por sí mismo las condiciones, como elementos del desarrollo propio, de modo que la formación de esta esfera depende fundamentalmente del hombre” (Wojtyla, 2011, p. 161), a través de su acción. En este fieri la persona se constituye a través del dinamismo de la voluntad, es decir, de la estructura de determinación en que consiste ser persona y que está por hacerse. Se va fraguando con cada acto de la voluntad en que consiste cada “quiero [dirigirse a un objeto] verdaderamente humano” y que es real, revela, manifiesta y realiza la autodeterminación de la persona -autoposición y el gobierno de sí-, la construye (p. 168 y ss.). En cada acción, la persona es, así, objeto para sí misma; porque cada vez que quiere libremente -uno u otro objeto, uno u otro valor, una u otra propiedad de la realidad- va conformando su yo, autoposeyéndose, se va convirtiendo en alguien (p. 173).

Vivir, por tanto, es hacer y hacerse -porque en el proceso humano de la acción hay siempre autoposición-. La vida, más que decurrencia es autoposición en decurrencia (Zubiri, 1986, p. 13).

También es hacer en la realidad, puesto que el equilibrio en el que el viviente está es “reversible”: el hombre responde ante la suscitación de las cosas y su respuesta le devuelve al equilibrio en un estado que ha sido modificado respecto de aquél en que las cosas incidieron. Es decir, la acción vital del viviente “modifica” al mismo tiempo el

ámbito en que se produce: la realidad en la que el viviente despliega esa actividad vital (Zubiri, 1986, p. 12). He aquí las dimensiones externa e interna de la acción, que se dan siempre a un tiempo, lo que constituye una de las especificidades del concepto de acción que asumimos en este trabajo.

Vivir es, en definitiva, transformación y construcción del viviente y de las cosas entre las que vive, entre y respecto de las que despliega su actividad vital constitutiva de su sustantividad.

En la medida en que va ejecutando sus acciones, la persona va construyendo una figura: va dando forma a su vida, se va formando a medida que va “apropiándose” de las posibilidades libremente decididas entre todas aquellas que ofrece la realidad en la que está instalado como hombre.

De algún modo, la persona está comprometida, obligada por sus posibilidades personales y se ennoblece “por el hecho mismo de vivir y obrar como persona” (García Hoz, 1988, p. 22). Ser hombre consiste, pues, en un “tener que ser” (Fullat, 1988, p. 109), en un necesariamente hacerse. Y así se va convirtiendo en “sujeto-de” propiedades, fruto de su acto voluntario de apropiación, no de su primera naturaleza o sustancia (Zubiri, 1986, pp. 343-345).

Por todo lo anterior, proponemos que la persona es un ser sustancial que no está todo por hacer y que es radicalmente fáctico. Es decir, aquello que ya está hecho en ella lo está de tal modo que no sólo le confiere la posibilidad, sino también la necesidad de hacer opciones. Es lo que ya está hecha en sí misma y lo que libremente va haciéndose al ejercer como sujeto activo de sus opciones (Millán Puelles, 1967).

Estamos, pues, ante un hacer relativo: ni absoluto -de la nada- (Wojtyła, 2011, p. 117) ni perfecto, puesto que el concepto de persona implica una perfección que, sin embargo, no se da en la realización personal de cada hombre, siempre imperfecta. El ser

in fieri al que nos estamos refiriendo supone una “realización imperfecta proyectada hacia la perfección pura” (García Hoz, 1988, p. 22).

2.4. La realidad dinámica persona-acción.

Visto que preguntarse por la persona es preguntarse por la vida como quehacer, que se va concretando mediante el despliegue de la operatividad en que consiste ser persona, parece pertinente adentrarnos en el dinamismo de dicha operatividad: propio y “unitario de las diferentes potencias” (Galino, 1991c, p. 33) que nos induce a hablar de la realidad “única y cohesionada” (Wojtyla, 2011, p. 224) *persona-en-acción* y no sólo de *suppositum* de la acción.

2.4.1. Un *suppositum* personal

En el *in fieri* se produce la formación del sujeto. Una vez que ha comenzado a existir, cada cosa que hace el hombre o que sucede en el hombre produce una transformación en ese hombre, cada vez que hace algo o le sucede algo (cada vez que su dinamismo se realiza), ese hombre “se hace más algo e incluso, en cierto modo, se hace más «alguien»” (Wojtyla, 2011, p. 159), una “concreción irrepetible (p. 92). Sus potencialidades hacen algo y se hacen algo, se forman y transforman (pp. 158-159).

Ahora bien, nótese que hemos dicho “una vez ha comenzado a existir”. Para actuar, antes hay que existir -en un modo distinto de como se existe después de la acción- y después de actuar existimos en la realidad. “La existencia se encuentra en el origen de la acción [...] en el principio de todo dinamismo humano” (2011, p. 128).

De modo que el sujeto (*suppositum*) de la acción, que está debajo de todas las acciones y de todo lo que sucede en el hombre, es la persona. Y a la vez, la persona existe de un modo determinado, único e irrepetible, como la síntesis de sus acciones y sus activaciones, en continuo dinamismo (p. 143). Existimos, por tanto, como “alguien”,

como un sujeto de la acción (suppositum) alguien, expresión transfenoménica de aquel que existe y actúa (Wojtyla, 2005, p. 49).

La persona es un alguien: “síntesis viva y en continuo desarrollo del dinamismo específicamente humano, síntesis de acciones y de activaciones y, con ellas, síntesis de operatividad y de subjetividad” (Wojtyla, 2011, p. 143). Por eso decimos que la acción es el dinamismo en el que se despliega la persona, porque uno ha llegado a ser la persona que es por cómo ha desplegado lo que podía ser a través de sus acciones y activaciones, apropiándose “por el camino” de las posibilidades de su esencia, autoposeyéndose, llevando a plenitud su estructura de autodeterminación -que es concreta, única e irrepetible-.

Por otro lado, al contemplar la persona como realidad dinámica persona-acción, estamos haciendo visible la simultánea objetividad -el «yo» es objeto del autoconocimiento- y subjetividad del hombre, que se da en la consciencia.

En la concepción metafísica tradicional, se concibe el hombre como suppositum poniendo el acento en la naturaleza humana (que está integrada en la persona, pero no es la persona toda), considerada de manera completamente objetiva como substancia individual de naturaleza racional, dejando de contemplar la subjetividad. No es que no se considere implícitamente, sino que ha quedado “tapada” de algún modo.

Aproximarnos a la persona desde la acción, permite explicitar la consciencia, la dimensión subjetiva del sujeto (suppositum): la consciencia que, de hecho, está inmersa en el dinamismo de la voluntad, en ese *voluntarium* del acto humano que considera la metafísica tradicional.

2.4.2. Una realidad dinámica compleja. La operatividad humana

El hombre es un viviente y el viviente es acción constitutiva. Como sustantividad instalada en la realidad y, precisamente por ello, la persona es lanzada a la acción en una

actividad que no sólo es constante, sino también primaria y constitutiva de esa sustantividad. Porque la acción “es” existir, es dar un paso en el orden de la existencia, desde “aquello que ya es de algún modo pero que a la vez aún no es [está en preparación, en disposición, en capacidad-de, pero aún no está en la realidad, no está completado”] (Wojtyla, 2011, p. 116) al acto (actus), a la realización en la realidad de la potencia y la potencia ya realizada, ya instalada en la realidad.

Estamos ante dos momentos o estados del ente, que corresponden a dos formas distintas de existencia. Éstos remiten a la correlación potencia-acto que se da en todo ente, y el hombre lo es, considerado desde el punto de vista de su actividad. Potencia y acto no pueden tomarse como términos separados, sino como correlación que tiene un carácter dinámico. Este es su significado pleno. Por eso rescatamos en nuestro planteamiento el término *dynamis*, presente ya en Platón y Aristóteles, prefiriéndolo al término potencia (*potentia*) de la filosofía medieval. Porque nos permite poner el foco en el carácter dinámico del ser personal: estructura en movimiento, no estática (pp. 111-112).

Lo que en la filosofía clásica (en la Metafísica de Aristóteles); (en la Suma Teológica de Tomás de Aquino, I, q. 3 y q. 77; Aristóteles, 2013) aparece como conjunción potencia-acto (potentia-actus), está en el núcleo del dinamismo persona-acción.

La persona es una realidad dinámica; una unidad psicosomática con un dinamismo unitario que tiene su origen en una potencialidad unitaria. De modo que, aunque podemos distinguir diferentes potencias o facultades, éstas se dan en la realidad entreveradamente.

Veamos primero el dinamismo u operatividad humana, y a continuación exploraremos la unidad psicosomática y su modo propio de desplegarse.

La dinamicidad de la persona se deriva de su potencialidad, de una fuerza ínsita en el interior del hombre, “algo que late establemente en él y se manifiesta en una u otra forma de dinamización” (Wojtyla, 2011, p. 145).

El término griego *dynamis*, el latino *potentia* y el de facultad tienen un significado parecido: fuerza. Nosotros hablaremos de potencialidad para referirnos a la fuerza interior del ser personal, y *dynamis* para poner el acento en la manifestación de esa potencialidad.

En la *dynamis* de la persona (dinamismo del hombre), distinguimos dos aspectos: el dinamismo el hombre actúa, propio de las acciones; y el dinamismo algo sucede en el hombre, propio de las activaciones (que luego pueden dar lugar al actuar y a la acción en la medida en que se dé un dominio de la emotividad). Ambos aspectos están unidos en el devenir, el *fieri* (el hacerse de un mismo sujeto) y correlacionan con los dos aspectos del *fieri* que hemos visto anteriormente: somático-vegetativo y psico-emotivo.

Cada dinamismo tiene un correlato en la potencialidad. Así hay una potencialidad psico-emotiva (con plena presencia de la inteligencia, la voluntad y la afectividad) y una potencialidad somático-vegetativa. La consciencia accede a la primera, y no -o no totalmente- a la segunda. En la potencialidad somático-vegetativa (“no” consciente) se dan hechos muy ricos que vivimos, pero no tenemos consciencia o vivencia de ellos.

Distinguimos entre vida y vivencia (consciente). Así, tengo vivencia de los sentimientos y emociones que se producen a través del soma (de mi cuerpo). Y sin embargo tenemos no vivencia de otros hechos que se producen en el cuerpo como organismo y que no necesitan de nuestra consciencia -de nuestra vivencia- para que el organismo llega a completarse.

La distinción es entre que se dé una vivencia o no, entre que haya consciencia o no; pero no entre el cuerpo y el alma o entre lo psíquico y lo somático. Afinando un poco más, podríamos decir que la diferencia estriba en el grado de vivencia. El cuerpo está

presente en los dos dinamismos. No ocurre así con la voluntad, porque es propia de la operatividad, que se da en el dinamismo el hombre actúa. Y, ni mucho menos con la libertad, que está en la raíz de la operatividad por cuanto que es vivencia del “puedo”, no del “tengo que”, que está en el dinamismo “algo sucede al hombre”. Por último, la inteligencia está presente en los dos dinamismos, porque de algún modo el subconsciente siempre presiona al consciente, de modo que la persona toma consciencia de ciertos hechos que se dan en el cuerpo. Ahora bien, esta presencia tiene menos fuerza en el aspecto somático-vegetativo.

Es decir, hay mayor o menor accesibilidad de la consciencia a la unidad psicósomática que somos. Esta inaccesibilidad se hace especialmente patente en el aspecto somático-vegetativo.

En cualquier caso, la potencialidad tiene prioridad (que no superioridad) sobre la consciencia; porque la potencialidad es el ser, que se actualiza mediante la existencia, la vida; de la que se puede tener o no consciencia, pero que ha de darse para que haya consciencia.

2.4.3. Dimensiones y facultades de la persona-en-acción

Para responder desde nuestra concepción a la distinción tradicional de dimensiones de la persona, diremos que los dinamismos anteriores se despliegan en las dimensiones estructurales de la persona (que llamaremos psique, cuerpo y espíritu) y en la dimensión interpersonal, que ya hemos visto.

Puesto que es constitutivamente relacional (abierto a la realidad y a otras personas), la vida personal se da siempre comunitariamente, inserta en una historia y en una sociedad, biográficamente.

Pero a los efectos de este trabajo, nuestro foco se centra en las dimensiones estructurales y en el despliegue de las facultades que tiene lugar en ellas, desde “el

específico punto de vista que determina el hecho de la integración de la persona en la acción”, teniendo “a la vista los dinamismos que pertenecen específicamente al hombre en su composición psico-somática” (Wojtyla, 2011, p. 290).

Este dinamismo psico-somático es complejo, y en él cada elemento está referido a los otros, condicionado y en dependencia de ellos (p. 291); de ahí que la desintegración se dé cuando “se rompe” esta dependencia; y la integración, cuando los elementos se comportan referidos unos a otros.

Veamos cada una de las dimensiones estructurales: soma, psique y espíritu.

A. El soma

Utilizamos esta palabra de origen griego para referirnos al cuerpo en su aspecto exterior e interior. A lo visible externamente, materia al alcance de los sentidos y que “produce la impresión concreta que suscita cada hombre” (p. 291). Y a la interioridad propia, los órganos internos y la relación funcional-orgánica que se da entre ellos (p. 292). Ambos aspectos están subordinados a la interioridad invisible de la persona, a la estructura personal de autodeterminación, autoposición y autodomínio, que se exteriorizan de modo visible en el cuerpo y a través del cuerpo. (pp. 296-297).

Asumiendo la teoría hilemórfica aristotélico-tomista que parte de la pertenencia del cuerpo a la persona, la perspectiva dinámica de la persona en acción nos permite quizá precisar cuál es la relación de la persona con “su” cuerpo. Entendemos que no “tenemos” un cuerpo, como algo externo, sino que “somos cuerpo”. El cuerpo es “el medio de expresión de la persona” en las acciones; es decir, es el campo de juego en el que se realiza la acción y, por tanto, imprescindible para su realización.

El cuerpo encarna a la persona, asegura su ser-en-el mundo (Luijpen, 1963, pp.188-190, en Wojtyla 2011), le permite ser un alguien que “existe, mora en el mundo y actúa” (Wojtyla, 2005, p. 49). El cuerpo nos sostiene, nos mantiene en el mundo y nos

permite interactuar con él (García Hoz, 1994b, pp. 126-130). En este sentido, la integración de la persona pasa a través del cuerpo y se manifiesta en él; y el hombre se posee y domina a sí mismo en cuanto que domina su cuerpo (Wojtyła, 2011, p. 300).

B. La Psique y “sus” facultades

Entendemos la *psychè* como el alma del hombre en el sentido “físico y de algún modo fenoménico”, no metafísico; esto es, como el conjunto de “manifestaciones de la vida integral del hombre que no son en sí mismas materiales, pero que a la vez manifiestan una cierta dependencia del cuerpo, cierto condicionamiento somático”. Las funciones psíquicas se expresan -y esa expresión está condicionada en consecuencia- somáticamente desde el interior al exterior y están condicionadas desde el exterior al interior por el soma. (pp. 292-293).

En ella distinguimos la inteligencia, la voluntad y la afectividad, como sus elementos estructurales que, en cualquier caso, se despliegan psico-somáticamente.

- La inteligencia es la facultad de conocer la verdad de lo real, de conocer la realidad, abriéndose a ella y aprehendiéndola (Zubiri, 1991).

- La voluntad es un querer algo real que se compone de impulsos, una opción, una preferencia y una ejecución.

- La afectividad es la capacidad que, íntimamente unida al cuerpo, permite al hombre ser afectado o “modificado por la realidad presente” (Domínguez Prieto, 2011, p. 52). Es la capacidad de darle relevancia a lo que se le hace presente, de ver su “valiosidad”. Por eso, no sólo descubrimos con la razón, también con la relevancia de las cosas.

C. El espíritu

Entendemos por espíritu el sentido, lo personal de la unidad psico-somática, la tercera dimensión de la persona que hace que el cuerpo sea un cuerpo personal y la psique

sea una psique personal, y por la que la biología y la psicología no tienen la última palabra en la acción de la persona (Domínguez Prieto, 2011; Zubiri, 1986). La espiritualidad es el corazón, entendido como órgano de la síntesis, donde se integran psique y cuerpo; donde habita el sentido que unifica a la persona. Es el centro mismo del ser personal, la dimensión que unifica a la persona y le permite poseerse a sí misma. Se puede identificar con la estructura de autodeterminación traspasada de libertad y llamada a la plenitud de la que hablábamos en el punto dos de este capítulo, traspasada de libertad y de sentido.

Es la “morada en que habita el yo”, donde se adentra la persona, inaprensible en su totalidad. Es “el lugar de la decisión, en lo más profundo de nuestras tendencias psíquicas. Es el lugar de la verdad, allí donde elegimos entre la vida y la muerte”, entre vivir o no conforme lo que nos corresponde como personas. “Es el lugar del encuentro”, penetrado por la realidad y por los otros (CIC1997, p. nº 2563).

Por eso el corazón es el ámbito de los amores de la persona: lo que espera, lo que cree, lo que desea, lo que ama y quien ama, sus proyectos e ilusiones y su necesidad de trascendencia; todo ello reside en el corazón y trasciende a través de las acciones vitales de la persona.

Todo ello se ve sintéticamente en el siguiente esquema.

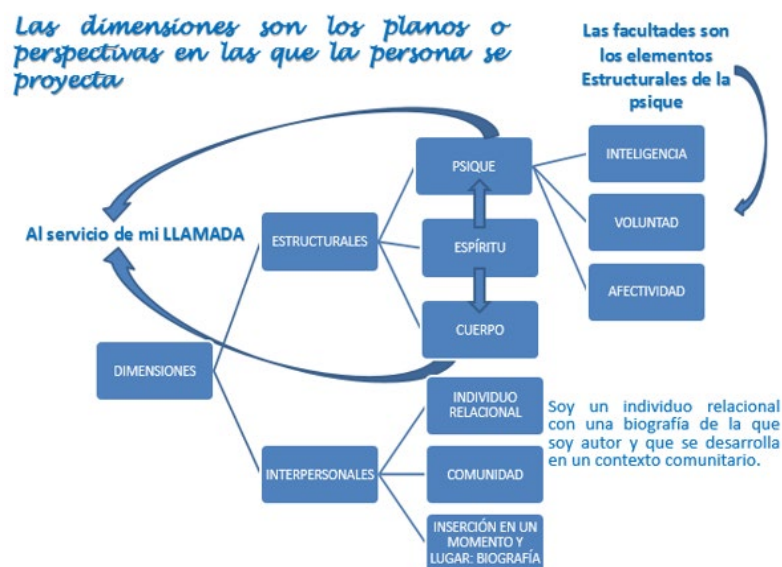


Figura 1. Las dimensiones y facultades de la persona.

Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez Prieto (2011)

2.4.4. El entreveramiento de las dimensiones y facultades de la persona

Que la persona sea una realidad dinámica persona-acción conlleva que las facultades y dimensiones que hemos distinguido en la persona se den entreveradamente. Si vivir consiste para el hombre en ir apropiándose de las posibilidades de la realidad, esta apropiación, que se da en la acción de forma unitaria, requiere el concurso entreverado de las dimensiones y facultades de la persona.

Se entreveran las dimensiones corporal y psíquica cuando la persona responde -a través de la acción- a la realidad que le interpela. ¿Cómo? Cuando la persona reacciona a lo que le acontece, esa reacción es somática y psíquica. Lo que sucede es que la reacción psíquica se expresa en el cuerpo, a través de él. Se despliega en el mundo exterior a través del soma, que es el que está “en relación directa” con la naturaleza. En consecuencia, esta expresión está condicionada somáticamente desde el interior hacia el exterior. Y la reacción del cuerpo condicionará la reacción psíquica, desde el exterior al interior (Wojtyla, p. 293).

Ahora bien, en la acción no se da sólo condicionamiento, sino también conexión de la psique con el dinamismo reactivo del cuerpo, aprovechándolo conscientemente (p. 308). Entre otras cosas, porque en la reacción a lo que acontece se da una reacción afectiva y también volitiva: una “cierta respuesta de la voluntad a los valores” (p. 303), a lo que percibimos como valioso y por lo que nos decidimos, que elegimos, a lo que damos nuestro “sí”.

Como se ve, las potencialidades son unitarias, es decir, que se despliegan como una unidad sistémica, una estructura (Burgos, 2003, p. 38) en la que las facultades o capacidades de la personas actúan en sinergia, inter-penetradas.

Por eso decimos, entre otras cosas, que hay una “interdependencia del sentir y el inteligir; sinergia e interpenetración de la inteligencia y la voluntad; entramado vital y comunicación recíproca de las potencias” (Galino, 1991c, p. 33).

De manera que hablamos de inteligencia, voluntad y afectividad como facultades del hombre que se integran en el corazón de la persona, únicamente por usar una terminología más accesible. Pero sería más preciso hablar de inteligencia sentiente, volición tendente y sentimiento afectante, que realizan la acción humana como una unidad; una acción humana que es, de suyo, corporal.

Para poder llevar a cabo los actos que les son propios, las capacidades o facultades de la inteligencia, la voluntad y la afectividad han de estar facultadas.

La inteligencia por sí sola no puede ejecutar el acto de inteligir, necesita de la sensibilidad; por eso la facultad facultada es la inteligencia sentiente, entendida como unidad constitutiva. En consecuencia, el hombre no suspende el sentir para inteligir, sino que “la sensibilidad siente “realmente” y la inteligencia intelige “sentientemente”. (Zubiri, 1986, pp. 36-40).

Conocer la realidad es aprehenderla. El hombre lleva a cabo esta aprehensión al sentirse afectado en su realidad y en el modo de estar en ella, en el sentimiento; a éste sigue una opción por esa realidad y un atemperamiento con la realidad optada, determinada, elegida. Conocer la verdad de las cosas sólo es posible a través de la acción primigenia, una y única, integrada, de “comportarse con la realidad” (pp. 16 y 17).

En la misma línea, vemos que el sentir es una facultad por sí misma en los animales. Pero la complejidad del hombre, la hiperformalización del ser humano “exige hacerse cargo de la realidad para responder adecuadamente” (Zubiri, 1986, p. 40). En el ser humano, el sentimiento es el atemperamiento con la realidad, es la adecuación a la realidad, teniéndola en cuenta. En este sentido, habrá sentimientos más adecuados que otros a una determinada realidad. Y a esto deberíamos referirnos cuando hablamos de sentimientos correctos o incorrectos (Zubiri, 1986, pp. 15-16).

Junto a ello, la aprehensión de la realidad es apropiarse de sus posibilidades. Éstas son conocidas por la inteligencia sentiente, como hemos visto. Pero se hace necesario el concurso de la volición tendente que acepta tender hacia esas cosas o posibilidades, probando la valoración que de ellas se ha hecho en cuanto valiosas para su vida; y aquí se ve la necesidad del concurso del sentimiento afectante. (Zubiri, 1991, p. 387 y ss, 2004).

Inteligimos la realidad porque la voluntad nos lleva a ello, lanzada a su vez por la afectividad; pero también la necesidad de responder adecuadamente llama a concurso a la facultad de la inteligencia sentiente cuando el sentir es insuficiente. Y todo ello no en momentos sucesivos, sino como parte de una misma acción. Y en la medida en que todo esto actúa, el hombre se hace, se-actúa, se autorrealiza, se forma. Es en la acción integrada donde el hombre se integra -donde se integran sus facultades, dimensiones, potencialidades- y se construye.

2.5. A modo de conclusión.

Confiamos en que los puntos anteriores sirvan de fundamento a la concepción sintética de la persona que recogemos a continuación, y que está en la base de las secuencias didácticas y contenidos teóricos desarrollados en Habilidades y Competencias de la Persona. Ahora podemos decir, sin temor a que parezcan afirmaciones gratuitas, que partimos de un cambio de visión profundo que nos lleva a hablar, no de la persona por un lado y de su acción por otro, sino de una realidad compleja que es “la persona en acción”, unidad dinámica superior a la unidad psico-física.

Por eso decimos que el ser personal consiste en ser una estructura dinámica totalmente peculiar, que se manifiesta en la acción y que a través de ella se autodetermina y se realiza.

De modo que la persona es cuerpo, no tiene un cuerpo; es inteligente, no tiene inteligencia; es afectiva, no tiene afectividad; es libre, no tiene una voluntad. Igualmente, no piensa la inteligencia, siente la afectividad y quiere la voluntad. Sino que es la persona la que siente, piensa y quiere en su cuerpo y en su psique, con el sentido (el para qué) de la espiritualidad, todos a la vez, puestos en juego. Lo psíquico actúa desde, no sobre, lo corporal; lo corporal actúa desde, no sobre, lo psíquico; el espíritu puede y, de hecho lo hace, redimensionar todo de manera que, si la persona tiene un para qué, todo se unifica.

En fin, la persona es:

- Un ser de libertad, de futuro, llamada a una plenitud que se va construyendo a través de un proyecto consistente en acciones traspasadas de sentido, que van creando una biografía a través de una memoria que se queda inscrita en el corazón, el centro, de la persona, constituyéndola.

- Don y tarea, potencia y acto. Porque, como hemos dicho, la existencia hacerse (tarea); si bien esta existencia es accidental respecto de la substancial, que es el don.

- Más que su acción, en la que se trasciende, pero en la que no se agota.
- Autora de la parte de su vida que está por decidir, por hacer suya. En este “*ser suya* radica su personabilidad” (Zubiri, 1986, p. 49) y por eso la autoposición es la esencia de la biografía de la persona. Una biografía que se va escribiendo conforme la persona toma conciencia de sí misma como realidad y se adecua a ella, autodominándose, siendo señora de sí misma al ejercer su poder sobre su propia determinación, optando por la realidad y realizándola.

Capítulo 3. La acción integrada e integradora, personalizante.

En este capítulo abordaremos el concepto de acción que fundamenta el “tratamiento” o intervención formativa, objeto de este estudio.

Tomando como punto de partida la concepción de la existencia y de la persona que hemos visto, proponemos un abordaje personalista de la acción que, sin contradecir a la filosofía aristotélico-tomista, incide en algunos aspectos que no se habían puesto tanto en valor en la filosofía tradicional.

A continuación, ahondaremos en qué significa concebir la acción como vital, integrada, fuente de integración y personalizante; cuáles son sus dimensiones y algunas consecuencias prácticas para un trabajo pedagógico en torno a dicha acción.

3.1. Un concepto personalista de acción como resultado de preguntarse por la persona y su existencia dinámica.

Hemos dicho que existir es hacer y hacerse. El hombre es un viviente y el viviente es una acción constitutiva (Zubiri, 1986, p. 11). La existencia es el primer y fundamental factor de dinamización del ente (Finance de, 1965). Es “acción y la existencia más perfecta es acción más perfecta, pero siempre acción” (Mounier, 2002, p. 745). Es aquello en lo que consiste la existencia humana misma (Marías, 1973). Por eso, la acción es algo tan cotidiano como el respirar, no podemos escapar de ella (Blondel, 1996).

La vida es una praxis: actuamos. Pero lo hacemos como algo más que un impulso vital, algo útil. Ese actuar es algo que genera la fecundidad íntima del ser viviente, que es más cuanto más hace y al que la acción le va constituyendo (ibid.).

“El hombre actúa y no puede menos de actuar; pero ¿por qué? ¿Qué late en su acción que la arrastra a pesar de ella misma y de él?” (Latourelle, 1984, p. 201).

Late la vida misma, la voluntad “queriente”, la libertad, la vocación y el sentido; las dimensiones y facultades de la persona que hemos visto. Hablar de acción es hablar de la persona que la lleva a cabo y a la que vuelve; porque la acción es manifestación de la estructura del ser personal. Por ello, la metafísica del ser es la verdadera filosofía de la acción (Finance de, 1965), y las afirmaciones que hemos hecho sobre la persona encontrarán, de algún modo, su espejo en los rasgos y cualidades de la acción, concebida como vehículo de la experiencia integral, como el modo de vivenciar la realidad, sede para la comprensión y la integración de la realidad toda -la de la persona y la realidad exterior a ella-.

Por eso mismo, en ella “confluyen una pluralidad de perspectivas: económicas, sociales, políticas, ética y, antropológicas” (Ferrer, 2015, p. 25). Entre las muchas posibles, en este trabajo proponemos la aproximación a la acción humana que tiene que ver con la educación, y que nos ha ayudado particularmente a diseñar e implantar una metodología para la formación integral.

De modo que trabajamos una acción que no es sólo aquella por la que el universitario se proyecta en la sociedad y se compromete con ella, “ciencia -universitaria-aplicada a los asuntos humanos” (Mounier, 202, p. 747), resultado o fruto de una formación que desemboca en un compromiso social o en la acción en la vida universitaria². Asumiendo esta perspectiva, haremos énfasis en lo que la acción tiene de medio para la formación: una acción que nos forma (p. 747 y ss.), que es el dinamismo

² Y que tan familiar nos es a aquellos que hemos vivido la experiencia universitaria en la Universidad Francisco de Vitoria, donde se ha apostado decididamente tanto por la Acción Social, bajo la Asignatura *Responsabilidad Social del Universitario* –que forma parte de todos los planes de estudios– como por las distintas Sociedades de Alumnos y otras iniciativas organizadas para que los alumnos puedan actuar en la vida universitaria.

por el que la persona se despliega, parte de la experiencia; realizada por una persona que es en el mundo y que puede modificarlo y, de hecho, lo modifica con su existencia.

3.2. Antecedentes.

Nuestro concepto de acción toma como punto de partida la concepción clásica aristotélico-tomista, que ya subraya la necesidad de forjar al hombre justo a través de la acción, y cómo la persona está en la base de toda acción. Veamos.

Muy sintéticamente, recordaremos que Aristóteles describe la acción en su *Ética a Nicómaco* como la actividad del alma que se produce, no sin la razón y con el concurso de la virtud -estado electivo (XLVII-LVIII)- y que origina los hábitos correspondientes por los que el hombre realiza su vida hacia el bien, la felicidad. En este sentido, “las actividades determinan la vida” (Libro I, X, 1100, b) conforme la persona va convirtiendo sus potencias en acto, se va haciendo.

Ya en el siglo IV a.C. encontramos una llamada a la formación de los jóvenes en la acción para formar hombres justos y felices. Decía el filósofo que “nos hacemos justos realizando acciones justas y valientes” y, sin realizarlas, el hombre no está ni siquiera en disposición de ser bueno (Libro II, I, 1103 b). Para alcanzar la felicidad no es suficiente con una enseñanza teórica, sino que necesita llevar ésta a la práctica; porque para pasar de filósofo a virtuoso hay que poner en acción la verdad. Sólo escucharla atentamente, sin más, deja al hombre que quiere ser justo como el enfermo que pretende sanar tan solo escuchando a su médico, sin aplicarse el tratamiento prescrito (Libro I, IV, 1105 b).

Por su parte, Tomás de Aquino describe la acción en su *Summa Theologica* (Aquino, 2001) como la manifestación del existente, del ente actual. Es la actividad -traspasada de libertad- del existente humano que son las personas. “Actiones sunt

suppositorum”, nos dice; las acciones son de un sujeto, sostén, substancia individual “que ejercita su esencia mediante su existencia actuante” (Cárdenas Sierra, 2007).

La acción es acto voluntario, y éste es según Aristóteles aquel cuyo principio está en sí mismo. Tomás de Aquino precisa en la *Suma Teológica* que ese principio no tiene por qué ser principio primero (I,IIae, q. 6, art. 1). Voluntario es “lo que procede de la voluntad directamente [e] indirectamente” (I, IIae, q. 6, art.3). Una voluntad que, al estar en la razón, sitúa el principio del acto voluntario en el conocimiento perfecto o imperfecto de un fin al que se tiende (no se elige). La voluntad tiende hacia él movida por la fuerza cognitiva y la apetitiva. En su *Sententia Libri Ethicorum* precisa que, lo que la voluntad elige no es el fin, sino lo que lleva al fin: la acción. El acto voluntario “implica atención [al fin] y conlleva afectos” porque siempre podemos desviar la atención de la verdad conocida y no llegar a hacer el bien. “Ni aun en el momento en que el objeto se hace presente es querido por el hecho de que sea entendido –así lo prueba la posibilidad que siempre queda de apartar voluntariamente la atención de ello, por evidente que sea-, sino específicamente por lo que es en sí mismo” (Ferrer, 1990, pp. 206-207).

El necesario concurso de la afectividad, desde el inicio de cualquier acto humano, está presente desde los comienzos de la filosofía. Sin embargo, en la filosofía aristotélico-tomista sobre la acción se pone el acento en lo objetivo, en lo real, dentro de un marco que explica el carácter dinámico y cambiante del ser con la teoría de la potencia y el acto.

Esto constituye el suelo firme que sustenta nuestro modo de entender la acción poniendo un acento existencial -que no existencialista- y personalista, que bebe del giro antropocentrista de la modernidad y de la fenomenología pero eliminando sus derivas idealistas e injertándolas en el realismo aristotélico-tomista (Burgos, 2011a; Wojtyła, 2011).

Este planteamiento está en la estela de múltiples autores del siglo XIX y XX, desde Husserl -que con su idealismo se queda al margen de la Fenomenología más realista- a Ferrer, pasando por Blondel, Von Hildebrand, Scheler, Ingarden, Mounier, Maritain, Buber, Marcel, Zubiri, García Hoz, Marías, López Quintás y, por supuesto, Wojtyla. Todos ellos son referencia en algún momento de este trabajo, y nos han permitido abordar la acción desde la persona que la realiza, poniendo el acento en su interioridad, en el “yo personal”, y dando cabida a conceptos como subjetividad, autoconciencia, autoreferencialidad, yo, etc. Conceptos que hablan mejor con la cultura y el hombre de hoy, a la par que respetan la naturaleza humana que no cambia, que permanece siempre.

Entre todos ellos, el concepto de acción que asumimos integra particularmente las propuestas de Zubiri, Ferrer y, especialmente, Wojtyla. Lo veremos en el punto siguiente, no sin antes detenernos en las aportaciones de Blondel, Mounier y García Hoz. Los tres nos han dado luces muy significativas: Blondel y su insistencia en que la acción forma parte de la vida misma; Mounier y su propuesta de que hay que pensar con las manos, a través de una acción que encarna la vocación y en la que hay que atender al sujeto que la realiza, y un García Hoz con su perspectiva pedagógica y educativa.

Blondel parte de la constatación de la presencia ineludible de la acción en el corazón de la existencia. Dice: es un hecho que actuamos, sin saber si quiera qué es la acción, ni quién soy ni qué soy (Blondel, 1996, p. 7) , a la par que nos habla de la responsabilidad que conllevan nuestros actos y cómo éstos nos comprometen con la vida o con la muerte. La acción es “lo que los modernos llaman la existencia concreta del hombre totalmente comprometido”, la substancia del ser humano, “el hombre es lo que se hace”. (Latourelle, 1984, pp. 210-211) (Lacroix, 1963, p. 15).

Ante esto, apuesta por saber, por descubrir “lo que se oculta en mis actos”(Blondel, 1996, p. 3); para descubrirse a sí mismo en su acción, el misterio que es el hombre, en los actos que hace.

Y su apuesta se traduce en un análisis reflexivo; una “dialéctica de las implicaciones de la acción” (Latourelle, 1984, p. 210) que analiza a fondo sus exigencias.

Sin dar una definición concreta de acción, apunta ya a su función integradora de la persona cuando la considera como la fuente común “el dinamismo del que saca[n] su fuerza para obrar” la inteligencia y la voluntad (Lacroix, 1973, p. 683) , la expresión del fieri y el esse de todo, el centro de la vida (Blondel, 1996, p. 15), “el movimiento total de la vida que incluye, por consiguiente, el pensamiento, la voluntad, la actividad y el ser mismo del hombre en cuanto que es dinamismo y energía [...] fuente original [y] expresión radical del ser humano”. La acción da la posesión del ser, y de su fecundidad nacen las diferenciaciones posibles del ser humano. (Isasi, 1996, pp. XLVII- LVIII).

De modo que la acción es la ejecución de la voluntad queriente que es el impulso del querer, incluye la inteligencia, moviliza a toda la persona y es la condición de posibilidad de la voluntad querida. La acción la revela. Si hacemos un ejercicio de reflexión (más tarde Wojtyla incidirá en cómo la acción revela al hombre), podremos descubrir en ella el sentido que la opera y la impulsa, la intención del hombre que la lleva a cabo; una intención que es inmanente pero que, más tarde concluirá, lleva a la necesidad de la trascendencia.

Como explica Lacroix (1963), para Blondel la acción está traspasada de un sentido inmanente al hombre y que lo lleva a trascenderse (p. 20). A la par, es inacabada, incompleta, insuficiente, porque siempre hay una inadecuación entre lo querido y el término de la acción.

Esta conexión con el sentido y el proyecto vital es también central para la forma en que **Mounier** concibe la acción. Para él, es el modo de hacer la vocación singular de cada hombre, el modo en que éste mantiene su subsistencia al comprometerse libre, responsable y creativamente con unos valores que son, por tanto, vividos. Esta adhesión consiste en “una constante conversión [que] unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación” (2002, p. 409).

Para este autor, lo central es una existencia vivida a través de acciones creativas y comprometidas, transformadoras del mundo y del agente que las lleva a cabo; pero sin caer en el existencialismo; porque la acción hace al hombre, pero no lo agota. El *in fieri* se da en una persona que es “un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser” (p. 409). Es decir, más allá de la existencia, el hombre es una esencia y una estructura.

En consecuencia, de la acción cabe esperar y, por tanto, podemos exigir: que “modifique la realidad exterior”; que nos forme; que nos “acerque a los hombres” y que “enriquezca nuestro universo de valores”.

Aunque las acciones normalmente suelen responder de modo “dominante” a una de estas exigencias, y en función de esto se distinguen cuatro tipos, lo cierto es que más bien se trata de distintas dimensiones o modos de abordarla. Toda acción ha de responder, aunque sea en distinta medida, a estas cuatro exigencias. Y el despliegue correcto de una reclama la presencia de las otras, si queremos que la acción siga siendo integrada, conforme a quien es el hombre que la realiza. Esta aportación ha sido especialmente relevante en el diseño de las didácticas que nos permiten trabajar la acción en HCP. El filósofo las recoge en la página 747 y siguientes de su *Antología esencial del*

Personalismo (2002). Merece la pena detenerse, por lo mucho que hemos bebido de esta concepción en nuestra asignatura.

1. La dimensión del hacer - “Acción económica”- busca cumplir la exigencia de transformar la realidad exterior.

Es la “acción del hombre sobre las cosas, acción del hombre sobre el hombre en el plano de las fuerzas naturales o productivas”, la “ciencia aplicada a los asuntos humanos”. Su fin y criterio de medida es la eficacia.

Aquí sí cabe hablar de utilidad. En esta dimensión sí importa el resultado, lograr el éxito. Éste es bueno porque logra la eficacia propia de la acción económica. Tenerlo presente es la mejor vacuna contra la tentación de anegar la acción bajo el pretexto de moralizarla, como muy bien dice Mounier (p. 748).

Ahora bien, como toda acción humana responde a las cuatro exigencias, aunque sea en menor medida, ha de estar atemperada por la relación con los hombres, los valores y la propia unidad de la persona. Esto es, cualquier acción que quiera transformar la realidad con eficacia ha de anudar el rigor técnico, con el político y el ético; sin dejar de lado en ningún momento su coherencia con la dignidad de quien la lleva a cabo. Porque el hombre transforma la realidad en la medida en que es y de un modo que se corresponde con su cualidad, con la cualidad de lo que es. Y, en este sentido, la acción ética (que veremos más adelante), además de transformar al hombre, transforma la realidad.

Ahora se ve claramente la falsedad del dilema entre fines y medios. A medio plazo, no es posible transformar la realidad eficazmente si las operaciones llevadas a cabo por el camino han ido destruyendo a la presencia (al hombre) que las realiza. Porque la persona hace “en proporción a lo que es” y “no es sino haciendo” (p. 748).

Transformar la realidad (“fabricar y organizar”) será una acción plenamente humana si incluye, además, la posibilidad de que el hombre encuentre, en ese proceso de

transformar la realidad exterior, “su dignidad, la fraternidad de sus compañeros de tarea, y cierta elevación por encima de la utilidad” (p. 747).

2. La dimensión del obrar - “Acción ética”- busca formar al agente de la acción, realizando su unidad personal.

Se trata de la creación de sí mismo mediante la acción. Ingarden, lo expresa del siguiente modo: “Es como si el sujeto se creara a sí mismo con sus acciones, o por lo menos se transformara; si no hiciera estas acciones, no sería él del mismo modo como se forma finalmente por su acciones en el curso de su vida” (Wojtyla, 2011). Donde Mounier habla de agente, Wojtyla hablará de “autor” queriendo significar que la acción es también creatividad -coparticipación en la obra de creación de Dios, que nos ha hecho de modo que somos posibilidad de hacernos, in fieri relativo- “cuya materia prima es el propio hombre”.

El criterio de medida de esta dimensión de la acción es la autenticidad. Abordar la acción desde esta perspectiva supone prestar atención, no tanto a lo que se hace, sino sobre todo a cómo se hace y en qué se convierte el hombre al hacerlo. Lo que resulta particularmente iluminador en el trabajo en torno a la acción del universitario, sediento de autenticidad y hastiado de planteamientos morales que a menudo percibe como imposiciones externas.

Esta es la dimensión de la acción que más interesa a esta tesis. A ella remite la pregunta acerca del método de formación integral. Pero, como ha quedado patente, no puede abordarse de un modo que no sea orgánico; esto es, en relación con las otras exigencias y dimensiones de la acción misma.

3. La dimensión contemplativa de la acción busca que la actividad humana esté envuelta por los valores; acercar el reino de los valores a la vida cotidiana.

Abordar esta dimensión desde el personalismo supone corregir de algún modo dos tentaciones:

- Considerar que los valores son contemplados por la inteligencia. Es el hombre entero el que contempla, como hemos visto unas líneas más arriba.
- Identificar contemplar con inactividad o huida de la actividad cotidiana en pos de actividad más elevada. Al contrario, se trata de hacer nueva la actividad cotidiana enriqueciéndola con la “valiosidad” de la realidad. Es elevarla no relegar la acción en lo cotidiano a un segundo, tercer o cuarto plano en aras de una supuesta actividad superior. Esta es una tentación muy extendida en el mundo universitario, que a menudo desprecia la acción cotidiana o la gestión, ignorando que es en ella donde la encarnación de los valores puede obrar una auténtica transformación de la persona.

Desde una perspectiva personalista, la acción contemplativa es a través de “la obra finita y la acción singular”, concreta, aquí y ahora y exige el máximo desarrollo del agente, de la persona que contempla.

4. La dimensión colectiva de la acción, que busca acercarnos a los otros, que forman constitutivamente parte de nuestra vida.

De la combinación de las dimensiones económica y ética -el hacer y el obrar- surge la acción política: la intervención en la realidad exterior para transformarla con las exigencias de formación, de unidad, de integración, de coherencia con la persona que está llevando a cabo esa acción. Su medida -buscada y calculada- es la eficacia (p. 747 a 750).

Combinada con la acción profética -que integra contemplación y práctica buscando que los valores impregnen toda la acción cotidiana, sin renunciar a la eficacia, pero sin buscarla siempre de modo prioritario- da lugar a la acción acabada. A ella está llamada la comunidad universitaria. Que los alumnos sean capaces de realizar -aunque

sólo sea en cierto grado- una acción acabada -con impacto en la realidad y en su crecimiento personal- es el reto que propone HCP a través de su proyecto transversal.

Junto a estos dos autores, **García Hoz** y su abordaje pedagógico de la acción de la persona que es el alumno, está muy presente en nuestra investigación. En su *Pedagogía visible y educación invisible* (1987, p. 111 y ss) nos presenta una acción entendida como actividad u operación y como el resultado de esa actividad. Es el concepto de “obra bien hecha”, en la que se integran los efectos de la acción y el proceso por el que se consiguen esos efectos; incluye una actividad bien realizada y un resultado bueno; una actividad pasiva y una actitud operativa.

La obra bien hecha, dice este autor, puede ir desde “un acto mínimo” a la tarea de toda una vida en respuesta a la vocación particular. Se realiza en el interior del hombre, y está llamada a que sus resultados sean visibles en el mundo para ser completa. Es individual y tiene a la vez una dimensión cooperativa, necesita de los otros.

Al aproximarse a la obra bien hecha del alumno, habrá de tenerse en cuenta los factores que intervienen en ella: que se dé éxito en la tarea, que la naturaleza de esta sea adecuada a la situación personal del alumno, de qué modo el sujeto está poniendo en juego su responsabilidad y cómo juega la estima de las personas que están alrededor, así como a la promoción alcanzada por el que la lleva a cabo. También habrá que evitar que las acciones sean una repetición monótona y preguntarse constantemente por el sentido de la acción y por cómo el sujeto valora subjetivamente esa acción (p. 117 y 118).

Por último, García Hoz (1987) distingue en la obra bien hecha una serie de etapas -espejo del proceso de cualquier acción humana- que deberían estar presentes en cualquier tarea educativa que quiera ser completa y que, como veremos en un capítulo posterior, de hecho, lo están en la intervención de nuestra investigación. Estas etapas son: ideación o

concepción, proyecto, realización, acabamiento y valoración (íbid, p. 119), que no es sino evaluación del profesor y del propio alumno.

3.3. El concepto de acción que trabajamos en HCP.

Más adelante veremos que, entre los distintos aspectos que el alumno trabaja en nuestra asignatura, se encuentra la acción formativa “integrada e integradora” personalizante (Domínguez Prieto, 2007a), vital, como elemento metodológico con lugar y espacio propios (en clases, sesiones de mentoría, materiales didácticos desarrollados, etc.); actividad generada en la educación, de modo que es “más interna que externa, que suscita la reflexión, el compromiso en llevarla a cabo, y es preferentemente proyectiva” (Galino, 1991b, p. 318), para que el alumno pueda desarrollarse integralmente conforme va encarnando -de modo individual, único e irrepetible- el perfil competencial del profesional que quiere ser.

Esta acción busca, no tanto ser un método de aprendizaje eficaz, como convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación de la persona, en la estela del significado profundo de la educación personalizada (García Hoz, 1988, p. 24) que hemos visto antes. Siguiendo a este autor, podría decirse que HCP ha desarrollado maneras concretas para que el alumno pueda trabajar particularmente la dimensión operativa de su “Obra Bien Hecha”, camino hacia el bien y medio para que su propio trabajo -estudio- universitario sea un factor operativo fundamental en su educación (García Hoz, 1987, p. 85 y 117).

Por ser el dinamismo por el que la persona se despliega -se trasciende y se revela al mundo, se integra poniendo en juego toda su estructura del ser personal (psicosomática; cuerpo, inteligencia, voluntad, afectividad, libertad, sentido, valores, biografía)-, la acción se convierte en medio para que el alumno pueda desarrollar la

persona que está llamado a ser. Es medio de realización -el despliegue- de la unidad personal; medio para la formación, no fruto de la misma.

Hablamos pues de una acción que:

- Es actividad humana (sólo la humana es acción, el resto de los seres vivos sólo realizan actividades) consciente, es decir, realizada de modo propio y específicamente voluntario, traspasada de libertad y de sentido. Incluye, por tanto, el “actus voluntarius” y el “actus humanus” de la filosofía tradicional y sus significados y alcance (Finance de, 1965). Ahora bien, con Wojtyla (2011 cap. I) consideramos que en esta actividad humana y consciente también se incluye un “actus personae”. Así, la acción no es del hombre, sino de la persona, del ser personal cuyo dinamismo se explica plenamente sumando a la teoría aristotélico-tomista del cambio (el paso de la potencia al acto) los conceptos de conciencia, autorrealización, autodeterminación y autoposición que vimos en el capítulo anterior. Otros seres también son cambiantes y sólo el hombre, cambiante, es persona. Sólo él consiste en ser estructura de autodeterminación, capacidad para construirse -limitadamente porque siempre hacer realidad unas posibilidades desecha otras (Marías, 1973)- a partir de las propias decisiones.

Al ser de la persona, y siendo su dinamismo el que acabamos de describir, la acción es lo que lleva a cumplimiento la estructura de autodeterminación del ser personal. Al asumir en ella, modelada y “configuradamente”, los estratos corporales y psíquicos, permite a la persona desplegarse en lo que llamamos autorrealización. Es, al fin, “el dinamismo en que de modo más propio se manifiesta la persona humana en cuanto tal” (Wojtyla, 2011, p. 67) con su reactividad y su respuesta voluntaria y libre a la realidad que le interpela, con su corporalidad y los dinamismos propios de esta, con las potencialidades de su estructura de autodeterminación. Es lo que despliega a la persona en la realidad.

- Revierte sobre el sujeto (Carabante, 2017, p. 76), tiene su origen y su término en él (Ferrer, 1990), forma al universitario cuando la lleva a cabo en su vida cotidiana, penetra en él constituyéndolo. Lo que Mounier denomina la “acción abordada desde el ángulo del “obrar”, que tiene como pretensión principal la formación del “agente”, de la persona (2002, p. 748).

- En consecuencia, tiene como criterio de medida la autenticidad, entendida como fidelidad a lo que es la persona. Lo que nos permite atender no sólo a lo que se hace y su coherencia con un sistema de valores, sino también y sobre todo a cómo se hace y en qué se convierte el hombre al hacerlo.

- Está sometida a unas reglas que proporcionan el campo de juego idóneo para que se dé la libertad.

- Es libre. Incluye como elemento esencial la libertad. Y, por tanto, es voluntaria, intencional y responsable. No es actividad, “algo” que sucede en el sujeto sin que se dé operatividad consciente. La acción manifiesta una especificidad dinámica “constituida por la libertad y la operatividad consciente” del yo personal. (Wojtyła, 2011, p. 275-276).

Es libre “en el modo en que puede serlo cuando su origen está en un sujeto irreductible a sus actos” (p. 190). Su origen no es algo externo; no es la respuesta automática y necesaria que lleva a cabo el sujeto. La libertad es un “poder-hacer” pero vinculado a un fin, porque la fuerza de un querer y poder no vinculado a nada deviene paradójicamente en una impotencia (si puedo y puedo querer pero no sé qué querer) (Ferrer, 1990, p. 193); lo que también hemos llamado disgregación o infirmitad (Domínguez Prieto, 2011).

- Es realizadora del compromiso de la persona con su propio proyecto de vida, al permitir que la persona asuma como propios unos valores y apueste por ellos (Mounier, 2002, pp. 745-746), y por estar precedida y acompañada por la decisión de la razón

práctica que ha integrado el deseo (el querer) no sólo con lo universal, sino también con lo particular, lo individual, “lo mío” del sujeto, con su razón vital. (Ferrer, 1990, p. 45).

- Es, también siguiendo a Ferrer (1990), un proyecto y como tal:
 - Tiene carácter de futuridad. Su tiempo más propio es el futuro. Está arraigada en el presente del sujeto que la realiza y es lanzada por el fin.
 - Es abierta, porque el fin que la lanza, antes de ser realizado, no es necesariamente y, una vez realizado, no es necesariamente como es (podía haber sido de otro modo).
 - Es contingente porque se pone en marcha por una voluntad que persigue un fin que no es necesario ni está garantizado.
- Está traspasada por el sentido y por la memoria biográfica: “El hacer humano -en el sentido orteguiano, opuesto a la actividad más o menos inerte y mecánica- está determinado por un porqué y un para qué; son ellos los que dan su realidad y su intelegibilidad a un tiempo a lo que el hombre hace” (Marías, 1973, p. 188).
- Es realizativa de lo decidido. Como dice Domínguez Prieto (2004) sintetizando a Zubiri, es ejecución que incorpora lo querido en la propia naturaleza mediante lo que en HCP llamamos “hábitos creativos” (acción habitual). En este sentido, es medio para que el hombre –“capaz de recibir y acoger dones gratuitos que se le presentan como ocasiones para su autorrealización personal en tantas dimensiones como tiene la persona” (Carabante, 2017, p. 73)- autorrealice su vida incorporando posibilidades (actuando) y propiamente por el hecho de incorporar esas posibilidades a su sustantividad, no por los resultados que su acción produce. Estos resultados son un bien por exceso, por desbordamiento de la transformación del sujeto desde su interioridad a la realidad que le rodea. Desde esta perspectiva, la orientación a la acción ya no es una orientación al logro (al menos no sólo), sino una orientación al ser.

- Es, por tanto, uno de los tres elementos de la voluntad, junto a las tendencias y la decisión. Esto es, esencial a la voluntad, no un apéndice externo posterior (Carabante, 2017, p. 73).

- Visto desde el otro lado, podría decirse que es “un todo unitario que se despliega en las etapas de la motivación, la intención, deliberación, decisión y ejecución” (Ferrer, 1990, p. 214-222).

- Se diferencia del acto interno en que realiza un estado de cosas, es acción acabada, mientras que el acto interno no llega a plasmarse en una acción terminada, incluso cuando apunta a esa acción como objeto de intención (p. 190).

- A la vez, revela un “inacabamiento”. Si miramos el abismo que se abre entre la acción –voluntad querida- y los deseos que llevamos inscritos, que forman parte de la naturaleza humana y que son trascendentes (incluso en aquellos que niegan la trascendencia) –voluntad queriente-, esta acción se revela insuficiente. Necesita de la trascendencia y de la acción de otros; “ser culminada” con una culminación que el hombre es impotente para darse (Latourelle, 1984, p. 201).

- Como puesta en práctica de lo decidido, es un proceso acumulativo que se da entre la decisión de actuar y el acabamiento de la acción (Ferrer, 1990, p. 54) y a su vez se pueden entretrejer acciones diversas -con distintas intencionalidades- en una acción compuesta (p. 55).

- Temporal en doble sentido. Está adscrita a un momento; lo que supone que si el momento cambia la acción es otra (Ferrer, 1990); por eso, entre otras razones, los hábitos son creativos, no repetitivos. Y a la vez, en ella se aúna el pasado y el futuro. El hacer humano que ejecuta una decisión se hace por algo y para algo. La temporalidad intrínseca de la vida humana traspasa también la acción a través de la motivación y la finalidad. (Marías, 1973, pp. 222-223).

- Es, a la vez, estable por serlo tanto el sujeto que la realiza como el fin que ese sujeto persigue con su acción.

- Y tiene una “estructura trágica” (Mounier, 2002, p. 752): se desempeña, tiene lugar entre la imperfección de la causa en la que interviene o a la que pretende transformar (ya sea la realidad exterior, ya sea el propio agente de la acción, la persona) y la fidelidad absoluta a los valores que esa misma acción contempla y quiere incorporar.

Todo lo anterior son notas de una acción vital, integrada e integradora, personalizante. Expongamos qué queremos decir con cada uno de estos adjetivos.

3.3.1. Una acción que es vital

En la concepción de HCP incorporamos la noción de acción vital de Zubiri. Como viviente, la persona es lanzada a la acción constante, primaria y constitutiva: el hombre actúa constantemente conociendo la realidad y las posibilidades que tiene ante sí (acciones epistemológicas), e incorporando (por la acción vital) la realidad conocida a su sustantividad como propiedad no natural sino elegida, preferida entre muchas posibilidades (Zubiri, 1986, p. 11 y 343).

De manera que la acción humana constituye al hombre al generar propiedades no sustanciales (las propias de su sustancia), sino sustantivas -la segunda naturaleza de Aristóteles- y no de un modo aditivo, sino unitario. Porque la acción de comportarse con la realidad es una y única, no la síntesis mental de tres acciones distintas. En ella se dan tres momentos: entender, querer y “atemperarse”. Tres momentos que son especificantes, pero no acciones concurrentes en una síntesis posterior que hace el hombre para responder a la realidad. Sino que el hombre responde a la realidad en una sola acción en la que se dan estos tres momentos en una “unidad primigenia” (p. 18).

La acción vital es un proceso en el que se dan dos vertientes: la comportamental y la de autoposición. Veamos cómo.

La acción humana es “comportarse con la realidad”, responder a ella, optando por ella, adecuándose a ella mediante un “hacerse cargo de esa realidad como algo distinto a sí mismo” y un “hacerse cargo de sí mismo” como distinto de la realidad. En esta acción humana ya no se da un sentir, sino un sentimiento, que es el afecto envuelto en realidad –sabiendo que es una realidad la que le afecta, conociéndola y optando por ella-. Porque hemos dicho que el hombre está entre las cosas –locus-, pero decide cómo estar entre ellas, toma una posición –se sitúa de un determinado modo- (“situs”) y responde en consecuencia. Es decir, la acción vital viene condicionada por el locus, el situs, la afectación y la respuesta que el viviente da ante la intervención (“suscitación”, dice Zubiri) que las cosas producen en su estado, al alterar el movimiento estacionario que es la quiescencia –el equilibrio dinámico- (pp. 11, 15 y 16).

El hombre responde a la afectación de la realidad en la que vive instalado -reabsorbiendo las circunstancias, que diría Ortega (Marías, 1973, p. 116) al modo humano: determinando que es esa la realidad que quiere y adecuándose a ella, pasando de la mera estimulación a la realización (pp. 16 y 17), en una respuesta que es conforme a lo que quiere ser, a su proyección futura, a cómo quiere estar instalado, conforme a lo que está llamado, con sentido, según la propia vocación. Es decir, autoposeyéndose “mediante su comportamiento”: si la acción es comportarse con la realidad, la pregunta es: ¿con qué realidad se comporta el hombre? Con la de las cosas, desde luego, pero también con la suya propia, de la que se hace cargo en el momento del sentimiento, cuando no sólo es afectado, sino que también se siente afectado. Y ¿de qué modo se adecúa a la realidad que ahora no es sólo de las cosas, sino también de sí mismo? Optando por la cosa real y por sí mismo, por lo que es y por lo que está llamado a ser (Zubiri, 1986, p. 12 a 18).

3.3.2. Una acción que es integrada e integradora

En esta acción que venimos describiendo, se dinamiza el propio yo del hombre, integrándose (Wojtyla, 2011, p. 278). Y esta dinamización implica a toda la estructura del ser personal, porque “la acción humana encierra dentro de sí la multiplicidad y la diversidad de los dinamismos específicos del soma y de la psique” que se activa espontáneamente, pero constituye una realidad superior (p. 286). Psique y soma participan en la integración, pero no a su propio nivel sino a uno superior, el del ser personal (p. 287): libre y traspasado por el sentido. Así, podría decirse que lo que cualifica la actividad convirtiéndola en acción donde trasciende la persona -como su agente- y su estructura de autodeterminación (que incluye la libertad y la voluntad en la verdad), es que esa estructura psico-somática se pone conscientemente a disposición de la voluntad (p. 319). A mayor sentido, mayor cualidad de la acción y más potencial de integración constitutiva tendrá.

Ya lo apuntaba también Blondel (1996, pp. 192-193): el cuerpo de la acción no es sólo un sistema de movimientos manifestados por la vida orgánica en medio de los fenómenos; está constituido por la síntesis que realiza y más o menos armoniza las múltiples tendencias donde expresamos nuestra naturaleza, nuestra sobriedad, nuestros hábitos, nuestro carácter.

Por eso, hablar de acción integrada e integradora es una redundancia. Si no se da la implicación de la estructura personal toda, y si en ella no se despliega dicha estructura de modo armónico, estamos ante mera actividad. Hacemos valer la redundancia para subrayar que la acción hace posible que el hombre sea, se constituya, si en ella están presentes todos los elementos propios de la unidad psico-somática y también su sistema de condicionamientos mutuos, lo que deviene de estar ante una realidad dinámica, no estática (Wojtyla, 2011, p. 293).

Con la expresión “integradora” queremos significar que la acción lo es porque como unidad superior hace posible que esos elementos y sus dinamismos propios se integren en la dinámica personal. Es decir, a través de la acción la unidad psico-somática interviene y deja de “suceder” para “actuar”.

En esto consiste la función específica de la integración, “indispensable para la realización de las estructuras personales básicas de autodominio y autoposesión” (p. 289): en permitir que las activaciones (lo que sucede en el hombre) “propias del dinamismo psico-somático” (p. 288) se introduzcan dinámicamente en la acción. De manera que “la acción es una unidad a la vez nueva y superior, en la que intervienen activamente, mientras que fuera de ella únicamente “suceden” en el hombre como sujeto, como dinamismo somático o psíquico”. (p. 288-289).

3.3.3. La acción personalizante

Estamos ante algo que es mucho más que un impulso vital o algo útil. Es lo que genera la fecundidad íntima del ser viviente, que es más cuanto más hace (Mounier, 2002, p. 745), al que la acción le va constituyendo y personalizando. Es lo que convierte al hombre en persona: “Experimentamos que el hombre es persona, y estamos convencidos de ello porque realiza acciones” (Wojtyla 2011, p. 42).

Si en la filosofía tradicional “realización” significa primordialmente “actus” - llevar a plenitud una potencialidad-, poner el foco en la persona que es sujeto y autor nos permite subrayar que en la acción se realiza. Parece que el “actus humanus” de la filosofía clásica se identifica más con un cierto tipo de devenir, como si el acto fuera un “resultado”, un “estado” al que se llega tras un cambio, al llevar una potencia hacia otra fase. Nuestro concepto de acción habla más del “proceso de ser persona”, del “dinamismo propio del hombre como persona” (p. 64), del modo en que se está siendo, de la concreción de la dinamis interna de la persona, del hombre-persona, del ser personal.

A través, en, la acción la persona se realiza a sí misma (p. 229). “Cuando realiza una acción, el hombre se realiza a sí mismo, se hace bueno o malo como hombre, como persona. Esa realización tiene lugar basándose en la autodeterminación, o sea, en la libertad” (p. 232) cuando la estructura esencial de autoposesión y autodominio se actualizan en la acción (281). Esto es, en la acción me autodetermino, poseo, doy cumplimiento a la estructura de autodeterminación conforme a la verdad; en la acción soy persona. Y cuanto más autodeterminante –integrada e integradora- sea la acción, más persona me voy haciendo.

Ya decíamos anteriormente que ser persona, un quién, es concretar la estructura empírica de la vida humana que es el hombre -siguiendo a Marías (1973)- o la estructura de autodeterminación que en que consiste el hombre -siguiendo a Wojtyla (2011)- al hacer efectiva la estructura de autodeterminación que posee el hombre. Y esa estructura sólo se hace efectiva en la acción (Burgos, en su introducción a Wojtyla 2011, p. 19).

Es, por tanto, a través de sus acciones, que el hombre se personaliza, “llega a ser «alguien» o «alguno»” (Wojtyla, 2011, p. 162), particulariza su esencia al expresarla. Por eso “la acción humana no se explica [sólo] mediante la noción de causalidad, sino como un hacerse el hombre a sí mismo en clave existencial” (Iglesias Martínez, 2017, p. 134). La acción pone al hombre en el mundo, lo instala; libera su unidad y la completa, la lleva a plenitud (Wojtyla, 2011, p. 223, 268). Y por eso, la acción carece de significado “sin un nombre, sin un quién unido a ella” (Hannah Arendt citada en Miñón Sáez, 2017, p. 143).

La acción cualifica al agente. De manera que un hombre llega a ser un hombre bueno, esto es, bueno en cuanto que hombre, a través de sus acciones; o bien puede llegar a ser un mal hombre, esto es, un hombre malo en cuanto que hombre, también a través de sus acciones. Por eso decimos que las acciones pueden ser más o menos personalizantes,

pueden hacernos más personas o no en la medida en que son una “respuesta de valor adecuada” (Ferrer, 2017, p. 182) no sólo al otro y a las cosas, sino también al sujeto que la lleva a cabo.

3.3.4. Dimensiones de la acción

Acabamos de describir una acción multidimensional, orgánica en el sentido de que las dimensiones son más bien aspectos bajo los que puede verse la realidad unitaria de la acción, interdependientes unos de otros. Dicho de otro modo, en la acción se da una síntesis de dimensiones. En ella se dan cita la dimensión preexistente -expresión de la intimidad de la persona- y la proyectiva -que realiza la proyectividad de la persona (Marías, 1973, pp. 44-45); lo interior y lo exterior; la subjetividad -campo donde se manifiesta en la integración- y la operatividad -campo donde se manifiesta en la trascendencia- (Wojtyla, 2011, p. 276 y 278); la intransitividad y la transitividad.

En la acción hay un aspecto activo -relacionado con la voluntad, la trascendencia- y un aspecto pasivo -relacionado con la integración-. Son complementarios (p. 277).

Ante la realización de una acción se revela/manifiesta “la persona como sujeto y como autor” (p. 224 y 277); y la acción aparece como resultado que es a la vez externo e interno. La acción vista como proceso es el “efecto interior e intransitivo de la operatividad de la persona” (p. 225) con el que está ligada la realización (p. 234). Eso sí, sabiendo que en toda acción se da una conexión entre lo exterior y lo interior, entre lo extrínseco -transitivo- y lo intrínseco -intransitivo-. Cada acción se dirige hacia un objeto, hacia fuera de la persona, a la vez “en virtud de la autodeterminación [...] penetra en el sujeto, en el «yo», que es su objeto primero y fundamental” (p. 226).

Es el doble carácter de centrífuga y centrípeta (Crespo, 2017; Ferrer, 2017; Pfänder, 2011).

Es decir, cuando el hombre realiza una acción, simultáneamente es autor de la misma (transitividad) y se realiza a sí mismo (intransitividad), lleva a plenitud la estructura de autodeterminación en que consiste ser persona, la estructura de autodomínio y autoposesión; hace, realiza, completa al “alguien” que es. Por eso decimos que en la acción hacemos algo -transformamos la realidad- y nos hacemos, nos construimos, nos realizamos (completamos).

Así, la acción integra un aspecto exterior, operativo, trascendente -ligado a la autodeterminación, la voluntad- y un aspecto interior, subjetivo, integrador. Por la estructura del “yo personal”, del “yo humano”, no se puede explicar el uno sin el otro; intentar hacerlo supone dejar a uno de los dos aspectos colgados de una estructura vacía.

3.4. Algunas aplicaciones prácticas.

Todo lo anterior fundamenta el trabajo que HCP lleva a cabo en torno a la acción. Cualquier secuencia didáctica desarrollada tiene como objetivo ser coherente con todo lo anterior. Por eso, se tiene especialmente en cuenta:

- Como la acción es orgánica, nuestro modo de trabajar también ha de serlo. Por eso, tenemos en cuenta el “aquí y ahora”, la singularidad irrepetible de cada alumno y al otro y lo que acontece; sin dejar de preguntar por el “para qué”, el sentido, la proyección, la vocación y la misión.

- El punto de partida es que la persona es más que su acción, porque es don preexistente.

Aunque la persona es al mismo tiempo “el sujeto y el resultado de [sus] actos voluntarios” (Crespo, 2017, p. 115), es siempre más que su acción “más que quien tiene motivos para actuar, más que quien responde de sus actos, más que quien actúa con esta o aquella intención” (Ferrer, 2015, p. 50). Porque la identidad personal no es solamente

un “producirse continuamente”, como afirmarían Foucault, Derrida o Deleuze, entre otros autores Modernos y Postmodernos, sino también un “sí mismo preexistente” (Tajadura, 2016).

En la base de nuestra labor educativa está ese “sí mismo preexistente” que se va construyendo a base de acciones libres y que se da en cada una de ellas. Como la acción es conforme a lo que se da, y lo que se da es cada persona (única e irrepetible), no hay dos acciones iguales (Ferrer, 2017, p. 33), por lo que queda alejada cualquier tentación de estandarización.

Por todo ello, nuestro trabajo con la acción se da en el campo de lo único de cada sujeto, integrando lo que objetivamente necesita el universitario con la irrepetibilidad de quien es. Acciones aparentemente iguales nunca lo son. El formador puede proponer a sus alumnos hacer algo que puede parecer lo mismo para todos y, sin embargo, la acción del alumno será “imprevisible” en cierta medida y siempre “novedosa”, porque tiene su origen en una persona, en cada persona, en alguien que es único e irrepetible (Iglesias Martínez, 2017, p. 146).

- Junto a lo anterior, hay que considerar que, si la acción es medio de construcción o maduración personal, entonces todo acompañamiento personal en el campo de la formación que no cristaliza en la acción se esteriliza.

Y no bastará con confiar en que suceda “naturalmente” que, como somos en acción, el alumno llevará a cabo acciones plenas. “Lo experimentado no es algo dado sino logrado” (Zubiri, 1983, p. 223). Hay que cultivar la acción (Mounier, 2002), forjar la acción personalizante y la capacidad de llevar a cabo acciones cada vez más perfectas.

- Es necesario trabajar la acción atendiendo tanto a “resultados” como “procesos” y poner el acento en el proceso, en lo que “le sucede al sujeto” que lleva a

cabo la acción. Por eso, se propone a los alumnos una acción que hemos denominado “in – ex – in”:

IN porque consiste en la integración de la propia persona (el hombre integrado), desde dentro hacia fuera.

EX porque el modo de integrarse es a través de una acción que ponga en juego todo lo que la persona es; y esa acción, cuando se da, trasciende los límites de la intimidad de la propia persona, sale hacia fuera (“exterior”) produciendo un impacto en la realidad y en otros, transformándola.

IN de nuevo -y no secuencialmente, sino en un sólo acto unitario- porque en la labor de ser integradamente, de integrarse, siempre se necesita de la suscitación de la realidad, del concurso del otro, de los demás, incorporar lo de fuera, integrar al otro en la propia vida, integrar la voluntad del otro con la propia para contribuir a una misión compartida.

- No se trata de inmiscuirnos en la acción libre, sino de acompañar el trabajo que hace el alumno en torno a una acción -la suya-, acción que ha de ser necesariamente libre si quiere construirse y crecer. Y esto es condición necesaria para poder trabajarla en HCP, de modo que la libertad queda incardinada en el corazón mismo de la formación. Nuestro modo de acompañar se opone al materialismo y a una concepción determinista de la existencia al tomar como punto de partida la libertad humana, y como uno de sus objetivos la realización de esta. Porque libre no es espontánea, ni no acompañada; sino libremente decidida, lo que no sólo no es incompatible, sino que exige análisis, estudio, balance, etc.

La intervención con los alumnos se aleja, por tanto, de lo coercitivo utilitarista para adentrarse en un campo de juego plenamente humano. No hay nada más posibilitador y abierto a la libertad que trabajar con el alumno sobre una acción para que sea cada vez más libre y consciente, más real y por tanto más integradora.

- Otra tentación devenida de entender erróneamente la acción en clave utilitarista es valorarla en términos de beneficio. Moverse fuera de la lógica del don que es la persona puede ligar la acción al tener, al resultado y beneficio; y el éxito en la vida, a los logros y a lo que la persona es capaz de hacer. Esto supone concebir al sujeto “como un ser activo cuyo valor reside en los resultados de su propia productividad”. Sin embargo, hemos fundamentado que esto es extrínseco a la persona (Carabante, 2017, p. 72).

Pero en la lógica del don todo cambia, porque la acción es el modo en el que se acepta algo recibido, que hace al sujeto valioso más allá de sus limitaciones. Aceptar ese don, ponerlo en juego, se hace a través de la acción, que ya no es para producir, sino que produce por añadidura; una acción que es para recibir y ser, no para tener.

En realidad, que la medida de las acciones sea la autenticidad, la justicia que hacen al sujeto, nos permite hablar de acciones eficaces por cuanto educen a la persona que las realiza y no sólo ni preferentemente por los resultados que producen o el “tamaño” o “importancia” que aparenten tener a priori. Lo decisivo es que la acción sea libre y con sentido para el alumno, coherente con quien es, auténtica. Grandes transformaciones no tienen que ser el fruto, necesariamente, de “grandes” acciones. “El bien es el exceso que se presenta en los actos voluntarios sobre lo querido en concreto y que lo delimita como horizonte”. Cuando decimos que una acción por “pequeña que a priori pueda parecer”, si consigue lo querido en concreto y lo querido es bueno, hay un bien, un exceso que genere realidad, transformación... alrededor de esa acción (Ferrer, 1990, p. 31).

- El trabajo que HCP realiza en torno al conocimiento personal encuentra su justificación y exigencia en lo anterior, sumado al hecho de que el don, que acoge y pone en juego la acción, es descubierto por la persona desde una apertura interior que requiere escucha, disponibilidad (Ferrer, 2015) y reconocimiento de lo recibido. La acción pondrá en juego a la persona que el alumno lleva dentro en la medida en que éste reconozca su

riqueza interior -se autoposea, tenga conciencia de sí mismo y se-tenga a sí mismo-, recibida gratuitamente y cuyo peso -el peso del don del que hablan Schewere y Levinás (citado en Ferrer, 2017, pp. 182-183)- es más bien una fuerza centrífuga que dinamiza a la acción. Esta autoposición cognoscitiva que es lo más alto que se puede tener (Polo, 2010, p. 115) es imprescindible para poder construirse en torno a la acción, porque sin ella “¿qué garantías tendría la acción humana de ser un operante originado en ese ser y manifestativo de él?” (Polaino, 2017, p. 45).

- El potencial integrador de la acción depende de cuánto sentido tenga para el sujeto que la realiza.

Hemos visto que la estructura psico-somática se integra en una realidad superior al ser traspasada por un “para qué” libremente elegido y realizado. De modo que cuanto mayor sea el sentido de la acción, cuanto más conectado esté el para qué de lo que se hace con el para qué de la propia vida, más integradora será la acción.

Así, no es lo mismo una acción consistente, por ejemplo, en un *role playing*, cuyo fin es adquirir una habilidad profesional, que aquella que se realiza para dar cumplimiento a la misión vital. En ambas, las facultades y dimensiones de la persona se ponen en juego, pero en una acción hay más construcción que en otra porque hay más sentido que en otra. Del mismo modo, la acción que tiene objetivamente sentido es valiosa e integradora, pero lo será más todavía si el fin que persigue tiene sentido -subjetivamente- para el sujeto que la realiza.

- Terminaremos haciendo una reflexión sobre la *no-acción*. Una cuestión recurrente es cómo trabajar cuando el alumno no quiere o no puede tomar decisiones y/o ejecutarlas. Lo primero es entender que decidir no hacer es distinto de no decidir hacer.

Se distinguen dos escenarios: que el alumno no decida nada en absoluto, dejando -de facto- de ponerse en juego, pero sin que esto sea fruto de una decisión libre; o que el

alumno decida no hacer nada -o algo- deliberadamente, con sentido y todo el concurso posible de su libertad. En el primer caso hay ausencia de acto interno y de acto externo, en el segundo sólo de la vertiente externa de la acción.

El trabajo de HCP consiste en acompañar al alumno en cualquiera de las dos situaciones para que tome conciencia de en cuál de ellas está y actúe en consecuencia. En el primer caso, el formador habrá de proponerle salir de la apatía, la indecisión o cualquier tipo de “infirmidad” que le esté impidiendo vivir en plenitud. La cuestión aquí no es si el formador puede o debe permitir esto al alumno. Hay que formar con “lo que hay”, no con un ideal, y la labor consistirá en guiar al alumno para que se plantee cuánto de personalizante es esta situación, su acción no integrada, qué quiere y puede hacer al respecto, cuáles son las consecuencias posibles y qué necesita para vivirlas conforme a quien es.

En el segundo escenario, le acompañará en su decisión y la ejecución de la misma. Si la decisión es no hacer, no hacer nada es de hecho ejecutar -hacer-; es ya una acción, interna (Aquino, 2001, I-IIae, q.6, art. 3), aunque no se dé una acción externa. Y el papel del formador es acompañar un acto interno que no tiene correlato -por decirlo de alguna manera- en un acto externo.

Como se ve, la clave no es si la no-acción es posible (por supuesto que es un campo de juego muy presente en HCP), sino cómo de personalizante es esto y cómo se trabaja.

3.5. A modo de síntesis.

Tras lo recogido en este capítulo, entendemos que podemos decir, con suficiente fundamento, que el trabajo de HCP con el alumno universitario se articula en torno a una acción que:

- Se refiere primariamente a cómo se está formando el sujeto; y sólo secundariamente, al resultado de un acto voluntario.

- Responde al hecho de que la persona, necesitada de tiempo y espacio para hacerse, construye su vida a través de la acción.

- Revela a la persona: Permite al alumno conocer la verdad, en este caso, sobre sí mismo y sobre su vocación.

- Es probación de esa verdad, conocida pero no comprobada hasta ser actuada. Al realizarla, la persona madura la convierte no sólo en “logos”, sino también en camino para su vida. En ella se integran, por tanto, verdad y bien.

De modo que es probación de la vocación, del propio proyecto de vida, de la misión, de los propios valores, del lugar que ocupan los otros en la propia vida, de la libertad, de la autoría vital. La acción permite, al alumno que la realiza, atreverse a ser autor de su vida, a probar lo valioso, a escuchar y responder a su llamada, comprometiéndose con su propio proyecto de vida.

- Es realizada por una persona que es en el mundo, que puede modificarlo y de hecho lo modifica con su existencia.

- Es económica, política, industrial, ética, contemplativa y social; pero que, sobre todo, constituye al hombre y, en función de cómo lo hace, tiene más o menos posibilidades de transformar la realidad; que requiere de compromiso o, mejor, de responder a aquello en lo que el hombre está comprometido -por quién es y por su vocación-.

- Convive con la incertidumbre. No puede esperar a las causas perfectas y los medios irreprochables, sino darse sabiendo que las grandes acciones se llevan a cabo asumiendo la oscuridad parcial que conllevan las decisiones humanas.

- No es un ente de razón, sino un existente muy concreto y muy real, limitado e imperfecto, pero capaz de “agavillar a la persona y ponerla en el camino de su plenitud.
- Toma como punto de partida la libertad humana y como objetivo prioritario la realización de ésta.
- Apuesta por unos valores. Está sometida a unas reglas, frente a propuestas individualistas de acción no limitada casi por nada ni por nadie.

Quedan ya trazadas las líneas de una acción que es fruto de una universidad que plantea las grandes preguntas a sus alumnos, apelando al deseo del corazón, despertándolo y convirtiéndolo en el motor que lanza a ese hombre a ser buscador de la Verdad hasta las últimas consecuencias; a hacer vida la verdad, en un camino de purificación, liberación, sanación, entrenamiento y esfuerzo, generosidad y apertura, de trascendencia de sí mismo.

Una acción que se convierte, así, en medio para cumplir con la misión de formar integralmente a los alumnos que pasan por nuestras aulas y contribuir a la sociedad a la que tenemos vocación de servir.

Capítulo 4. La asignatura Habilidades y Competencias de la Persona como Programa Formativo personalizado. Descripción desde la Perspectiva de la Acción.

En este capítulo describiremos “Habilidades y Competencias de la Persona” (en adelante “HCP”) como la asignatura que acoge la intervención objeto de nuestro estudio.

Veamos cómo HCP pretende contribuir a la Formación Integral del universitario, siendo una asignatura obligatoria transversal y propedéutica que propone la forja de competencias a través de una experiencia integral, que es a la vez metodología y contenido de esta materia y que se desarrolla en dos ámbitos -aula y mentoría- integrados entre sí por un proyecto transversal, un equipo docente, una evaluación unificada y un proyecto de desarrollo personal o portfolio del alumno.

4.1. Habilidades y Competencias de la Persona y la Formación Integral. Transversalidad de la asignatura.

Como hemos recogido desde el inicio de este trabajo de investigación, la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona surge con el objetivo de contribuir a la Formación Integral del universitario proponiendo al alumno un modo de desarrollarse a través de la adquisición de competencias personales en una experiencia vital auténtica, inserta en la realidad universitaria, que responda al ser in fieri de la persona, a su llamada a la autorrealización y a lo que Maritain (Maritain, 2008, p. 18) denomina su “dinamismo evolutivo a través del cual se da forma a sí mismo como persona humana”, y que debe ser guiado desde la educación.

Este formar al hombre orientándolo hacia su integración, que es “la primera finalidad” de la educación (p.18), exige dedicar tiempos y espacios, esfuerzos, en definitiva, para acompañar al alumno en la realización de lo que realmente le permite (como persona que es) integrarse y formarse hacia su plenitud: una acción que le ponga en juego con todo lo que es, integrando todas sus facultades y dimensiones, sus estudios, conocimientos, retos y proyectos vitales.

Y así se plantea HCP en el curriculum formativo: como un tiempo y un espacio concretos abiertos a la acción; como una experiencia -prolongada en el tiempo- hecha de acciones que se propone al alumno en clave de autenticidad, conectada con su propia realidad universitaria, con el objetivo de insertar la realización personal – el desarrollo de la persona hacia su plenitud- en el corazón mismo de las competencias que persigue cada Grado, como veremos más adelante.

Es una experiencia –entendida como la hemos descrito anteriormente- auténtica y realmente universitaria, por cuanto ofrece al alumno la posibilidad de una vivencia consciente y directa de qué significa ser universitario aquí y ahora, y cómo se puede vivir esta etapa aprovechando la adquisición de competencias para probar o comprobar la propia vocación, en un sentido amplio, más allá del mero ejercicio profesional.

Y convierte el ejercicio de las competencias en medio de realización personal al proponer al alumno una pregunta -“qué tienen que ver estas competencias profesionales conmigo, con mi vocación y con quien soy; y cómo puedo vivirlas con sentido”-, e invitarle a descubrir una posible respuesta: que el cumplimiento futuro de su vocación depende en gran medida de cómo se construye a sí mismo hoy, mediante la encarnación -individual, única e irrepetible- del perfil competencial del profesional que quiere ser.

Como puede verse, la asignatura pretende salir al encuentro de la realidad común a cualquier estudiante universitario, atendiendo a lo que en ella hay de cotidiano (la

formación competencial) e incorporando -como novedad- el trabajo sobre lo originario, lo que vive el estudiante no por ser estudiante sino por el mero hecho de ser persona (la necesidad de responder a su vocación).

Por ello está concebida como transversal a todos los Grados, para ser cursada por todos los alumnos de 1º de la UFV, sea cual sea la carrera que hayan elegido.

Esto da a HCP un cuerpo común, trabajado en todos los Grados, en torno a qué es y cómo se puede adquirir una competencia, la acción, el conocimiento personal, la integración de las facultades y dimensiones del ser personal y su desarrollo a través de competencias transversales como son: la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo. Asimismo, se trabaja la vocación, la necesidad de responder a ella a través de la adquisición de competencias, la misión propia del universitario y del profesional que el alumno está llamado a ser, la necesidad del conocimiento personal para establecer el propio punto de partida en el camino de crecimiento en el que está inmerso y su aportación personalísima para la sociedad, así como la búsqueda del sentido vital y cómo éste puede alcanzarse a través de un compromiso con la propia vida.

Junto a las transversales, HCP trabaja las competencias propias del Grado que dan especificidad a la realidad universitaria del alumno que lo estudia. Así, en unas carreras se atenderá, por ejemplo, a la competencia de la fiabilidad; en otras, a la comunicación empática con el paciente; en otras, al liderazgo docente; en otras, al liderazgo de servicio en el ámbito público, etc.

En unas y en otras el alumno ha de ir desplegando sus dinanismos personales.

Queda ya dibujada la transversalidad de una asignatura concebida como propedéutica: que sirve al proyecto de Formación Integral que propone la UFV, mediante la preparación del alumno para el aprovechamiento del trabajo por competencias que

llevan a cabo las distintas asignaturas de su Grado dentro del marco de Espacio Europeo de Educación Superior.

4.2. El objetivo formativo de HCP.

A la luz de lo anterior podemos concretar que el objetivo fundamental de HCP es que el alumno empiece a forjar las competencias propias de su currículo académico (que desarrollará en el resto de las asignaturas de la carrera) mediante una experiencia integradora auténtica que responda a su realidad vital.

Hablar de experiencia integradora nos remite, por un lado, a la experiencia integral en la que se implica toda la persona y por la que el alumno conoce la realidad; por otro lado, a la acción que vehicula dicha experiencia y a su función integradora de la persona.

Ya hemos hablado sobradamente de ambas en capítulos anteriores. Ahora nos interesa reseñar el hecho de que son no sólo el método usado por HCP para que el alumno se acerque a la plenitud de lo que está llamado a ser; sino también el contenido de esta asignatura, que gira en torno a la persona a través de su acción y del conocimiento personal y de las competencias que ha de cultivar el alumno para crecer y desarrollarse integralmente.

HCP abre paso, así, a la propuesta formativa de la UFV, que está llamada a desplegarse a través de experiencias integradoras en las que el alumno puede encontrarse con la realidad, consigo mismo y con los demás. Y lo hace acompañando al alumno en el proceso de conocer -en el sentido más profundo del término- qué es una “experiencia integradora”, qué implica y cómo se puede vivir.

Este conocimiento es posible gracias a la vivencia, comprensión y comprensión crítica de la experiencia que HCP propone al alumno y en la que éste puede trabajar en torno a:

- La dynamis interna de la persona, sus facultades y dimensiones.
- La acción personal -que vehicula esa experiencia- y la persona en acción. Esa experiencia “el hombre actúa” de la que hemos hablado en capítulos anteriores.
- Qué es una competencia, el proceso de adquisición de la misma y su sentido y finalidad; así como la exigencia de que la persona se implique plenamente, comprometiendo sus facultades y dimensiones en un ejercicio integrador de esa competencia.
- Las competencias generales, comunes a todo universitario, y las propias de cada Grado.

Este objetivo queda recogido de modo genérico en las distintas Guías Docentes de la asignatura, combinando un cuerpo crítico y competencial común con las adaptaciones exigidas por el perfil competencial de cada Grado.

A modo de ejemplo, traemos cómo lo expresa la Guía Docente de HCP en el Doble Grado de Derecho y Dirección y Administración de Empresas (Ver Anexo 4.1):

Que, desde la vocación jurídica y en la experiencia de acompañamiento, el alumno pueda descubrir y comprender los dinamismos propios del desarrollo de la persona y adquiera hábitos [acciones sostenidas en el tiempo] /estrategias que le ayuden en la tarea de llegar a ser el que está llamado a ser; de modo que se pueda fomentar un cambio de paradigma en la manera de desplegarse a sí mismo y en su modo de relacionarse y cooperar con los demás, facilitando el desarrollo de las propias dimensiones intelectual, volitiva, afectiva, corporal y relacional. Así, acompañando al alumno en el proceso de iluminar y conocer —con toda la profundidad del concepto— qué es una «experiencia integradora», qué implica y cómo se puede vivir, CHCL [Comunicación, Habilidades y competencias para el liderazgo, que es el nombre que recibe HCP en este plan de estudios] se concibe como punto de partida de la forja del conjunto de las competencias del currículo académico de

Grado cuyo desarrollo y ejercicio proponen las distintas asignaturas. (Díaz López et al., 2019, p. 2)

Según el Grado, la asignatura se organiza tomando como eje central la competencia vertebradora del perfil profesional, que funciona como una metacompetencia³ o capacidad superior que el alumno genera -pone en acción- gracias al ejercicio armónico del resto de competencias.

Siguiendo con nuestro ejemplo, cuando HCP se imparte en el doble Grado de Derecho y Administración de Empresas, esta metacompetencia es el Liderazgo. En consecuencia,

La asignatura se organiza tomando como eje central el liderazgo y cómo éste se puede ir alcanzando mediante la integración, el crecimiento personal, el trabajo y la comunicación con y para los demás. De modo que el temario hace un recorrido por las distintas competencias críticas para el desempeño excelente de los alumnos [en su particular modo de encarnar el liderazgo] en los diferentes ámbitos de su vida (privada, académica, profesional, etc.). (p. 2)

Lo anterior se logrará a través de unos objetivos específicos. Que el alumno:

- Forme la mirada sobre la realidad, como actitud vital que nos permite relacionarnos con ella y conocerla ajustadamente.
- Amplíe el conocimiento de sí mismo.
- Se cuestione -y amplíe- el contenido del concepto de “acción”⁴.

³ No existe consenso en torno a qué se considera metacompetencia. Y las concepciones van desde considerarla una competencia “más poderosa” que otras, aquella de la que depende la capacidad de adquirir competencias con menor potencial (Briscoe, J. P., & Hall, D. T., 1999), a los valores y actitudes que sostienen el ejercicio de las competencias, pasando por muchas otras matizaciones o modos de entenderla. No corresponde a este trabajo ahondar en esta materia. Baste señalar que nosotros estamos entendiendo “metacompetencia” desde un sentido etimológico, como lo que *está más allá*, lo que se persigue y se logra a través del ejercicio de un conjunto de competencias. De modo que es un fin perseguido, una capacidad o realidad superior, que da sentido al ejercicio de competencias de carácter más específico.

⁴ Obviamente hay que remitirse necesariamente al concepto de Acción Personalizante que ha quedado expuesto en este trabajo doctoral.

- Descubra el dinamismo propio de las acciones personales, realidad dinámica en la que se despliegan la inteligencia, la voluntad y la afectividad.
- Dé pasos concretos en su crecimiento personal mediante la realización de esas acciones personales.
- Inicie la adquisición de las competencias de cada carrera.
- Descubra la importancia de comprometerse con su desarrollo personal.

4.3. La metodología HCP. La aportación de valor específica de esta asignatura.

El documento misional de la Universidad que acoge nuestra asignatura y, por tanto, la intervención de nuestro estudio, dice que si la propuesta educativa de la UFV “no puede ser vivida por personas concretas en la vida real, no interesa, porque resulta «inaplicable»[...] Esta integración se da suscitando experiencias educativas, que son más que la transmisión de conocimientos” (Universidad Francisco deVitoria, 2016).

A nuestro entender, HCP contribuye a ello siguiendo una metodología experiencial -en un sentido integrador del término- que, como elemento formativo, se inserta en la confluencia entre la Educación Personalizada, el Experiential Learning y una Antropología Personalista. Así, ofrece la posibilidad de vivir una experiencia integral: vivencia consciente que -para ser completa- ha de ser también comprensiva.

Y por esto, en cualquiera de sus ámbitos propone al alumno aproximarse a la forja de sí mismo a través del ejercicio de competencias, no sólo a través de la comprensión crítica -una teoría- o de la comprensión -unas preguntas en clave existencial que relacionen la teoría con la propia vida-, sino también a través de la vivencia, en primera persona.

De hecho, podríamos decir que el eje sobre el que se organiza la asignatura es la vivencia -lo que el alumno hace (experimenta) en su realidad auténtica- por ejemplo y especialmente, como alumno de 1º de Grado que ha elegido unos estudios en respuesta a una vocación.

HCP educa al alumno haciéndole consciente de su propia vida como universitario de 1º. Y, sobre ese eje, la comprensión y la comprensión crítica van apareciendo en su auxilio, para que éste pueda ir poniendo en palabras lo que le está sucediendo y lo que está haciendo, explicándolo también desde un aparato crítico o teoría.

De este modo, HCP se suma al reto de no dar nunca una teoría que sea resultado de la vivencia comprensiva de terceros sin que dicha teoría esté conectada con la vivencia del alumno, directamente. Para lograrlo, el trabajo en torno a la acción es un medio privilegiado, pues la conexión directa con la vida es las acciones que toda persona lleva a cabo. Y de ahí que su pretensión originaria era ser una asignatura cuyo modo de estar organizada, los ámbitos en los que se despliega, las secuencias didácticas desarrolladas, las herramientas y actividades, la evaluación, etc., fueran una oportunidad para que el alumno lleve a cabo acciones integradas e integradoras.

Así surge una asignatura peculiar, no tanto por estar proponiendo algo absolutamente novedoso desde el punto de vista teórico, sino porque es una propuesta concreta que intenta:

- Implantar la metodología experiencial como método pedagógico resultante de aplicar el concepto de experiencia al ámbito educativo, y que incluye necesariamente -por el propio concepto de experiencia- el trabajo con la acción.
- Responder adecuadamente a una concepción de la competencia como acción personalizante.

Siguiendo a Ferreiro (2011, p. 17 y 18) junto a diversos autores (Aebli, 1958; Danilov & Skatkin, 1981; Álvarez de Zayas, 2002) entendemos que:

- La metodología es la estrategia y principios para la aplicación práctica de una teoría con la que ha de ser coherente.
- El método implica las diferentes secuencias didácticas que se emplean para hacer tangible en la realidad del aula (y para el aprendizaje del alumno) lo que la metodología plantea
- La didáctica es la acción que se realiza para conseguir un objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El resultado es un planteamiento metodológico que hace presente la acción integrada e integradora en todo momento: trabajándola al acoger la experiencia vital del alumno (que incluye su acción), generando siempre -como veremos- un lugar para preguntarse por la acción y para llevar a cabo acciones. En HCP se pregunta por y a la acción del alumno y el alumno se pregunta por su acción. También se reta a la acción. Hasta el punto de que podría decirse que todos los caminos en HCP vienen de la acción (al acoger la del alumno) y llevan a ella.

Podríamos destacar cuatro notas de esta propuesta:

1. HCP incluye en su esfera de actuación la experiencia real del alumno. En efecto, como en otras muchas, en esta asignatura el alumno aprende de las experiencias de otros (por ejemplo, a través de casos de estudio), y de modo práctico, al llevar a cabo “experimentos”, dinámicas creadas “ad hoc” para que el alumno se pruebe a sí mismo, practique competencias y las vaya adquiriendo.

Pero en HCP se genera, además y como hemos visto, - expresa y explícitamente- un espacio para que el alumno trabaje del modo más auténticamente posible sobre su experiencia vital real: la de ser universitario en el camino de forjarse como profesional

futuro, teniendo en cuenta que esta experiencia no es un compartimento estanco, sino que está traspasada por el resto de la vida y, a su vez, trasciende el ámbito universitario e impregna el resto de la realidad vital del alumno.

Así, esta asignatura se propone salir al encuentro de alumno que acaba de hacer una opción fundamental de vida, que se pregunta qué hace en la universidad, qué tiene que ver ésta con él, qué tiene que ver el Grado que estudia con lo que realmente le importa y con su vocación, los talentos y recursos con los que cuenta.

2. En estas experiencias, el trabajo expreso y explícito en torno a una acción personalizante se desarrolla a través de una metodología que integra los distintos momentos del Ciclo del aprendizaje de Kolb (1984), incidiendo en el significado personal que se le da al aprendizaje y la conexión con la propia vida, en la línea seguida por Bernice McCarthy (1987) en su 4MAT System.

Kolb (1984) desarrolló un modelo de aprendizaje experimental que “parte” de la experiencia concreta, que es más bien experimentación en el sentido de actividad práctica generada ad hoc para lograr un determinado aprendizaje; y llega a una aplicación práctica de una teoría para resolver un problema o tomar una decisión en el ámbito del aprendizaje mismo (Hervás Avilés, 2005).

HCP integra este modelo queriendo dar un paso más al proponer al alumno llevar lo aprendido y aplicarlo no sólo a otras ocasiones de aprendizaje o a la práctica profesional, sino a la vida considerada en su totalidad. Esto hace de HCP un tiempo y un espacio en el que el alumno realiza una inmersión en la tarea –tal y como propone el “experiential learning”- y también una inmersión en su vida como tarea; y pasa de la experimentación de lo aprendido a la aplicación de lo aprehendido a su experiencia vital.

Esta inmersión en su vida como tarea, en las acciones que lleva a cabo, es acompañada por un formador. Durante todo el proceso cognoscitivo experiencial, ese

formador propone al alumno campos de juego (como el Proyecto Transversal o como la Acción C.R.E.C.E.R.) en los que implicarse en primera persona, orientándolo en la elección de la experiencia que va a vivir y brindándole una teoría que conecta con la vida del alumno y le da sentido.

En realidad, la concepción de acción y de experiencia que fundamenta HCP amplía de algún modo el alcance del aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

El “learning by doing” (actuar, reflexionar, integrar en una teoría y poner en práctica lo aprendido) al que se llega desde Kolb, pasa a ser un “doing to being” (hacer para ser), en HCP. Su propuesta metodológica propone pasar del “doing” para el “learning” (hacer para aprender) al “learning” (aprendizaje)-mediante un “doing” (hacer) que no es actividad, sino acción (en toda la amplitud del término)- para el “being” (ser).

Un ejemplo se puede ver en el Proyecto Transversal (en adelante “PT”) de la asignatura en el que, como veremos, los alumnos han de realizar un proyecto en equipo e implantarlo en la realidad universitaria. En el modo de estar concebido el PT está presente el aprendizaje experiencial de un modo ampliado: el “doing” -la acción que lleva a cabo el alumno- es, en primera instancia, para producir un bien; en concreto, una acción de mejora para la vida universitaria. En segunda instancia -y más importante- para producir un aprendizaje; el “doing” es para el “learning”. Pero además, todo ello será conducido de modo que el proceso por el que se produce el bien y el aprendizaje permitan al alumno aprender para ser (un “learning” para el “being”), para ser cada vez más el que está llamado a ser.

La clave está probablemente en que la actividad que propone Kolb (1984) es en HCP una Acción, traspasada de sentido, inserta en la realidad propia de cada alumno, que es más que una actividad que puede llevar a cabo el sujeto sin implicarse demasiado: es una acción que tiene valor ético (la capacidad de producir, realizar, un bien) y, además,

un valor personalizante en la que el alumno “se actualiza a sí mismo, expresando de esa manera su específica estructura básica de autoposesión y de autodomínio”.

Cuando la actividad de aprendizaje se convierte en una experiencia en sentido amplio -fuente originaria de conocimiento que implica todas las dimensiones de la persona- permitirá al alumno dar pasos para ser más el que está llamado a ser.

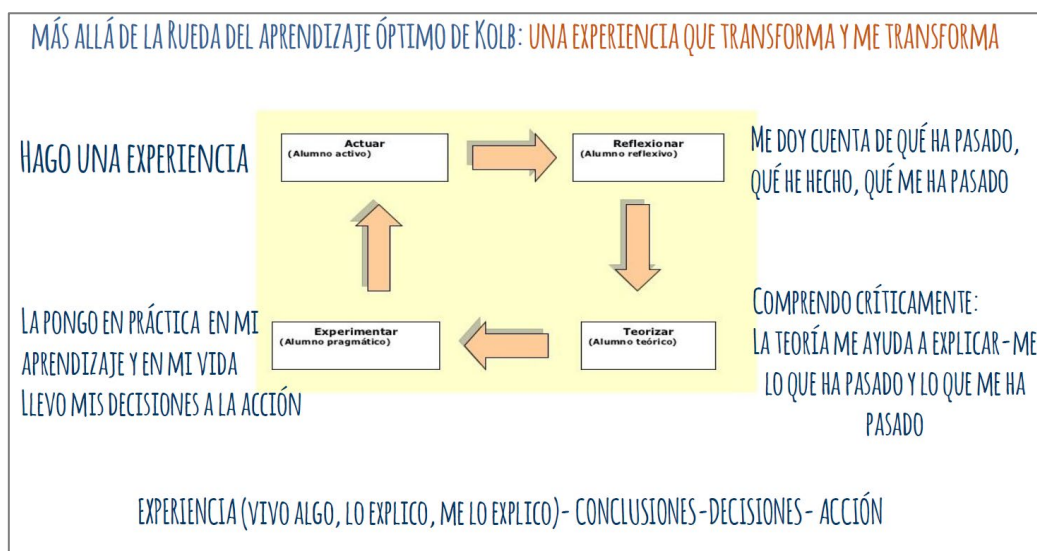


Figura 2. El proceso de aprendizaje desde el modelo de experiencia de HCP.

Fuente: elaboración propia como material de clase.

En la figura anterior puede verse cómo, donde Kolb habla de actuar, HCP propone hacer una experiencia en toda la amplitud del término. En el momento de la reflexión del modelo de Kolb, HCP habla de comprensión -que incluye una pregunta por lo que objetivamente ha pasado y también por lo que subjetivamente me ha pasado-. Donde Kolb dice “teorizar”, HCP habla de “comprensión crítica”, de una teoría que sale en auxilio de la vivencia del alumno y le da plenitud de significado. Y donde el aprendizaje experiencial habla de “experimentar”, de poner en práctica lo aprendido, HCP propone vivir lo aprendido, aplicándolo no sólo para transformar la realidad, sino tomando conciencia de cómo eso le está haciendo crecer interiormente.

Se da así una integración entre lo objetivo y lo subjetivo; una integración entre el resultado -valor ético de la acción- y el proceso -en quién se convierte el sujeto al actuar, al vivir la experiencia “aprendizaje en el aula-mentoría de HCP”-.

3. En adición a lo anterior, cabe decir que HCP incluye **un modo propio de trabajar esta experiencia del alumno**; no sólo reflexionando sobre ella, sino también incorporando un acompañamiento expreso en el espacio que media entre la decisión del alumno y la acción; y en la ejecución misma de lo decidido.

Como se verá a continuación, cuando abordemos el trabajo expreso en torno a la acción, la pregunta constante en esta asignatura es “quién soy yo que hago esto”, “quién es este equipo que está haciendo de este modo su proyecto transversal”, “qué me ha pasado en este tiempo y qué acciones evidencian cómo he actuado ante mi realidad”, “qué voy a hacer”, etc.

Es, de hecho, una experiencia en la que el alumno pueda trabajar expresamente, en un espacio protegido, las acciones que despliega en su vida, como universitario, dentro y fuera de la universidad. En HCP el alumno prueba sus acciones -que en última instancia es probarse a sí mismo- especialmente acompañado; y puede preparar desde ahí, la transferencia de esas acciones a su vida en general, más allá de la asignatura.

Este trabajo en torno a la acción se desarrolla, como veremos, en el aula y en la mentoría, en formato presencial y a través del trabajo autónomo del alumno, adoptando distintas concreciones y nomenclaturas: Acción C.R.E.C.E.R., Acción Campus o Ideación del Proyecto Transversal, Acciones integradas e integradoras sostenidas en el tiempo en que consiste cualquier competencia profesional, etc.

Pero, además, trasciende el espacio -físico y no físico- de la Asignatura, al invitar al alumno a una acción real y auténtica en la propia vida.

Cuando la asignatura se presenta al alumno, se subraya como nota específica que es una materia pensada para acompañarle en el espacio que hay entre que decide hacer algo y lo hace, esto es, hace experiencia de su realidad y se construye a sí mismo. A través de distintos elementos pedagógicos, HCP acompaña al alumno en ese “hacer lo decidido”, en el proceso de llevar a la propia vida lo aprehendido, la verdad descubierta, a través de acciones pensadas para ser. Así, el crecimiento del alumno que se produce en el seno de esta materia puede ser irradiado a otros ámbitos de su vida.

Lo anterior, constituye un “campo de juego” que tradicionalmente ha quedado en la esfera de la educación informal, y que con HCP entra a formar parte de la educación universitaria formal.

Sin duda, se trata de una propuesta muy exigente y comprometida. Y sólo se puede plantear en un ambiente de flexibilidad, libertad y adaptación a cada alumno. Lo cual se logra gracias a la combinación del Principio de Programación, que “determina desde el principio de la acción educativa qué es exactamente lo que se pretende y las etapas prevista en esa pretensión” (Galino, 1991b, p. 319 y 320), con el Principio de Autonomía, que concede un papel primordial a la elección libre del alumno como medio para superar la tentación de un “mero activismo superficial”(ibid. , p. 318). La aplicación de estos dos principios de modo combinado da lugar a sesiones de clase y mentoría con objetivos planificados y contenido determinado que se proponen al alumno para que las recorra eligiendo libremente los caminos propuestos para su acción, que seguirá con flexibilidad.

Dicho de otro modo, la invitación de HCP a trabajar en torno a la propia acción es un “pseudomandato” (Scheler, M. citado en Barrio, 1994, p. 132), una propuesta que se hace a la libertad del alumno y cuya validez pedagógica dependerá, como dice Regenbrecht (1987, p. 21), de que el alumno las acepte por decisión propia. A esto habrá que sumar el necesario respeto al ritmo de cada estudiante (Bruner, 1974).

Y de todo ello dependerá que el alumno las realice de veras, a su propio ritmo y con autenticidad; no para “cubrir el expediente”, como un mero ejercicio para clase.

4. HCP ha desarrollado un modo de trabajar las competencias instalando la acción en el corazón de las mismas.

El punto de partida es la concepción tradicional de competencia, entendida como “habilidades de trabajo que determinan un desempeño competente en el empleo” (McClelland, 1973, p. 7), y su adaptación al ámbito de la educación superior, que las define como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que pueden adquirirse, desarrollarse o perderse, y que son necesarios para conseguir la excelencia o desempeño excelente en una determinada actividad (Braun, Woodley, Richardson y Leidner, 2012, basados en Weinert, 2001, y Masten y Coatsworth, 1998, como se cita en Climent Bonilla, 2020).

Ahora bien, si “Tuning Educational Structures in Europe” (2020) define la Competencia como una combinación dinámica de atributos (con relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades) que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo como lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo, HCP lo ha aquilatado un poquito más.

Asumiendo la competencia como “conjunto dinámico de conocimientos (el saber), destrezas o habilidades (el saber hacer) , actitudes, valores y principio universales (el saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamiento o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia excelencia, plenitud y felicidad” (Crespí, 2018, p. 128), HCP ha ido un paso más allá al traspasarla por el concepto de acción.

Ya no se trata de tan sólo de superar el falso dilema entre saber por saber y saber para hacer (Zabala & Arnau, 2017), sino que la competencia es un *hacer para ser*

integralmente; una acción en la que se despliega la persona y que sirve tanto como vehículo para la capacitación profesional como de camino de desarrollo vital. Desaparece así la distinción entre formarse personal y profesionalmente, pues en el ejercicio integrado de la competencia HCP propone que se implique toda la persona del alumno, todas sus facultades y dimensiones. De este modo, al adquirir y desplegar -encarnándola- cualquier competencia, se desarrollará la persona que el alumno lleva dentro.

Esto es posible porque HCP contribuye a fundar un modo particular de entender las competencias al ahondar con el alumno en cuatro puntos esenciales:

- a) Que la competencia es una acción integrada e integradora sostenida en el tiempo, en la que el alumno descubre y despliega su “dynamis” personal interna; con todas las implicaciones que hemos visto que conlleva.
- b) Que la excelencia puede ser entendida -también- como la mejor actualización posible de las facultades y dimensiones de la persona; lo que podría llamarse “la mejor versión de sí mismo” y, por eso, no es algo ajeno, distante, distinto al propio alumno, sino un modo muy personal de autorrealización.
- c) Que las competencias son más que actuaciones repetidas como parte de un proceso, al estar condicionadas por la estructura somática-constitucional y psico-emotiva, propia de cada persona. En efecto, si entendemos comportamiento como el actuar del hombre (un proceso hecho de muchas “actuaciones”) al modo único de cada persona según sea su estructura somática-constitucional y psico-emotiva, la forma de encarnar la competencia es personal e intransferible. (Wojtyla, 2011, pp. 365-367). De manera que las conductas -actuaciones repetidas como parte de un proceso- pueden ser repetidas por distintas personas. Las conductas serán iguales, pero el comportamiento es distinto en cada una de esas personas, porque encarna el

modo de ser (primera naturaleza), que es único e irrepetible. Por eso nunca una competencia en un sujeto es exactamente igual al despliegue de esa misma competencia en otro sujeto, en otro hombre.

Puede verse ahora hasta qué punto la formación a través de las competencias no es ni puede ser estandarizada; muy al contrario, resulta ser un camino coherente que responde ajustadamente a la libertad y a la singularidad de cada alumno.

- d) Que el trabajo en torno a las competencias no puede servir sólo para disponer al alumno para un desempeño excelente, sino también formarle. No basta con dotar al alumno de “una serie de habilidades factivas con vistas a unos determinados resultados ajenos a él mismo, factorizables y, por ello, nomotetizables desde la razón instrumental. Es menester, sobre todo, *habilitarle* en sí mismo para que pueda documentar, con su manera de conducirse en la vida, lo que él es”. (Barrio, 1994, p. 132)

Lo anterior nos lleva a plantear al alumno que los tres pilares en los que se sustenta la competencia -saber hacer, poder hacer y querer hacer- exigen un “hacer” efectivo, como se ve en la figura siguiente:

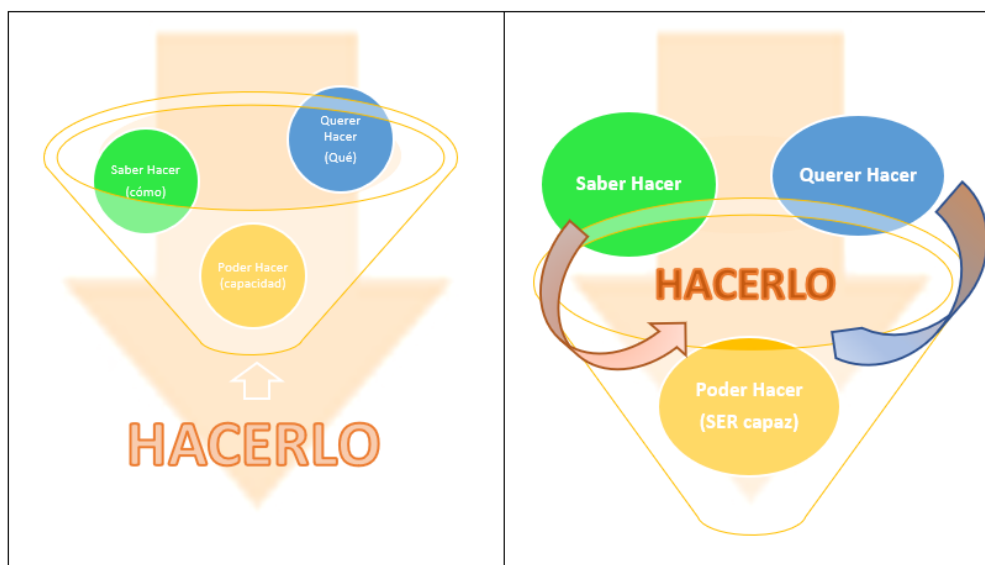


Figura 3. La acción personalizante como núcleo del triángulo elemental de la competencia.
Fuente: Elaboración propia como material de clase.

La figura muestra el crecimiento evolutivo que se da en el alumno cuando, además de tener la capacidad para hacer algo, saber qué quiere hacer y cómo hacerlo, lo hace, lo lleva a cabo poniendo en juego los tres elementos de la competencia a la vez. Y en la medida en que lo hace, aumenta su capacidad y su “ser”. Sin la acción efectiva, la competencia se queda en el momento de la posibilidad, del potencial, pero no llega a producir un efecto pleno en el crecimiento del alumno.

4.4. Estructura de la asignatura: dos ámbitos distintos conectados entre sí por un Proyecto Transversal, un Equipo Docente y un sistema de evaluación integrado.

4.4.1. Una sola asignatura, dos ámbitos distintos

Queda claro que el medio que utiliza esta asignatura para cumplir sus objetivos es ofrecer al alumno una experiencia integradora. En coherencia con esto, HCP tiene un temario de contenidos, pero no se organiza en torno a él. Es decir, el desarrollo de la asignatura no se desarrolla pasando de un tema a otro, sino avanzando por la experiencia

que propone al alumno, por sus distintas fases, y en cuyo auxilio -y para fundamentarlas- va saliendo el temario.

El eje organizativo es, por tanto, el alumno viviendo una experiencia que se despliega en dos ámbitos, uno individual y otro comunitario, en respuesta a:

- La doble dimensión, individual y comunitaria, del joven universitario a cuyo encuentro se propone salir HCP.
- El hecho de que el desarrollo de competencias necesita de esfuerzo individual y trabajo con otros (Ferreiro, 2011, pp. 15-16).

El siguiente Mapa mental sintetiza lo que le va a suceder al alumno en la asignatura y qué tiene que hacer en ella. Recoge la centralidad de la persona-en-acción del alumno viviendo una experiencia, como eje vertebrador de HCP; también los dos ámbitos en que ésta se produce y cómo la asignatura propone un primer paso en la adquisición de unas competencias que llevan a la realización vocacional y, por tanto, profesional.

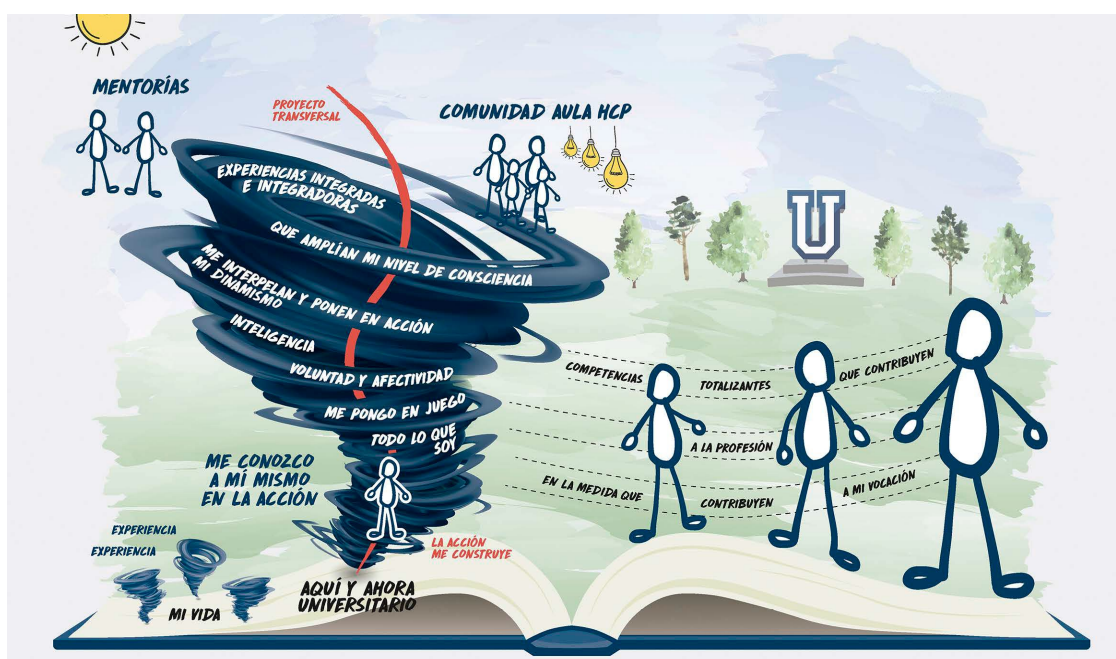


Figura 4. La Asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona como experiencia formativa a través de la adquisición de competencias. Ámbitos de desarrollo.

Fuente: Mapa Mental usado como material didáctico. Rediseño de la UFV sobre original de Díaz-López, M.J. y Perea, M. (2014)

La espiral simboliza la acción integrada e integradora, sostenida en el tiempo; una acción que es el dinamismo por el que la persona del alumno se va desplegando en una experiencia: el Proyecto Transversal, representado en el mapa con una flecha roja, el eje que organiza las distintas acciones del alumno, anclada en la realidad concretísima del presente universitario, del momento universitario que vive cada alumno.

En ellas el alumno se reconoce, puede diagnosticar su grado de desarrollo personal, que es la base sobre la que seguirá creciendo.

Gracias a ellas también, el alumno se sigue construyendo, avanzando por su camino de desarrollo personal, puesto que son el vehículo para la adquisición, desarrollo y despliegue de las competencias que ponen al alumno en el camino de la propia realización profesional y vocacional. Competencias que HCP entiende como “totalizantes”, en el sentido de que implican todas las dimensiones de la persona y como contribuidoras al desarrollo integral de la persona del alumno, al hacer posible la realización de la vocación en todas las dimensiones -profesional y familiar, pública y privada- de su vida.

Las espirales pequeñas con las que “comienza” la grafía señalan que HCP toma como punto de partida e incorpora experiencias anteriores vividas por el alumno, como no podía ser de otra manera, en coherencia con una concepción biográfica de la persona.

Gracias a ellas se ha ido constituyendo de modo único la persona de cada alumno, por lo que el punto de partida es propio de cada alumno. Como también lo es el punto de llegada, puesto que la vocación también es única para cada uno.

La experiencia del PT es vivida por el alumno en primera persona de modo personal e intransferible, único. Esto es lo que simboliza la figura que se encuentra en la base de la espiral. Y lo hace en un marco o contexto universitario representado por la “U”

de universidad del fondo y explicitado con la llamada a que la asignatura será lo que el alumno haga en el momento presente, en su “aquí y ahora universitario”.

A la vez, siendo que el camino de crecimiento ha de ser recorrido en primera persona por el alumno y sólo por él, no puede ser recorrido por él solo. Así, junto al proceso de mentoría -de carácter marcadamente individual-, se hace necesaria un aula que es la sede de la comunidad, el espacio en el que el alumno se ayuda de otros -compañeros, sus iguales-, para crecer a través del ejercicio de sus acciones para y en comunidad; a la vez que ayuda a otros a crecer. Como afirmaba el cardenal Newman (citado por Ker, 2012), cuando jóvenes universitarios se entremezclan, la sola conversación les reporta ideas y nuevos puntos de vista que hacen de palanca para actuar.

En definitiva, tanto el profesor y el mentor como los compañeros ayudan al alumno en la comprensión de lo que está viviendo, en un camino de descubrimiento que está iluminado -de ahí las bombillas del dibujo- por los contenidos teóricos, conceptos y claves para la comprensión crítica, que no son sino la teoría que sale en auxilio del alumno para dar sentido a lo que está “experienciando”, tal y como decíamos antes.

HCP es, por tanto, una única asignatura desplegada en dos espacios distintos, sendos *campos de juego* en que los alumnos puedan probarse, medirse a sí mismos y dar pasos de crecimiento. Dos realidades ambitales que pretenden ser en sí mismas fuentes de iniciativa y de posibilidades para todas las personas que participan de ellas, generadoras de realidad por cuanto hacen posible que en ellas las personas se encuentren y entreveren sus aportaciones, dando como fruto una realidad mayor; lugares que ofrecen la posibilidad de realizar actividades llenas de sentido, que dice López Quintás (1993); “acciones”, que decimos nosotros.

El alumno transita reversiblemente por las dos, analizando la experiencia que está viviendo, reflexionando sobre ellas, extrayendo conclusiones -no sólo en abstracto sino

también en primera persona, aplicadamente a su propia vida, reconociéndose o no, descubriendo cómo se está integrando o no en ellas-, tomando decisiones a partir de lo aprehendido y emprendiendo nuevas acciones orientadas a la integración, al crecimiento. Así, aula y mentoría son a la vez punto de partida y de llegada en la experiencia del alumno.

El aula es el espacio para vivir una experiencia formativa comunitaria que permite trabajar los objetivos de la asignatura en clave relacional. De modo que, en ella, el alumno puede ahondar en el conocimiento personal en relación con el otro, cuenta con él y con lo que puede aportarle a su propio desarrollo personal y aporta al crecimiento de sus compañeros de clase.

La mentoría acoge lo que sucede en el aula al permitir al alumno descubrir y hacer aplicaciones personalizadas de lo experimentado comunitariamente, de los contenidos y competencias trabajados en ella. A la par, es el espacio de trabajo individualizado en el que el alumno puede recorrer de manera personalísima –y a la vez acompañada por un mentor- los pasos de crecimiento que él -en concreto- necesita dar.

La siguiente figura recoge esta concepción de la mentoría, una experiencia unitaria con dos aspectos integrados: la “iluminación” y el paso de la decisión a la acción. Puede apreciarse que se pone al alumno-en-acción en el centro de todo el proceso, la mentoría arroja luz sobre su experiencia universitaria, su presente; y le impulsa hacia el futuro mediante el acompañamiento del momento en que ejecuta sus planes, sus decisiones concretas.

Es un camino reversible en el que el alumno va tomando conciencia de que lo que sea en el futuro está por hacer desde el ejercicio de su propia libertad, en la medida en que se haga responsable de su propia vida mediante la realización de acciones coherentes con sus convicciones, que ejecutan decisiones cada vez más maduras.



Figura 5. El alumno como protagonista de la dinámica interna que subyace en el proceso de Mentoría.

Fuente: Material didáctico usado en HCP. Equipo de Diseño de la asignatura (2012)

Como se ve, la Mentoría es un momento privilegiado para acompañar al alumno en el vaivén entre la vivencia y la comprensión. En presencia de su mentor, y acompañado por él abre, un espacio para la reflexión y para preguntarse qué es lo que le está pasando, lo que está viviendo, las consecuencias de su acción, cómo estas consecuencias le llevan a cuestionarse o no sus convicciones y tomar decisiones que llevará a ejecución, de vuelta a la vivencia, en su vida cotidiana.

Todo ello será posible en la medida en que el mentor sea capaz de generar una serie de condiciones ya apuntadas por Alcázar y Martos al hablar de la Acción Tutorial en general (1994, pp. 196-202): una relación de confianza con el alumno, en un ámbito de entrega, coherencia y testimonio por parte del educador; confidencialidad, escucha, silencio, libertad, protagonismo del alumno y papel secundario del mentor, respeto, y aceptación. Lo que exige, a su vez, que el mentor sea un formador especializado en este tipo de acompañamiento formativo que requiere: solidez teórica; alta preparación técnica; compromiso auténtico con el alumno; constante motivación interna; y permanente tensión hacia la misión combinada con la “cintura vital” necesaria para tener siempre presente el fin (el crecimiento del alumno), adaptándose a las circunstancias. La mentoría exige

auténticos maestros de vida, testigos ante el alumno de que el personal camino de crecimiento hacia la plenitud -con sus luces y sombras, imperfecto siempre- no se acaba nunca.

Analicemos a continuación este ámbito como proceso.

4.4.2. Descripción del proceso de Mentoría. Estructura y organización

La Mentoría, coherente con las tres etapas señaladas por García Hoz (1994) para un proceso de orientación en general, se ha concretado en una serie de sesiones, herramientas, ejercicios del alumno, etc., que han de entenderse como un proceso heredero de otros seguidos por el alumno anteriormente, y predecesor de los que seguirá el resto de su vida formativa. De hecho, el punto de partida de la mentoría -de HCP en general- es la acogida del alumno con su experiencia vital, recurso primordial de la orientación, como apunta este autor. El punto de llegada es un proyecto de desarrollo personal, el “proyecto de actividad fundamentado en el proceso de orientación que acaba de terminar” (p. 39) que abre la puerta a una nueva etapa en su vida. Un proceso que pone su acento -en tiempos y esfuerzos dedicados- en “lo que él [alumno] va haciendo”. Porque esa acción permite “conocer con la mayor claridad posible sus deficiencias y posibilidades”, atemperarlas y reforzarlas respectivamente (pp. 38-39).

Como proceso, la Mentoría está organizada en torno a seis encuentros con el mentor, entre los cuales el alumno trabaja autónomamente -y de modo asíncrono- realizando diferentes experiencias formativas. Tanto en el trabajo síncrono como en el asíncrono, el mentor acompaña combinando diversos modos de “estar presente” (López Quintás, 2016). Éstos van desde la inmediatez del “tú a tú” en una sesión de trabajo conjunto, hasta un modo de estar en la distancia, en un ámbito de encuentro ampliado, especialmente abierto al juego de la libertad del alumno.

En todo ello, se puede reconocer los ecos de un “proceso de continuidad” jalonado por “entrevistas sucesivas, en las cuales se valora lo hecho por el orientando [en el seno del trabajo autónomo], los logros que poco a poco se van alcanzando, para reforzarlos, y las deficiencias que aún es menester subsanar” (García Hoz, 1994, p. 38-39).

Y todo el proceso se va recogiendo en un Cuaderno de Bitácora o Portafolio en el que el alumno consigna descubrimientos, aprendizajes, decisiones, acciones y frutos de esas acciones; de modo que sirva como trabajo previo para un Proyecto de Desarrollo Personal (PDP) que se va construyendo a lo largo del curso, y que puede desarrollarse más allá de este límite temporal (Ver Plantilla de trabajo con el alumno en Anexo 4.2).

Traemos aquí un cuadro sintético que el mentor trabaja con el mentorando en la primera sesión de encuentro que mantienen, para que éste pueda tener una idea general del proceso y sus implicaciones.

Tabla 1. El Proceso de Mentoría. Competencias y organización del trabajo en torno a la acción.

PRIMER CUATRIMESTRE			SEGUNDO CUATRIMESTRE		
1ª MENTORÍA	2ª MENTORÍA	3ª MENTORÍA	4ª MENTORÍA	5ª MENTORÍA	6ª MENTORÍA
Mirada Profunda Proactividad	Conocerse con el otro: .- Reconocerse (temperamento, carácter, personalidad) en la acción. DAFO .- Conocimiento de otros. DAFO	Aceptarse y superarse con la ayuda del otro La unidad constitutiva del ser humano Acciones integradas e integradoras: Hábitos creativos.	Empezar a descubrir el don personal y el modo en que puede ponerse en juego en la propia realidad	Vocación Misión Visión	Trabajo de síntesis final del proceso de Mentoría: Presentación y Entrega
<i>Acción</i> C.R.E.C.E.R. (1)	<i>Acción</i> C.R.E.C.E.R. (2)	<i>Acción</i> C.R.E.C.E.R. (3)	<i>Acción</i> C.R.E.C.E.R. (4)	<i>Acción</i> C.R.E.C.E.R. (5)	Próxima acción para el futuro
PROYECTO DE DESARROLLO PERSONAL (PDP)					
De manera transversal, en todas las Mentorías se trabajan las siguientes competencias:					
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del Tiempo: ser consciente de la importancia del tiempo, de ser puntual y no perder las citas, de realizar las entregas en el plazo, etc. • Comunicación: cuidar la adecuada expresión oral y escrita. • Exigencia personal: desarrollar el gusto por la tarea bien hecha, con rigor académico en la reflexión y buscando la excelencia en cada entrega de las distintas experiencias formativas 					

Fuente: Material Didáctico de HCP. Equipo de Diseño de HCP.

Como puede verse en el cuadro anterior, en el proceso de mentoría hay seis sesiones sincrónicas de trabajo conjunto, de encuentro, alumno-mentor. Las tres primeras

tienen lugar en el primer cuatrimestre del curso y las tres segundas, en el segundo⁵. La duración aproximada de cada sesión es de una hora.

En cada sesión el alumno aborda una o dos competencias y hace experiencia de ellas, reflexionando a partir de unos temas o conceptos clave que le ayudan a observar, comprender y aceptar cómo es, mirándose en sus acciones y comportamientos.

Como la experiencia se produce a través de la acción, el trabajo en torno a ella y la reflexión teórica a través de unos temas se imbrican entre sí en un proceso integrado, vivido en primera persona por el alumno.

Así, en la primera mentoría el alumno trabaja la mirada profunda y proactividad, en la segunda, el conocimiento de sí mismo; en la tercera, el proceso de superación personal; en la cuarta, la aportación única e irrepetible -el don- que es en sí mismo y cómo lo aporta a la realidad circundante; y en la quinta, la vocación y el modo de cumplirla a través de la realización de su propia misión. La última sesión queda reservada para que el alumno pueda realizar una comprensión crítica final de todo el proceso, una síntesis que pueda servirle de partida para los siguientes pasos de crecimiento, de formación integral.

El alumno irá verificando -al contemplar sus acciones- cómo va avanzando en el proceso de adquisición de las competencias anteriores, evaluándose a sí mismo. Y podrá tomar constantemente nuevas decisiones que, al ser llevadas a cabo, le conducirán por una constante de superación y crecimiento.

⁵ Según el plan de estudios de cada Grado en el que se imparte HCP, ésta puede ser una asignatura anualizada o cuatrimestral. En los casos en los que es cuatrimestral, siempre pertenece al segundo cuatrimestre del curso. De este modo, la mentoría puede empezar “de modo adelantado” en el primer cuatrimestre; y este trabajo del alumno queda consignado y registrado, de modo que es incorporado a la calificación de la asignatura, una vez que empieza el segundo cuatrimestre. En estos casos, se hace una presentación inicial de la asignatura a los alumnos, anunciando que el trabajo de mentoría comienza de modo adelantado.

Una descripción más completa del proceso puede encontrarse en el Anexo 4.3. (La mentoría en HCP. Documento para el mentor) y en el Anexo 4.4. (Marco de la mentoría para consulta del alumno). En el Anexo 4.5 recogemos, a modo de ejemplo, la Guía Didáctica para uso del mentor en la Mentoría 1, en su versión del curso 19-20 y su versión del curso 20-21. Desde el año 2012, se han ido elaborando guías didácticas para uso del mentor, mejoradas curso tras curso.

4.4.3. Elementos de integración entre el aula y la mentoría

Los dos ámbitos en que se despliega HCP como asignatura están, a su vez, entrelazados gracias a que:

- 1) El profesor y los mentores de “sus” alumnos son un único equipo docente.

El hecho de ser una única asignatura impartida en dos ámbitos distintos conllevó que, desde su origen, HCP operara mediante equipos docentes que unificaran la labor del profesor de aula y la de los mentores, garantizando así la unidad, coherencia y sentido de la asignatura.

El profesor es el titular de la asignatura y, en consecuencia, responsable de la impartición de esta en su completitud. Del mismo modo, aunque mentor y profesor evalúan y califican, el profesor es el responsable final de la evaluación del alumno.

Junto a ese profesor, hay un equipo de mentores (mayor o menor en número, según sea de numeroso el grupo de clase de que se trate) que trabajan en equipo con el profesor de aula y que evalúan el trabajo realizado por el alumno en el proceso de mentoría.

Como unidad docente que son, comparten un mismo objetivo, que persiguen cada uno desde su ámbito, contribuyendo con resultados de aprendizaje distribuidos.

Cada formador -según sea profesor o mentor- contribuye a este objetivo de modo específico, a la vez que conecta -más aún, integra- su labor con la de sus compañeros de equipo docente. Para ello, profesor y mentores coordinan su desempeño a través de

reuniones periódicas, comunicación constante y fluida, participación en los tribunales de fin de proyecto, participación de los mentores en el aula para auxiliar el desarrollo de determinados ejercicios, etc. A lo que se suma un Programa de Formación conjunto, que depende de la Coordinación de la Asignatura, y que incluye tres encuentros comunitarios -de toda la comunidad de formadores de HCP de la UFV-, de varias jornadas de duración, sesiones formativas mensuales, encuentros temáticos periódicos e incluso Cursos de Verano en años alternos. (Ver Anexo 4.6. Programas Certificados de formación de formadores HCP. Curso 19-20).

2) La evaluación de la asignatura integra los dos ámbitos.

Hemos visto que cada uno de los ámbitos responde a la necesidad antropológica del alumno, que en su desarrollo ha de tener en cuenta tanto su dimensión individual como la comunitaria. De modo que ambos ámbitos de la asignatura son necesarios y, en consecuencia, son concebidos como obligatorios.

El alumno ha de realizar el trabajo correspondiente al aula y a la mentoría, de manera que sólo es posible superar la asignatura alcanzando satisfactoriamente los resultados de aprendizaje previstos en cada ámbito, y en los dos a la vez.

Así, la nota final de HCP corresponde en un 75% a la calificación obtenida por el alumno en la parte correspondiente al aula. El 25% restante corresponde a la calificación obtenida en la Mentoría.

Es interesante señalar que, en la nota correspondiente al aula, tiene un peso significativo la conseguida a través del PT (en torno al 35% de la nota final de HCP, esto es, en torno al 26,25% de la aportación que hace el aula).

La nota de mentoría es, a su vez, el resultado de la media aritmética entre la calificación de la participación con aprovechamiento en las sesiones presenciales -que

suponen un 50% de la nota final de mentoría- y la calificación de los trabajos autónomos presentados por el alumno entre un encuentro con su mentor y el siguiente.

3) El Proyecto Transversal funciona, a todos los efectos, como una experiencia en la que los alumnos -gracias a que está planteada en equipos de trabajo- pueden probarse a sí mismos y probar las acciones que -habitualmente en la mentoría, de la mano de su mentor- han decidido llevar a cabo para crecer y desarrollarse.

Es decir, pretende ser punto de encuentro entre el trabajo individual de la mentoría y el comunitario del aula; campo de juego común en el que el alumno se despliega a través de la puesta en práctica de las acciones decididas en mentoría.

El PT es el vehículo vertebrador para que el alumno pueda ir recorriendo en equipo, y a lo largo de la duración de la asignatura, las distintas competencias -y su ejercicio práctico- y los diferentes contenidos que aborda el aula. En la Guía Docente (2019) que nos está sirviendo de ejemplo aparece así:

Usando un PT en equipo, que se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre, la asignatura va recorriendo los temas principales del conocimiento y crecimiento personal: la experiencia y la acción como ámbito en el que ponerse en juego, las competencias y su proceso de adquisición, el trabajo en equipo y la comunicación. En cada uno de los temas de este recorrido se abordan las competencias más representativas de cada dimensión personal (tales como el pensamiento analítico y sintético, pensamiento creativo, gestión del tiempo, proactividad, motivación intrínseca, funcionalidad de las emociones, asertividad, trabajo en equipo, reuniones, roles y actas, comunicación, feedback, presentaciones en público, retórica y dialéctica...) y que son las que van conformando las cualidades/competencias profesionales propias del graduado en Derecho en la UFV. (p. 2)

Este entreveramiento de ámbitos queda también patente en el documento “Términos de Referencia para un Proyecto Transversal” (Díaz López, 2019) que se entrega a los alumnos como guía (Ver Anexo 4.7). Ahí se presenta el PT no sólo como el medio para adquirir las competencias que pretende forjar HCP, sino también como “un ámbito para que el alumno ponga en práctica, acompañado de sus compañeros de equipo, lo que está descubriendo en la Mentoría” (p. 1). A la par, se remite a la mentoría como espacio para reflexionar sobre la experiencia vivida en el PT, entendido como lugar para contrastar las decisiones que van forjando el proyecto de desarrollo personal del alumno. Así, el PT es el ámbito para abordar en versión comunitaria elementos que se trabajan en la mentoría, como, por ejemplo, el don puesto en juego en la comunidad de dones que puede ser el equipo de trabajo que saca adelante el PT, el conocimiento personal a través de los compañeros de equipo, el impacto de la acción en el trabajo de equipo y en el equipo de trabajo, etc.

4) Se trabaja un Proyecto de Desarrollo Personal que empieza a apuntarse desde el comienzo y recorre toda la asignatura. La manera de ir pergeñándolo es a través de un Portafolio que funciona como Cuaderno de Bitácora. En este, el alumno va trabajando entre sesiones de mentoría y puede ir recogiendo los aprendizajes fundamentales no sólo de la mentoría, sino también de lo que ha ido contrastando en el PT de HCP, sin perjuicio de lo que quiera y pueda contrastar con el resto de su realidad vital.

Capítulo 5. Un Programa concreto para el trabajo expreso y explícito en torno a la Acción personalizante. La intervención de este estudio.

Como hemos podido apreciar en el capítulo anterior, al estar traspasada por la concepción del alumno como una persona-en-acción, en HCP la referencia a la acción y la experiencia es una constante que tiene como consecuencia fundamental que el trabajo en torno a la acción sea parte esencial de su metodología, haciendo muy visible (Berstein, 1980) nuestra concepción pedagógica.

Ahora bien, puntualizaremos que este trabajo queda acotado al que desarrolla el alumno de manera consciente, trabajando expresamente sus acciones. Ya vimos en capítulos anteriores que actuar o no, no es una opción. El alumno actúa permanentemente, aquí sólo nos estamos ocupando de aquellas de sus acciones que despliega expresamente para crecer en el seno de un proceso consciente de crecimiento, impulsado por HCP y acompañado formalmente por el profesor y el mentor.

En este capítulo veremos cómo es este trabajo expreso en los dos ámbitos de la asignatura: el aula y la mentoría.

5.1. El trabajo en torno a la acción, en el Aula de HCP.

Desde el punto de vista de la acción, el aula HCP es un campo de juego - especialmente protegido y acompañado- en el que cada alumno puede probar las acciones que quiere llevar a cabo para crecer y ser más el que quiere llegar a ser, mientras que va avanzando en la adquisición de las competencias propias del Grado.

El punto para lograrlo es, como ya se ha dicho, trabajar las competencias en clave personal, viendo cuál es el modo único e intransferible de encarnarlas, en función de quien

cada uno es y no de modo estandarizado. Este proceso se hace con sentido gracias a un temario que es ofrecido por el profesor a los alumnos, y que recorre tanto los principales temas del conocimiento y crecimiento personal (la experiencia y la acción como ámbito en el que ponerse en juego, las competencias y su proceso de adquisición, el trabajo en equipo y la comunicación) como la fundamentación teórica de las competencias más representativas de cada dimensión de la persona.

A la vez, el aula HCP es un espacio abierto para probar las acciones que el alumno se propone en la mentoría, en el entorno seguro que constituyen los ejercicios, fases y entregas de un Proyecto Transversal en el que se integran aportaciones individuales y trabajo en equipo. Esto convierte al PT en una experiencia formativa, guiada por el profesor para ser la versión comunitaria de lo trabajado en Mentoría, en un ámbito para:

- . - Probar las Acciones C.R.E.C.E.R. que decide en la mentoría, y vivir la dimensión relacional inherente a toda acción humana, según lo recogido en capítulos anteriores.

- . - Tomar conciencia de las consecuencias de la acción, en la propia vida y en la de los demás.

- . - Darse a sí mismo y generar posibilidades para que sus compañeros también se den, se pongan en juego desde quienes son.

- . - Entender, con la pregunta “¿quién soy yo que hago esto?” como melodía de fondo, que las competencias están llamadas a ser acciones integradas e integradoras, de que estas acciones pueden personalizar su vida -acercarle a quien está llamado a ser- o no.

De modo que, cada vez que se aborda la adquisición de una competencia -en función de lo que va demandando el PT- se trabaja la necesidad de sumar a lo que se puede, se sabe y se quiere hacer, el hacerlo realmente. Y cada vez que el alumno hace

algo, el profesor le acompaña en la reflexión de cómo eso pone en juego su “dynamis” interna.

Es decir, junto a las acciones que el alumno “trae” a la asignatura, el profesor le propone el PT como vivencia real, y va impartiendo la teoría según esa vivencia lo va necesitando; para que el alumno pueda experienciarla más plenamente, o para que pueda aplicar y replicar lo experienciado en otros ámbitos de su vida universitaria o de su vida en general.

Queda claro que, aunque no de modo exclusivo, el trabajo en torno a la acción que se produce en el aula se articula fundamental a través del PT, entendido como una acción en sí mismo. Veamos.

El PT es una concreción de la “obra bien hecha” que propone García Hoz (1987, pp. 116-117), con su doble vertiente -operación y resultado-, lo que en HCP denominamos “proceso y resultado”, esto es, cómo la acción que produce el alumno -individualmente y en equipo- ha de ser no sólo una aportación a la realidad circundante “un resultado verdaderamente bueno” dice García Hoz (pp. 116-117), sino también una oportunidad para desarrollarse internamente, para crecer –“una actividad bien realizada”-.

Desde luego, ambas vertientes de la acción han de estar contempladas en el PT. Así, será una ocasión para que los alumnos lleven a cabo una “Obra Bien Hecha en sentido completo” (pp. 116-117).

El PT está pensado para dar cabida a una gradualidad de “Obras Bien Hechas”, porque lo que se pide es que los equipos lleven a cabo una Acción Campus -acción concreta, pero más grande que las pequeñas acciones de las que está hecho el Proyecto en sus distintas fases-, que les sirva para contribuir a la acción de “toda una vida” que les pone en el camino de realizar su vocación, desde el punto de vista profesional (p. 116).

Asimismo, está pensado para que trabajar sobre una determinada competencia (para el crecimiento personal), no se quede en el sentido pedagógico “restringido”, sin traspasar los límites de la interioridad de los alumnos, sino que genere realmente un impacto en la realidad circundante, un “resultado objetivo y perceptible” (p. 117).

El PT es vehículo para que los alumnos produzcan en equipo un resultado objetivo, perceptible, expuesto a la valoración objetiva (de ahí que se exponga oralmente y por escrito con un peso fundamental en la evaluación final de la asignatura), a la par que llevan la Obra Bien Hecha a sus máximas posibilidades educativas (pp. 116- 117)

En (García Hoz, 1987, pp. 116- 117) la propuesta de HCP, el PT pasa por distintas fases en una doble dimensión:

- En la dimensión del proceso, el equipo que lleva a cabo el proyecto pasa por distintas fases en orden a su identidad, desarrollo y desempeño. Son las fases descritas por Tuckman (1965) para los equipos pequeños.
- En el plano del resultado, las fases del proyecto coinciden con las condiciones o etapas que García Hoz (García Hoz, 1987, pp. 119-122) describe para la Obra Bien Hecha: ideación o concepción (Investigación, Informe individual y de Equipo), preparación o proyecto (Presentación de la Memoria de Acción Campus), en la realización (fase de implantación), acabamiento o perfección (cuando se abren fases para el enriquecimiento y mejora por otros equipos) y valoración o posibilidad e utilización (presentación final en formato de Debate o presentación ante tribunal, según los casos).

A lo largo de estas fases se van forjando distintas competencias, como ya intuía Víctor García Hoz que podía hacerse.

En el siguiente mapa mental puede verse esta integración de dimensiones de la acción a través del proceso de adquisición de competencias en un proyecto inserto en la

realidad universitaria del alumno, y en el que éste puede probar las acciones que ha decidido llevar a cabo con su mentor.

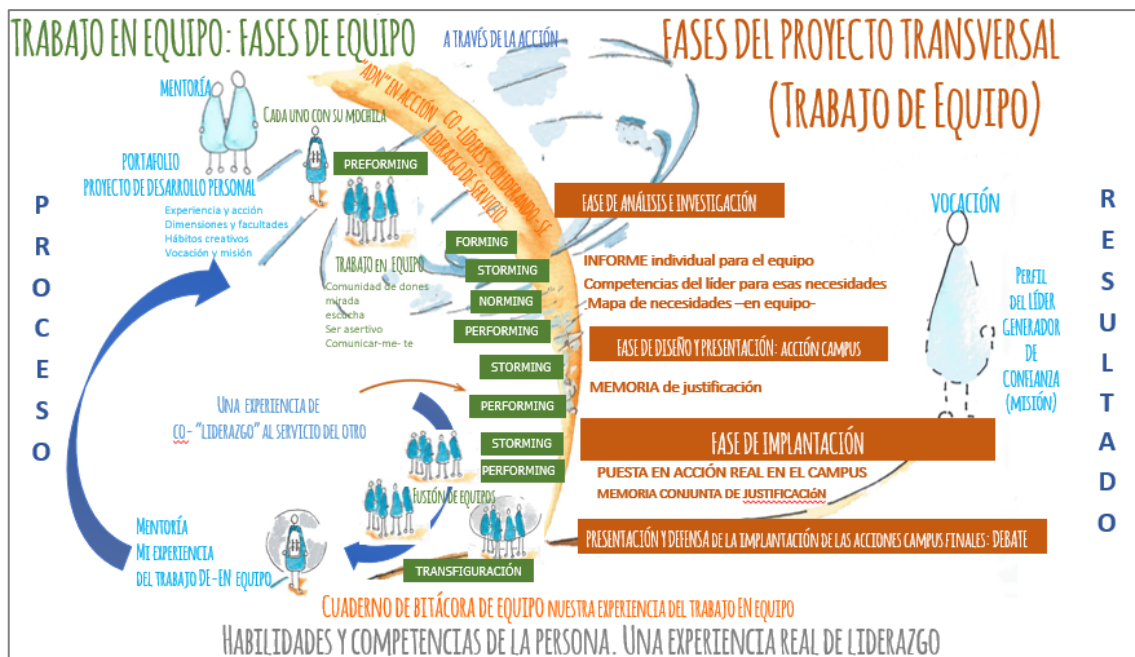


Figura 6. Organización y fases del Proyecto Transversal. Una experiencia real de liderazgo. Fuente: Díaz López, M.J. con ilustraciones de Perea, M., 2015.

A la izquierda del mapa se recoge el proceso, esto es, el trabajo en equipo con sus fases, y todo lo que le puede acontecer al alumno desde el punto de vista de su formación o despliegue como persona, individual o comunitariamente. Se puede observar cómo el camino recorrido en la Mentoría se puede poner en juego en el equipo de trabajo, que irá pasando por las distintas fases de Tuckman (1965), no siempre de modo secuencial puesto que, según el momento, el equipo puede dar pasos de crecimiento hacia adelante o volver a alguna fase posterior. Si el proceso se hace adecuadamente, al final de la experiencia se alcanzará la fase de “transfiguración” (López Quintás, 2014), que es la realidad nueva - superior en unidad, irradiante de energía para seguir en el proceso de crecimiento (González Iglesias, 2015)- que se genera por el entreveramiento de acciones y de personas-en-acción que, de algún modo, “se pertenecen unas a otras” para el resto de sus vidas, por cuanto el impacto de sus acciones entre sí pasa a constituir la persona en que se está convirtiendo cada uno de ellos.

A la derecha de la imagen se recogen las distintas fases o entregas por las que pasa el proyecto, como hemos dicho anteriormente.

El alumno crecerá en la medida en que se den ambas.

En el mapa mental que recogemos a continuación puede verse cómo las distintas competencias que aborda HCP en el Grado que nos está sirviendo como ejemplo, van siendo trabajadas bajo la guía del profesor a medida que los alumnos las van necesitando para avanzar en el Proyecto.



Figura 7. Las competencias trabajadas en HCP a través del Proyecto Transversal. Fuente: Díaz López, M.J. con ilustraciones de Perea, M., 2015.

Como se ve, las competencias necesarias para trabajar en equipo van acudiendo en auxilio de los alumnos para pasar de una etapa a otra, más madura. Del mismo modo, las competencias necesarias para conocer la realidad se ponen en juego en la fase de investigación; las relacionadas con la creatividad en la fase de diseño, las de implantación en la propia, y las de negociación y comunicación en la fase final de presentación y defensa.

El fin del camino es el mismo en ambas imágenes: un alumno desplegado, que ha crecido a través de la realización de acciones personalizantes.

5.2. El trabajo específico en torno a la acción, en el Proceso de Mentoría.

La mentoría es un proceso pensado para que el alumno pueda descubrirse, desplegar-se como es, a través de acciones que le ponen en el camino de su plenitud; de probar-se a sí mismo, sus convicciones y sus decisiones, también a través de la realización de acciones personalizantes; de seguir construyendo su propia vida llevando a la acción - a través de herramientas concretas- las decisiones que va tomando. Como todo proceso, tiene un punto de partida, que ha de ser diagnosticado por el alumno y una metodología concreta, orientada a que el alumno, cada vez que lleva a cabo una experiencia formativa, pueda “pasar” por todos los momentos anteriores: descubrimiento, probación, autorrealización.

La siguiente figura recoge esquemática esta metodología que no es secuencial, sino “en espiral”, es decir, se da unitariamente cada vez y en cada experiencia formativa que se lleva a cabo.



Figura 8. La metodología de la Mentoría.

Fuente: Díaz López, M.J., Díaz Alguacil, A. 2012. Material Didáctico de la Asignatura HCP

La circularidad del dibujo quiere significar que se trata de un proceso que empieza y acaba en la acción del alumno. Empieza en la acción vivida en distintos ámbitos de la experiencia universitaria, llevada por el alumno a la mentoría para reflexionar sobre ella. Y acaba en la acción como tarea, a la que lanza el don que el alumno es y que incluye también la “no acción” (los fracasos, las equivocaciones). También en ellos, si es

adecuadamente acompañado, el joven puede descubrir su capacidad auténtica, la bondad de la diferencia, la necesidad de tomarse en serio lo concreto, quizá de modo menos aparente pero más real.

Tomando lo que le sucede como punto de partida, y reflexionando sobre ello desde una teoría que le ayude a dar razones de lo que le está pasando, puede replantearse sus ideas y convicciones para tomar decisiones, que lo serán plenamente cuando sean ejecutadas; esto es, cuando el alumno las lleve a la acción. Puede verse aquí cómo estamos ante un proceso de orientación que “se apoya en un diagnóstico del sujeto y finaliza (...) con una esperanza o pronóstico de ulteriores realizaciones” (García Hoz, 1994a, p. 38).

El itinerario previsto, que vimos al describir los temas de las sesiones, queda de este modo flexibilizado al ser traspasado por las acciones del alumno. Y la mentoría se abre de lleno al Principio de Autonomía, convirtiéndose en una tarea que se propone a la libertad del alumno, que va eligiendo sus propios caminos para su acción, en un recorrido libre y absolutamente personalizado. Porque ninguna acción de una persona es igual a la de otra, nunca, según lo que hemos visto en capítulos anteriores, y porque “en el uso de la libertad nadie puede ser sustituido” (Barrio, 1994).

Usando como metáfora la imagen de una vidriera de colores, podríamos decir que cada sesión sincrónica tiene unos colores determinados (competencias y temas) que son traspasados por la luz -propia, nunca igual- de la vida y las acciones de cada alumno.

El mentor habrá de acoger esas acciones y trabajarlas con el alumno. A veces, lo hará abriendo un espacio para reflexionar sobre lo que está viviendo, lo que le está pasando y cómo lo puede explicar desde la mirada, el don o cualquiera de los conceptos de cada mentoría. Otras veces, el mentor propondrá al mentorando una experiencia concreta para ser vivida in situ, en la que el alumno también pueda preguntarse qué está viviendo, cómo lo está viviendo y cómo puede explicarlo.

Siguiendo a Marcel, la persona, ser en movimiento que se despliega en el tiempo, se conoce existencialmente -en concreto- al narrar su vida (como se cita en Burgos, 2012 p. 77). Por eso, un punto de partida en las sesiones de mentoría es preguntar al alumno qué le ha pasado, qué ha vivido, desde la última sesión presencial. Desde luego, es esencial en el primer encuentro con el mentor; pero también lo es en la segunda y tercera sesión, cuyo objetivo es el conocimiento personal, gracias a lo que sé de mí mismo y lo que otros ven de mí, y también gracias a lo que soy capaz de ver en mis propias acciones.

“Cómo has estado” puede ser una pregunta colosalmente potente cuando se enfoca hacia el objetivo de que el alumno vaya entresacando en su narración todas las acciones concretas en las que se ha ido desplegando en ese tiempo. Estas acciones constituirán el punto de partida de la sesión presencial y el eje vertebrador de la misma. Reflexionando sobre ellas, el alumno puede seguir descubriéndose, tomar decisiones nuevas o renovadas -a veces corregidas- y emprender nuevas acciones, para crecer. Continuando con la metáfora, en cada mentoría se genera una luz nueva, que traspasa los límites de la sesión y puede cambiar la realidad que hay fuera de ella; pero, sobre todo, está orientada a transformar a la persona que la lleva a cabo, realizando su unidad personal.

El hecho de estar traspasada por la acción, en su desarrollo, marca significativamente el carácter de la Mentoría. Hasta tal punto es así, que en la evaluación del Departamento de Calidad de la UFV a la que se somete anualmente la labor del mentor, junto a cuestiones tradicionalmente evaluadas en la calidad docente, se pregunta específicamente por la calidad de la labor del mentor para impulsar la acción del alumno. En concreto, en el ítem 22 del Cuestionario pregunta por el impacto que tiene la labor del mentor en el trabajo que el alumno desarrolla en torno a su acción, como puede verse en

la tabla siguiente. (En el Anexo 5.1. se puede ver el Informe completo de los Cursos 18-19 y 19-20. No incluimos años posteriores al estudio de campo de este trabajo).

Tabla 2. Evaluación de la percepción de los alumnos sobre la calidad de los mentores y las mentorías.

N= 1.114

	NUCLEO	ITEMS	NUCLEO	ITEM	D.T.	MODA	
SOBRE EL MENOR (5,41)	Programación- Organización de la Enseñanza	1	Tengo suficientemente clara la planificación inicial de la mentoría (actividades, criterios de evaluación, etc.).	5,38	5,48	0,92	6
		2	La metodología de enseñanza de la mentoría favorece mi aprendizaje.	5,29	5,29	1,13	6
	Dominio de Contenido Claridad Expositiva	3	Las explicaciones sobre el contenido de la materia me resultan claras.	5,57	5,47	0,92	6
		4	Las dudas planteadas me son resueltas.	5,67	5,67	0,76	6
	Innovación Docente Motivación del Aprendizaje	5	Puedo conectar la mentoría con situaciones de la vida real.	5,28	5,42	1,06	6
		6	Mi deseo de aprender se ve propiciado.	5,14	5,14	1,21	6
	Interacción con el grupo clase	7	Las actividades desarrolladas fomentan que me ponga en juego en mi interacción con los demás (compañeros, amigos, familia, etc.).	5,20	5,11	1,21	6
		8	Los temas tratados me hacen plantearme preguntas.	5,29	5,29	1,15	6
	Atención Individual al Alumno	9	Me siento respetado en mis opiniones.	5,64	5,71	0,79	6
		10	Me he sentido acompañado por mi mentor.	5,57	5,57	0,96	6
	Evaluación	11	Me he sentido exigido adecuadamente por mi mentor.	5,29	5,47	0,98	6
		12	El método de evaluación permite reflejar lo que he aprendido.	5,11	5,11	1,27	6
	Resultados	13	Recibo feedback significativo que me permite mejorar.	5,29	5,46	1,01	6
		14	Aprendo cursando las mentorías.	5,13	5,13	1,33	6
	Cumplimiento obligaciones	15	El mentor es puntual en sus compromisos (asistencia a las mentorías, entrega de calificaciones y feedback.).	5,58	5,51	0,97	6
		16	Es accesible en la atención al alumno.	5,66	5,66	0,83	6
	Ítems-Criterio	17	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La labor docente de este mentor como facilitador de tu aprendizaje y desarrollo.	5,36	5,48	0,95	6
		18	Si pudieras, en qué grado te volverías a matricular en otras mentorías impartidas por este mentor.	5,24	5,24	1,29	6
SOBRE LA MENTORÍA (5,07)	Metodología	19	La metodología de enseñanza-aprendizaje de las sesiones presenciales favorece mi desarrollo personal.	5,18	5,19	1,18	6
		20	Los temas tratados en las mentorías favorecen mi desarrollo personal.	5,21	5,21	1,16	6
		21	La metodología de evaluación recoge adecuadamente todos los aspectos importantes de la mentoría.	5,15	5,15	1,15	6
	Impacto con la mentoría	22	La mentoría me ha servido para conocerme más y proponerme acciones de mejora (acciones CRECER)	4,90	5,12	1,31	6
		23	La mentoría me ha ayudado a vivir mejor mi primer curso de carrera.	4,68	4,68	1,53	6
	Ítem- Criterio	24	Desde una consideración general, evalúa globalmente: la eficacia formativa de la mentoría como espacio de desarrollo personal.	4,98	4,98	1,31	6

Fuente: Departamento de Calidad y Evaluación Institucional. Universidad Francisco de Vitoria

Veamos primero cómo se acoge la acción-experiencia vital del alumno en cada sesión en particular. Seguidamente abordaremos las dos herramientas específicas que se usan para “lanzar a ese alumno” a la acción y que continúe trabajándola como parte de su trabajo autónomo asíncrono.

5.2.1. Cómo se acoge la acción-experiencia vital del alumno en cada sesión en particular

En el primer encuentro, la acción se va poniendo sobre la mesa de trabajo a medida que el alumno narra cómo han sido sus primeras semanas en la universidad; lo que ha estado haciendo, sus primeras impresiones acerca de lo adecuada o no que ha sido la decisión de estudiar un determinado grado, la integración en la vida académica y con sus compañeros, etc. El mentor facilita, con preguntas, que el alumno tenga una visión lo más completa posible de lo que está viviendo y cómo lo está viviendo. Y le ayuda a mirarlo, también en clave de acción. Así, irá descubriendo que sus vivencias están “hechas” de acciones en las que comienza a reconocerse o no.

En particular, en este primer encuentro se trata de ir desvelando a partir de sus acciones cómo es su mirada⁶ sobre la realidad y su proactividad. Y, al contrastarlo con las metas que persigue y su visión de futuro, el alumno se verá animado a tomar nuevas decisiones y llevarlas a la acción. De modo que la sesión terminará con una aproximación a la primera Acción C.R.E.C.E.R. del mentorando, herramienta de trabajo que le acompañará durante todo el proceso de Mentoría y que veremos a continuación.

⁶ En el Anexo 5.2. pueden verse a fondo todas las sesiones sincrónicas de mentoría. Ahí quedan recogidos los distintos conceptos clave y competencias, en profundidad. Tan sólo traeremos aquí un breve comentario respecto de la mirada y el don, por ser quizá los menos extendidos en el trabajo habitual en torno a las competencias.

Entendemos la mirada profunda como la capacidad de comprender la realidad, a uno mismo y al otro, con su pleno sentido y su pleno valor (López Quintás, 2009).

El don se trabaja como la personalísima imbricación de los talentos y las limitaciones que hace de cada persona un ser único, fruto de lo que esa persona ha ido haciendo consigo mismo a partir de lo recibido de modo innato y que constituye su aportación única e irreplicable para el mundo.

Entre este momento y la segunda mentoría, el estudiante irá trabajando su Acción C.R.E.C.E.R., que constituirá el punto de partida de la segunda sesión de trabajo con el mentor, como veremos más adelante.

En la segunda sesión presencial, mentor y mentorando escudriñarán juntos la acción o acciones del alumno para que éste pueda reconocerse en ellas y llegar a tener un primer diagnóstico de sus fortalezas y debilidades a partir de lo que sus acciones le revelan acerca de sí mismo; de cómo es en el momento actual de su vida y del potencial que tiene pendiente de actuar.

Es el momento de poner bajo la lupa de un microscopio metafórico una o varias acciones reales del mentorando, para ir descubriendo en ellas cómo ha desplegado su inteligencia, voluntad, afectividad, corporalidad, etc. Siguiendo con la imagen, comentamos con el alumno que, si la acción tuviera un ADN, éste estaría compuesto por su temperamento, su carácter, su biología, su biografía, sus experiencias, sus descubrimientos, aprendizajes, sus conocimientos, sus hábitos, sus capacidades, sus valores, las personas con quienes se ha relacionado a lo largo de su vida, su vocación, sus sentimientos, sus amores y un largo etc.

Para ordenar estos descubrimientos y profundizar en ellos, se usa como herramienta un Análisis DAFO⁷ a una acción concreta del alumno.

La tercera sesión presencial aborda cómo, en su camino hacia la excelencia, las acciones pueden orientar con sentido y de manera integrada las cualidades del alumno. Es el momento en que éste puede experimentar que la excelencia futura depende de las acciones que lleve a cabo en el presente y de cómo éstas desplieguen más y mejor sus facultades.

⁷ El acrónimo DAFO -Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades- es la traducción del acrónimo inglés SWOT -Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats-, que hace referencia a la herramienta de diagnóstico empresarial que aquí se usa de manera adaptada.

En la cuarta mentoría, se aborda el tema del don dilucidando qué acciones permiten acogerlo y desplegarlo; y proponiendo al alumno que ponga a prueba lo que cree que es su don llevando a cabo alguna de esas acciones. Así, el contraste en la realidad le permitirá verificar si la percepción de su don es acertada o no.

Además, el alumno también puede reflexionar sobre cómo está realizando -con actos concretos- su don en el aula, en la comunidad de dones a la que está llamado a ser su equipo de trabajo en HCP.

El quinto encuentro con el mentor es el espacio para plantearse a fondo la vocación y la misión vital. El trabajo en torno a la acción permite al alumno entender que responder afirmativamente a aquello a lo que se siente llamado, el “sí” a su vocación, está compuesto de muchos “síes” concretos que proceden de sus acciones del día a día cuando están traspasadas de sentido.

Por último, **en la sexta mentoría**, el alumno llevará a cabo una síntesis final en la que recogerá, con perspectiva, de qué modo las acciones que ha ido realizando le han ayudado a dar los pasos que se había propuesto, y cómo han contribuido a su crecimiento. De este modo tomará conciencia de la necesidad de seguir trabajando en torno a la acción, más allá de la mentoría formal de HCP.

5.2.2. Dos herramientas específicas: la *Acción C.R.E.C.E.R.* y *Las preguntas para trabajar en torno a la Acción*. Cómo el alumno continúa ocupándose de su acción como parte del trabajo autónomo asíncrono

Hemos visto que las sesiones presenciales están traspasadas por la vida del alumno a la vez que tienen una dinámica que le impulsa a actuar en esa vida. Ya desde el primer encuentro, el mentor animará al alumno a tomar decisiones y concretarlas en objetivos concretos que habrá de llevar a cabo a través de acciones. Para ello, desde la mentoría 1,

se le explica que el modo propio que HCP le propone para hacerlo es la herramienta “Acción C.R.E.C.E.R.”.

Este planteamiento puede surgir de manera natural tras aplicar cualquiera de las herramientas que se usan en las distintas sesiones presenciales, puesto que todas ellas están diseñadas dejando un espacio para la decisión y la acción del alumno. El mentor se ocupa de abrir espacios para que el alumno pueda comentar qué le ha interpelado; y le guía para que pueda expresarlo en clave de objetivo. Una vez identificado su objetivo (el “Qué”), necesita dar el paso para hacerlo realidad (el “Cómo”). La pregunta ¿Cómo lo vas a hacer? le ayudará a decidir qué acción concreta se propone para alcanzarlo. Y para que ésta sea lo más afectiva posible, le animaremos a que cumpla con los criterios C.R.E.C.E.R.

La elección definitiva de la acción puede darse durante la sesión presencial o posteriormente, en el seno del trabajo autónomo llevado a cabo por el alumno.

La ejecución de esa acción podrá darse en distintos ámbitos: en el aula de la asignatura -acompañado como hemos visto por el profesor y por sus compañeros- y/o en otras esferas de su vida, en las que no estará formalmente acompañado.

En cualquier caso, se espera que sea llevada a cabo entre una sesión presencial y otra, de un modo:

- Sostenido: a lo largo de las semanas que transcurren entre las sesiones presenciales.
- Consciente, como fruto de una decisión tomada a conciencia por el mentorando: el trabajo en torno a la acción ha de ser expreso y explícito. En este sentido, la relación de mentor y mentorando se mueve siempre en un ambiente de franqueza y confianza, que permita arrojar la máxima claridad sobre lo que realmente el alumno está haciendo en su proceso personal de crecimiento.

- Inserto auténticamente en la realidad del alumno: que no sea un ejercicio en cierto modo artificial, desgajado de la vida real del mentorando, sino desarrollado en su vida cotidiana.

- Respetando la gradualidad: cada alumno la llevará a cabo como quiera, en el ejercicio de su libertad; y como pueda, en función de quien es, de sus cualidades y limitaciones, de lo que las circunstancias le permitan, etc. El mentor deberá acoger esa gradualidad y desempeñar su labor en medio de ella. Sea cual sea el punto en el que se encuentre el alumno respecto de la realización efectivamente de la acción que se ha propuesto, siempre se puede tomar como punto de partida para seguir trabajando en su desarrollo.

- Tomando como criterio de medida la autenticidad, entendida como fidelidad a lo que es la persona. Lo que nos permite atender, no sólo a lo que se hace y su coherencia con un sistema de valores, sino también, y sobre todo, a cómo se hace y en qué se convierte el hombre al hacerlo.

Este trabajo autónomo constituirá el punto de partida de la siguiente sesión presencial. En cada nueva mentoría, mentor y alumno revisan juntos la Acción C.R.E.C.E.R. que el alumno se ha propuesto (realizada o no, sea cual sea su grado de realización), comentando las dificultades, logros, consecuencias, etc.

Así, el estudiante irá avanzando en su crecimiento a base de acción-reflexión, de vivencia y comprensión; de modo que cada nuevo tramo de trabajo autónomo toma como punto de partida el camino recorrido con anterioridad y la reflexión -junto a su mentor- sobre ese camino.

Esta dinámica interna, se organiza didácticamente en dos herramientas que ayudan al alumno a convertir sus decisiones en acciones con sentido: la Acción C.R.E.C.E.R. y las Preguntas para trabajar en torno a la acción.

A. La Acción C.R.E.C.E.R.

En coherencia con el modelo de persona y de acción personalizante que fundamenta la asignatura, la acción C.R.E.C.E.R. es una adaptación propia de HCP de los objetivos SMART (Doran, 1981).

Este concepto, cuyos antecedentes se remontan a los *Smart goals* (1968) fue definido como tal por Doran en 1981. El acrónimo *SMART* en inglés alude a que una acción conseguirá el objetivo propuesto si es:

- *Specific* (Específica): Eligiendo, apuntando a un área específica de mejora.
- *Measurable* (Medible): Cuantificable, de modo que se pueda, cuando menos, sugerir un indicador de progreso.
- *Assignable* (Asignable): Queda especificado quién lo hará.
- *Realistic* (Realista): Se indica qué resultados se pueden lograr, dados los recursos disponibles.
- *Time-Related* (Temporalizada): Se especifica cuándo se pueden lograr esos resultados (p. 36).

Desde Doran (1981), el concepto ha ido evolucionando y las letras del acrónimo han sido utilizadas para designar diferentes cualidades. Así, por ejemplo, la “A” en ocasiones ha servido para hablar de que la acción ha de ser “attainable” o “achievable” (alcanzable), lo que hacía que la “R” de “Realistic” o “Reasonable” fuera menos relevante. Por eso, hay interpretaciones que entienden la “R” como “Relevant”, “result-based” o “resonant” (relevante), para incorporar el hecho de que los objetivos perseguidos han de ser relevantes, orientados a resultados. Habitualmente se entiende que la acción S.M.A.R.T. ha de recoger lo que se trata de hacer, por qué, cómo, dónde (específica); ha de ser medible a través de indicadores concretos (mensurable); ha de poder lograrse con los recursos actuales que se tienen (“Attainable”, es decir, alcanzable); si realmente el

objetivo se puede alcanzar teniendo en cuenta el punto de partida actual (realista); y si hay un cronograma o temporalización para alcanzar los objetivos suficientemente clara.

Entendemos que las notas SMART de la acción adquieren una dimensión algo más profunda cuando son aplicadas a la realidad dinámica persona-acción, en lugar de a una iniciativa empresarial y cuando el objetivo perseguido es un objetivo vital.

La Acción C.R.E.C.E.R. es una versión propia de HCP, a partir de la Acción SMART. En ella:

- Los recursos que se han de tener en cuenta provienen de la riqueza interior de la persona (su temperamento y carácter, el don que es).

- El realismo no consiste sólo en calibrar bien la distancia entre el punto de partida y aquel al que queremos llegar; también es tener en cuenta el modo en que la persona puede desplegarse y el impacto que la realidad circundante tiene en ella.

- Más allá de ser adecuada y coherente con el objetivo, se busca que sea “enfocada”; es decir, coherente y adecuada respecto del sentido vital, que es el hilo vertebrador en torno al que se integra la persona que la lleva a cabo. Las acciones lo son realmente cuando están preñadas de sentido vital; si no, son meras actividades.

- También se pone un especial énfasis en la necesidad de ser “Empática”. No sólo se trata de contar con otros para lograr un resultado. Cuando el proyecto es el crecimiento interior de la persona, la acción del otro en mi vida cobra una importancia decisiva. Concebir al hombre como ser de encuentro supone tener muy presente que cualquier cosa que hago tiene un impacto en la vida de otros y que necesito -siempre- a otro que complete mi limitación y que me dé la oportunidad de poner mi don en juego.

El acrónimo C.R.E.C.E.R. significa, por tanto, que la acción ha de ser:

- **Concreta:** Precisa, de modo que se puede establecer una línea de coherencia entre la decisión que se toma y los actos concretos -de que se compone la acción- que se van a llevar a cabo.

- **Realista:** Además de perseguir un objetivo alcanzable, su realismo consiste en que:

- Es el resultado de ser coherente con lo que la persona ha descubierto y, por tanto, toma como punto de partida las cosas que le suceden al sujeto, tal y como son, no como le gustaría que fueran. Es decir, está conectada con lo que la persona sabe de la realidad.

- Es coherente con la realidad de quien es. Es decir, toma como punto de partida el conocimiento personal, el grado de desarrollo de las facultades propias y hasta dónde pueden llegar a crecer.

- Es ejecutada en la realidad del alumno; es decir, no es un experimento que se lleva a cabo en un contexto artificial, sino que ha de poderse realizar en la vida cotidiana. Por ello, la acción debería tener en cuenta su realidad universitaria y, a la vez, ser susceptible de ser aplicada en otros ámbitos vitales, si conviniera al crecimiento del alumno.

- Tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla (ambiente social, circunstancias, etc.), aprovechando las experiencias que favorecen el despliegue del alumno.

- A la vez, es flexible; suficientemente adaptable a los cambios que se pueden producir en la realidad. De modo que, si la acción se mantiene en el tiempo, se pueda ir modificando conforme las circunstancias lo vayan requiriendo.

- **Enfocada:** Traspasada por el sentido vital del alumno. Lo que supone que la acción:

- Está orientada no sólo a conseguir resultados externos (como, por ejemplo, sacar buenas notas), sino también a lograr un objetivo de crecimiento personal que es significativo, importante para el alumno.
- Trasciende los beneficios inmediatos.
- Permite a la persona acercarse a lo que está llamada a ser.
- Es impulsada por lo valioso que se descubre alrededor y pensada para responder a ello.
- Es coherente con los valores personales que integran lo objetivamente valioso y lo subjetivamente valioso para la persona concreta (en coherencia con su sentido vital, único e intransferible).
- Calendarizada: ha de tener un espacio adecuado en la vida del alumno. Para

ello:

- Se le dedica un tiempo en el día, semana, etc., para llevarla a cabo.
- Debe tener una fecha de comienzo y, si no una fecha de finalización, al menos sí fechas de “control” de resultados.
- Empática: incorpora a la propia vida las personas que se tiene alrededor. Esto

es posible si la acción:

- Tiene en cuenta su impacto en los demás.
- Deja entrar a otros en la propia vida, dándoles un papel activo en esta acción concreta.
- Tiene en cuenta a los “aliados” y a los “enemigos”.
- Tiene en cuenta las necesidades de las personas que están alrededor y lo que esta acción puede aportarles.
- Retadora: ha de ayudarle a superarse. Y para ello:

- Ha de consistir en algo que obligue a “salir del área de confort”, obligando a que la persona se supere en algún aspecto de sí misma, por pequeño que sea.
- Ha de servir para exigir que la persona dé lo mejor que pueda dar.

El alumno irá consignando sus avances en la siguiente plantilla:

Tabla 3. Registro del alumno. Acción C.R.E.C.E.R.

PASOS QUE HE DADO ESTE CURSO. MIS ACCIONES CRECER						
Mentoría	Objetivo	Acción CRECER (AC)	Fecha	Dificultades	Logros	Consecuencias
MENTORÍA 1			Fecha de Inicio AC:			
			Fecha Final AC:			
MENTORÍA 2			Fecha de Inicio AC:			
			Fecha Final AC:			
MENTORÍA 3			Fecha de Inicio AC:			
			Fecha Final AC:			
MENTORÍA 4			Fecha de Inicio AC:			
			Fecha Final AC:			
MENTORÍA 5			Fecha de Inicio AC:			
			Fecha Final AC:			

Fuente: Material didáctico desarrollado por el equipo de HCP.

Esta tabla propone al alumno un registro detallado de lo anteriormente descrito y es el reverso del Proyecto de Desarrollo Personal (Ver Anexo 4.2, del que hablamos en el capítulo anterior), que en definitiva se va a haciendo a base de acciones. Únicamente se pide al alumno que lo lleve -de algún modo- a la siguiente sesión presencial con el mentor, para poder discutir juntos acerca de lo que ha sucedido a raíz de haber llevado a cabo esa acción. En ningún caso se entrega al mentor, aunque sí constituye un elemento de trabajo y, como tal, es susceptible de una evaluación conjunta formador-alumno (a través del feedback y auto-feedback), como se recoge más adelante.

Queda claro cómo la “presentación” puede ser en distintos modos y grados, y se deja siempre al alumno la libertad de decidir en qué grado de detalle y profundidad quiere exponer, expresar y trabajar con su mentor la acción que ha llevado a cabo.

Este cuadro se usa a modo de registro sintético. Pero el alumno trabaja la Acción C.R.E.C.E.R. con más profundidad. Para ello, tiene a su disposición ejemplos concretos -y sencillos para su mejor comprensión- que le ayudan a tener en cuenta las distintas cualidades que ha de tener la acción; también a saber cómo consignar los logros y dificultades, valorar las consecuencias y el impacto que tiene su acción en sí mismo y en los demás, etc. La siguiente tabla se ofrece como material de trabajo al alumno:

Tabla 4. Ejemplo de cómo se puede trabajar una Acción C.R.E.C.E.R.

M	OBJETIVO	Acción C.R.E.C.E.R. (AC)	FECHA	DIFICULTADES	LOGROS	CONSECUENCIAS
EXPLICACIÓN	Identifica algo que quieres conseguir (personal, académico, profesional)	<p>Responde a: ¿Cómo vas a alcanzar ese objetivo?</p> <p>A través de proponerme acciones C.R.E.C.E.R. Recuerda que las AC han de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concretas: Específicas - Realistas: alcanzables y adecuadas al objetivo. - Empáticas: con efectos positivos en tu entorno (amigos, familia, compañeros, sociedad) - Calendarizadas: indica cuándo las vas a hacer (horas, días, momento, etc.) - Enfocadas: valiosas, importantes para ti. - Retadoras: te ayudan a superarte. 	<p>Responde a:</p> <p><u>Fecha de inicio AC:</u></p> <p>Cuando pongas en marcha la AC.</p> <p><u>Fecha Final AC:</u></p> <p>En principio la incorporas como hábito, así que no hay fecha de fin.</p>	<p>Responde a:</p> <p>- ¿Qué obstáculos crees que vas a encontrarte para cumplir tu AC y alcanzar tu objetivo?</p> <p>- ¿Qué obstáculos te has encontrado para cumplir tu AC y alcanzar tu objetivo?</p>	<p>Responde a:</p> <p>- ¿He conseguido cumplir mi AC?</p> <p>Indica en qué medida</p> <p>- ¿He conseguido alcanzar mi objetivo?</p> <p>Indica en qué medida</p>	<p>Indica las consecuencias de tu grado de logro respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ti mismo - A tu objetivo - A los demás
M	OBJETIVO	Acción C.R.E.C.E.R. (AC)	FECHA	DIFICULTADES	LOGROS	CONSECUENCIAS
EJEMPLO	Aprobar todas las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> - Llevar la agenda al día - Mirarla antes de comenzar la jornada - Estudiar y hacer trabajos individuales dedicando dos horas cada día, de lunes a jueves, en horario de 17.00 a 19.00 y los domingos estudiar 3 hs, en horario de 12.00 a 15.00 	<p><u>Fecha de inicio AC:</u></p> <p>20/10/2016</p> <p><u>Fecha Final AC:</u></p> <p>Final de curso</p>	<p>- Dificultades potenciales:</p> <p>Pereza, sueño, mi gusto por la TV, irme con mis amigos</p> <p>Dificultades reales:</p> <p>Pereza, la TV está cerca de mi lugar de estudio, ...</p> <p>Los domingos es tiempo de familia</p>	<p>He estudiado entre semana, pero no los domingos</p> <p>He cumplido el horario previsto en épocas puntuales</p> <p>Objetivo conseguido en un 80% (he sacado buena nota en 8 de 10 exámenes)</p>	<p>He empezado a trabajar y noto algunos resultados, llevo al día los trabajos. Sin embargo, no estoy estudiando a fondo. Mis padres están preocupados.</p> <p>No tendré tiempo de estar con mis amigos en vacaciones si no cumplo la previsión de estudio.</p>

Fuente: Material didáctico desarrollado por el equipo de HCP.

B. Preguntas para trabajar en torno a la acción

Pensar en una acción tan completa como la que acabamos de describir no es fácil.

Y no se llega a ello trabajando con ejemplos tan sencillos como el anterior. Para ayudar al alumno a aquilatar su elección y darle mayor alcance, el mentor usa la herramienta “Preguntas para trabajar la acción”, que va revisando cada uno de los criterios a través de preguntas interpelantes para descubrir si efectivamente lo que ha pensado hacer es adecuado para su crecimiento particularmente considerado. También servirá a posteriori.

Una vez empezada la ejecución, estas mismas preguntas ayudarán al alumno a tomar conciencia de las consecuencias que está produciendo en su vida.

Se propone poner estas preguntas “encima de la mesa” durante la sesión, tanto para explicar la Acción C.R.E.C.E.R. en la Mentoría 1 como para revisar la Acción C.R.E.C.E.R. que traigan en la Mentoría 2 y siguientes. Se pide al alumno que las lea y elija una o dos por bloque o cualidad: la que le resulte más interpelante o la que crea que le va a llevar a descubrir más.

En la tabla siguiente recogemos una redacción para uso del mentor, que se adapta -con una redacción en primera persona- cuando se entrega al alumno para su trabajo personal, y que está disponible como recurso en el aula virtual de la asignatura. La redacción combina el presente y el pasado. El mentor lo adaptará en función de que el alumno esté decidiendo una acción futura o evaluando una que ha llevado a cabo.

Tabla 5. Preguntas para que el alumno pueda trabajar en torno a su acción

PREGUNTAS PARA COMPROBAR QUE MI ACCIÓN ES UNA ACCIÓN C.R.E.C.E.R.	
C	<p>Para saber si tu acción es CONCRETA:</p> <p><i>¿Qué cosas puedes hacer para alcanzar esta meta de crecimiento que te has marcado? Esta decisión, ¿podrías concretarla en algunos comportamientos concretos/específicos? Di algunos...¿Y qué más? ¿Qué otra cosa podrías hacer? ¿Qué otra cosa vas a hacer?</i></p>
R	<p>Para saber si tu acción es REALISTA:</p> <p>Centrándote en la vida universitaria y mirando esta acción: <i>Esto que has hecho ¿estaba a tu alcance en este momento de tu vida? ¿De qué manera? ¿Qué se te podía escapar? ¿Cuál ha sido tu punto de partida para hacer esto: las cosas como son o como te gustaría que fueran? Descríbelas en cualquier caso.</i></p> <p><i>¿Cómo has tenido en cuenta las exigencias del plan de estudios, de las asignaturas? ¿Has tenido en cuenta la casuística de las clases?</i></p> <p>Pensando en las asignaturas, los profesores, los trabajos, el plan de estudios: Mi acción (realizada en el grado que sea): <i>¿Ha estado a la altura de las circunstancias? ¿En qué sentido? ¿Qué consecuencias ha tenido? ¿Qué te ha impedido -circunstancias- llevar a cabo esta acción?</i></p> <p>Piensa en tu ambiente, tu formación y experiencias anteriores, tus circunstancias económicas: Esta acción: <i>¿Está conectada con lo que sabes de la realidad? ¿Y con lo que sabes de ti mismo? ¿Te permite aplicar lo que estás aprendiendo en las distintas asignaturas?</i></p>
E	<p>Para saber si tu acción es ENFOCADA: (esto es, para preguntarse por la presencia del sentido en aquello que haces):</p> <p><i>¿Para qué has hecho esto? ¿Para qué estás haciendo esta acción -CRECER o no-? ¿Qué objetivo perseguías? ¿Por qué es importante para ti este objetivo? ¿Qué cosas valiosas para ti están presentes en esta acción? ¿Cuáles te faltan? ¿Cuánto sentido tiene para ti hacer esto? Después de esta acción ¿estás más lejos o más cerca de tus metas/ tu vocación/el profesional que quieres ser? En función de quién quieres llegar a ser, ¿cómo valoras tu acción? ¿Cuánto te has concentrado en los resultados y cuánto en cómo te estaba afectando esto a ti?</i></p> <p><i>Con esta acción, ¿has defendido o has ido a la contra de lo que es valioso para ti? Esta acción, ¿te ha ayudado a hacer presente en tu vida algo valioso? ¿Qué? ¿Qué ha puesto en marcha esta acción? ¿Cuál dirías tú que es su motor? ¿Qué es lo que te importa que salga de todo esto?</i></p> <p>Con todo esto que estás viviendo, lo que te está sucediendo: <i>¿Han cambiado tus convicciones? ¿Cómo, de qué manera? ¿Cómo se han reforzado? ¿Qué te parece más importante? En función de los resultados, ¿Cómo de valiosa es tu acción? ¿Y en función de lo que te has convertido/cambiado tú?</i></p>
C	<p>Para saber si tu acción es CALENDARIZADA:</p> <p><i>¿Le has puesto fecha? ¿Esta fecha tiene sentido en tu vida? ¿Esta fecha sirve realmente a la acción que querías llevar a cabo? Respetar esta fecha, ¿te ha ayudado? ¿En qué? ¿Qué tiempos te has reservado en tu agenda para llevar a cabo la Acción CRECER? ¿Y para revisar cómo estaba yendo?</i></p> <p><i>¿Qué alarmas o recordatorios te has puesto? ¿Qué te ayudaría a hacerla presente de verdad en tu día a día; a acordarte de que te has propuesto esto? ¿Cómo has logrado cumplir los plazos? ¿Lo repetirías en otras ocasiones? ¿Has dejado entrar a otros en "tu zona de confort"? ¿Y en tu vida?</i></p>
E	<p>Para saber si tu acción es EMPÁTICA:</p> <p><i>¿A quién has tenido que renunciar y a quién has "ganado"? ¿Con quién vas a contar? ¿Qué papel vas a dar a esas personas? ¿Quiénes pueden impedirte que lleves a cabo esta acción?</i></p> <p>Piensa en tu ambiente, tu clase, tu familia, tus amigos de antes y ahora, tu entorno social: Con esta acción: <i>¿A qué necesidades (de las personas que te rodean) estás respondiendo? ¿Cómo las has tenido en cuenta? ¿Cómo has tenido en cuenta lo que necesitan los de tu alrededor? ¿Cómo han crecido los de alrededor? ¿Qué felicidad les ha causado? ¿Cómo ha influido en la felicidad de los que te rodean? ¿Cómo te ha conectado con las personas de tu alrededor? ¿Qué consecuencias ha tenido esta acción? ¿Y cuáles más? ¿En quién? ¿Qué ha cambiado entre vosotros?</i></p> <p>Cuando estudias, haces un trabajo o durante los trabajos en equipo: <i>¿Has contado con tus profesores formadores y mentores?</i></p>
R	<p>Para saber si tu acción es RETADORA:</p> <p><i>Esta acción, ¿te ha sacado de tu área de confort? ¿Cuál dirías que es esa área? ¿Qué barreras has roto/superado? ¿Cómo te ayudará esta acción a ser mejor? ¿Qué acción te ayudará a dar el paso que buscas? ¿En qué vas a crecer? ¿En qué has crecido? ¿Qué aspecto de ti mismo vas a trabajar o has trabajado con esta acción?</i></p> <p><i>¿Cómo sabes que has dado lo mejor de ti? ¿Qué es lo mejor que te va a permitir sacar esta acción? Esta acción ¿Qué ha sacado de ti? ¿Cómo has cambiado tú? ¿Cuál ha sido tu estrategia para ser mejor? ¿Mejor, en qué? ¿De qué modo?</i></p> <p>Para lograr esta acción: <i>¿A qué has tenido que renunciar? ¿Qué has ganado?</i></p>
»»»	<p>Para las ACCIONES C.R.E.C.E.R. desde la 2ª y siguientes:</p> <p><i>¿Has aplicado la última acción C.R.E.C.E.R. en otras esferas de tu vida? ¿La sigues manteniendo?</i></p> <p><i>Esta nueva acción: ¿Ha tenido en cuenta las anteriores? ¿de qué modo? ¿Has incorporado los éxitos y fracasos de las anteriores acciones? ¿Cómo?</i></p>

Fuente: Elaboración propia. (Diseño gráfico: García-Egea, A.).

5.3. La evaluación del trabajo en torno a la Acción.

Sólo nos resta ya recoger cómo se evalúa el trabajo en torno a la acción, entendiendo que lo que no se evalúa difícilmente se forma (García Ramos, 2012).

Para empezar, hemos dicho anteriormente que la pretensión de HCP es que el alumno realice de veras, con autenticidad, acciones con sentido en su vida. Así que lo primero es señalar que la clave de la evaluación -que no calificación- del trabajo en torno a la acción es precisamente la autenticidad.

Ahora bien, distinguimos con Faure (1979) los “objetivos limitados”, que se pueden medir, de los “objetivos fundamentales”, aquellos que si no se dan no hay educación

Entre estos objetivos fundamentales está la integración de la persona del alumno y su crecimiento hacia la unidad y la plenitud; que es lo que se pretende al trabajar expresamente la acción. Si este objetivo se consigue, y en qué medida, no se puede calificar, y sólo se puede evaluar limitadamente; es decir, de modo parcial. La observabilidad de los “efectos de la acción” nos permite hacer una evaluación; pero como estamos ante la manifestación de la libertad del alumno, esta valoración no puede ser sino parcial; porque la persona es más que el desarrollo de sus facultades (Chico González, 1972; Galino, 1991b), como sabemos.

Los “objetivos limitados” sí se pueden medir, y de hecho se miden en la asignatura; entre otras cosas, porque son necesarios para lograr el desarrollo de la persona hacia su plenitud, que es el objetivo fundamental perseguido.

En coherencia con esta distinción, en HCP no se califican los logros, fallos, errores, omisiones, dificultades o el contenido de la acción que realiza el alumno y sobre la que trabaja; pero sí se califica el hecho de que tenga lugar un trabajo por parte del alumno -que es un objetivo limitado y exigible-.

Esto es especialmente visible respecto de la herramienta Acción C.R.E.C.E.R. El trabajo en torno a ella se califica como parte de la nota otorgada por el mentor a las sesiones presenciales. En estas se tiene en cuenta la asistencia responsable del alumno y el hecho de que lleve “materia” para trabajar, que no es otra cosa que sus propias acciones, como hemos visto al describir el proceso de mentoría. La rúbrica utilizada se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 6. Rúbrica de calificación por el mentor de la sesión presencial. Material de trabajo de los formadores HCP.

RÚBRICA DE CALIFICACIÓN DE LA SESIÓN PRESENCIAL	
ASISTENCIA	7 puntos
PUNTUALIDAD	2 puntos
Trae materia de trabajo a la sesión y la pone en juego	Hasta 1 punto

Fuente: Equipo de Innovación del Instituto de Acompañamiento de la UFV

Como se aclara a los mentores (en la guía didáctica correspondiente y en las formaciones ad hoc ya mencionadas), esta rúbrica se cumplimentará teniendo en cuenta:

- La asistencia a la mentoría (física o en remoto) es obligatoria, y el alumno debe acudir el día y la hora establecidos. En ello cabe la flexibilidad, que permite hacer cambios en la convocatoria, debidamente justificados.
- La puntualidad se califica como comportamiento objetivamente observable que da muestras del rigor y responsabilidad con que el alumno está realizando esta parte de la asignatura; también de cómo está adquiriendo la competencia gestión del tiempo que, como hemos visto, se trabaja de modo transversal en todo el proceso.
- Se considera como material de trabajo un tema que necesite o quiera abordar, algún acontecimiento sobre el que quiera reflexionar, algunas cuestiones que le haya abierto el trabajo asíncrono, etc.; es decir, las acciones de su vida (en coherencia con el contenido de la mentoría que hemos descrito más arriba). Y también su acción C.R.E.C.E.R. (decidida y realizada en el grado que sea), dando así cabida en la calificación al hecho de que el alumno haya trabajado conscientemente una acción para desarrollarse.

En la calificación de este ítem, el mentor valorará el grado de preparación con que el alumno presenta el tema de trabajo. Asimismo, estará atento a la diversidad de maneras de “ponerse en juego” por parte del alumno, para acoger a cada uno como es y como puede mostrarse.

Independientemente de esta rúbrica de calificación, la Acción C.R.E.C.E.R. es parte del trabajo asíncrono que ha realizado el mentorando, junto a otras experiencias formativas. Éstas reciben la evaluación y calificación del mentor antes de la 2ª mentoría, mientras que la evaluación correspondiente a la Acción C.R.E.C.E.R. queda reservada para el trabajo “de tú a tú” que tiene lugar en la sesión presencial siguiente sobre la acción, atendiendo no sólo a su resultado -análisis de consecuencias e impactos-, sino también al proceso -análisis de causas y qué ha sucedido al alumno durante la ejecución de esa acción-.

Asimismo, la evaluación de esa acción es en primer término por parte del alumno, que comparte -en la medida que quiere y puede- sus conclusiones y valoraciones acerca de su acción. El mentor, por su parte, la facilitará y enriquecerá.

Como se ve, junto a la calificación de “objetivos limitados”, los objetivos ilimitados se trabajan en las sesiones presenciales a través de la autoevaluación que hace el alumno al reflexionar sobre sus acciones y medirlas contra sus propias expectativas (contra lo que perseguía en el momento de tomar la decisión de llevarlas a cabo), o a la luz del impacto que ha generado en sí mismo, en su vida y en la realidad que le circunda.

Esta evaluación conjunta es una acción pedagógica que coprotagonizan mentor y mentorando, y que se orienta a evaluar en qué medida el mentorando está logrando su autodeterminación, no los resultados de la acción. Como dice Regenbrecht (1987), “el éxito de esta acción [la eupraxis, el “actuar bien” de Aristóteles] no se ha de medir por el resultado al que se llega, sino según la idea reguladora inherente a la acción misma. La

idea reguladora de la acción pedagógica es la autodeterminación del educando” (1987, p. 18).

Por último, no podemos dejar de mencionar que, en la evaluación y calificación del trabajo en torno a la acción, tanto en el aula como en la mentoría, vuelve a ser de utilidad la distinción de los distintos aspectos de la experiencia integral.

Veamos qué se evalúa y qué se califica de la experiencia en que consiste HCP, y que está constituida por acciones del alumno -individuales y en equipo-:

La vivencia se evalúa, pero no se califica. Así, se da constante retroalimentación formativa al alumno y se le acompaña para que él mismo haga su propia autoevaluación, pero en ningún caso se otorga una nota a su contenido.

La comprensión y la comprensión crítica se evalúan y se califican a partir de las distintas entregas, pruebas de contenido y memorias que va realizando el alumno a lo largo del curso.

Todo HCP es una constante reflexión sobre la experiencia integral y las acciones que la han hecho posible. Las preguntas que se lanzan al alumno para que vaya valorando los distintos momentos de su experiencia y su acción en ellos son: quién soy yo que hago esto, qué he hecho, qué estoy haciendo, qué ha pasado, qué nos ha pasado como equipo, qué nos ha pasado -en qué nos hemos convertido al vivir esto-, qué me ha pasado -cómo ha impactado en mí lo que he hecho, lo que he vivido-, cómo puedo/podemos explicarlo.

Y, para ordenar esta evaluación constante, se usan los Cuadernos de Bitácora individual y de equipo. En ellos, el alumno va registrando no sólo las acciones que ha llevado a cabo, sino también la reflexión (comprensión) y la explicación teórica (comprensión crítica) de las mismas.

Capítulo 6. Las dimensiones de la Formación integral contempladas en esta investigación.

6.1. Introducción. La formación integral observada en el sujeto, como fruto de una acción que vuelve sobre él y que se refleja especialmente en tres dimensiones o aspectos.

En el Capítulo 1 abordamos el concepto de “Formación Integral” en el que hemos fundamentado el constructo que constituye la variable dependiente de nuestra investigación.

Tomaremos, pues, como punto de partida, una concepción de la Formación Integral como proceso (Ferrer Santos, 1990) de crecimiento, por el que el hombre va siendo cada vez más la persona de la que es portador.

Un proceso que:

- Consiste en “crecer” más que en cambiar. El sujeto interviene activamente. Formarse integralmente no es sólo un acontecimiento –algo que le sucede pasivamente a la persona-, sino que el sujeto interviene activamente en él. Es fruto de su acción. Y por ello estaremos atentos, no sólo a los resultados externos de ésta –que pueden ser buenos o no, los esperados o no-, sino también, y sobre todo, a sus consecuencias en el propio hombre que la lleva a cabo.

- Atiende a toda la persona, en todas sus dimensiones; que pretende salir al encuentro del hombre completo.

- Ha de ser, además, integrador: la formación integral ha de ser diseñada y orientada para ofrecer a cada alumno una posibilidad real para llevar a plenitud su inteligencia, voluntad, afectividad y corporalidad, de modo armónico, desde el sentido,

integrando todos estos aspectos de la persona y transformando -a la par- la realidad que le rodea.

En eso consiste la excelencia, y esa es la tarea de todo el que quiera ser excelente en la aventura de lograr la vida, de alcanzar “su máxima estatura humana” (BXVI, 2011), la mejor versión de sí mismo. Nosotros creemos que esta tarea pasa por:

1. Integrar la “potencialidad dinámica, in fieri” en que consiste ser persona. Esto puede lograrse si la persona es capaz de:

1.1. Descubrirse a través de las propias acciones en las que el hombre se conoce y reconoce, incrementando el conocimiento que tiene de sí mismo.

1.2. Integrarse - “internamente”-, en el sentido de:

- Poner en juego armónicamente todo lo que uno es: inteligencia, voluntad, afectividad; a través de un cuerpo que está instalado en una realidad concreta.
- Autodeterminarse. Es decir, llevar a cumplimiento -a través de la realización de acciones reales y concretas- la estructura de autodeterminación que posee la persona por el hecho de serlo. Esto es, poner en acto, aunque sea limitadamente, la propia capacidad de autoconstruirse.

2. Cumplir la tarea ética propia de la juventud (Guardini, 2015) y de la etapa universitaria: ganar en experiencia.

En este punto hemos de señalar que el equipo que generó HCP como asignatura de contribución a la formación integral se hizo una pregunta clave para la concepción y desarrollo de la asignatura: ¿quién es, y qué necesita el joven universitario al que queremos convertir en protagonista “poner en el centro” de la formación integral?

En un inicio, no fue una pregunta por un universitario abstracto, de cualquier edad, sino por el que mayoritariamente ocupa las aulas universitarias: un alumno que está saliendo de la adolescencia y entrando en la juventud; al que, por el momento de su

desarrollo evolutivo, por encontrarse en una etapa de la vida concreta, le corresponde dar unos determinados pasos de maduración, por los que ha de pasar si quiere crecer.

En la medida en que se iba respondiendo a esta pregunta, se iba generando la asignatura de HCP con sus contenidos, metodologías, etc. Ahora bien, el resultado final ha resultado ser aplicable a cualquier universitario -sea cual sea su edad- con algunas variaciones mínimas. Los frutos que consigue en este tipo de alumno suponen un beneficio, en cualquier caso, pero pueden ser distintos.

Por eso, y como se verá en un capítulo posterior, hemos analizado los resultados del estudio empírico teniendo en cuenta la variable de edad; para discernir en qué medida la contribución del trabajo con la acción personalizante a la formación integral varía en función de la edad.

Esta ganancia de experiencia se logra a través de:

2.1. La realización de acciones cada vez “más perfectas” (Mounier, 2002), que le hacen ser cada vez más capaz de construirse.

2.2. La verificación en la realidad de su verdadero potencial.

3. Comprometerse con el propio proyecto vital que el alumno ha descubierto. Esto supone vivir lo descubierto de modo que la verdad que se conoce se va convirtiendo en bien que se vive. El objetivo del universitario que ingresa en la universidad no puede limitarse a conocer. En nuestro planteamiento, la etapa universitaria es momento para buscar el conocimiento y también para llevar a la propia vida -de un modo único e intransferible- la verdad descubierta. Se trata de encarnar un ideal de vida, llevando a cabo la tarea de ser quien es.

Un compromiso vital que será el resultado de:

3.1. La realización de un Proyecto en el que se concreta la apuesta por la propia vida, y que permite ir apropiándose de los medios necesarios para ir realizándose.

3.2. Estar acrecentando la vida, al hacer presente de modo tangible el crecimiento que el alumno está logrando.

Como se ve, por complejo y completo, el concepto de formación integral puede ser abordado y medido desde múltiples facetas o dimensiones. En este trabajo hemos escogido aquéllas en las que creemos que incide más el trabajo expreso con una acción formativa, personalizante, tal y como se trabaja en HCP y en el que encontramos, lógicamente, los indicadores de la formación integral -consistente ésta en un proceso de personalización. Dicho de otro modo, cuando observamos las dimensiones de la formación integral que hemos recogido, en realidad, estamos buscando las huellas que ha dejado la acción en el sujeto que la realiza.

Porque, como hemos dicho sobradamente, “la persona es autora de sus actos y es modificada por ellos al realizarlos, trazando así su propia figura ética” (Ferrer, 2015, p. 121). Es el origen y el término de la acción; “[...] en las acciones el yo que es su sujeto se manifiesta como tal y, al mismo tiempo, es modificado como ese sujeto concreto. De este modo, los actos voluntarios vuelven o, si se me permite la expresión, tienen un efecto retroactivo sobre el yo. Yo soy, al mismo tiempo, el sujeto y el resultado de mis actos voluntarios” (Crespo, 2017, p. 115).

Otras dimensiones de la acción y otros elementos metodológicos incidirán sobre otras dimensiones de la formación integral, pero no son objeto de esta investigación. En nuestro estudio diremos que el universitario estará formándose integralmente si *aparece* (ante sí y en el mundo), si en lo que hace se confirma (se prueba) a sí mismo (Ferrer, 2015), y si es capaz de comprometerse con la tarea de su vida.

En los puntos de este capítulo pretendemos dar razones fundamentadas de haber elegido estas tres dimensiones, y de la operativización en subdimensiones, indicadores y subindicadores que recogemos en el capítulo siguiente; señalando la relación directa entre algunos razonamientos y los ítems del cuestionario, en su numeración correspondiente a la versión final del mismo.

Las tres dimensiones de la formación integral de las que nos ocupamos han quedado ya apuntadas: integración, incremento de experiencia y compromiso.

Están orgánicamente (vitalmente) relacionadas en la realidad de cada persona. Si bien en el instrumento de medida que hemos diseñado aparecen distinguidas para poder estudiarlas ordenadamente, podría decirse que se dan en cascada o en espiral, porque es lo que sucede en el sujeto cuando vive conforme a quien es: que se autodetermina y autorrealiza. Es decir, actúa positivamente -en coherencia con quien es- su capacidad para construirse libre y limitadamente a partir de sus propias decisiones llevadas a la acción en una construcción autobiográfica.

Aunque no se da una separación en la realidad, para su estudio quedan operativizados a modo de indicador los rasgos más significativos de cada dimensión. Ahondemos primero en cada una de estas dimensiones.

6.2. La integración en la Acción. Dimensión 1 de la formación integral.

Veremos primero qué queremos significar con el término integración. A continuación, explicaremos cada una de las subdimensiones, como fundamento crítico de los distintos indicadores y subindicadores que componen el instrumento de medida.

6.2.1. El concepto de integración

Integrar es “recobrar la unidad” (Ferrer, 1990, p. 50) en el sentido de volver a poseer o poseer aún más lo que ya se poseía. Esta tarea se prolonga a lo largo de toda la vida del hombre, y consiste en el paso entre el suceder y el actuar que introduce la reactividad corporal y la emotividad psíquica en la unidad de la acción. De modo que esa unidad psicosomática participa en la autodeterminación, en la realización de la libertad de la persona humana, que responde conscientemente a unos valores y trasciende. Esta introducción es concreta y, en cada caso, irrepetible. El propio yo (concreto) se dinamiza,

toda su estructura psico-somática se despliega en la acción, se libera la unidad de la persona al ser (ésta) todo en su acción (Wojtyla, p. 287 a 289 y 327).

Integración viene de “integer” (íntegro, total, intacto); “indica un todo o la totalidad de una cosa dada”: la unidad que la persona es y que se libera en la acción. Por eso, cuando hablamos de integración nos referimos “no tanto al proceso de unificación en un todo de lo que antes estaba separado, como [a] la realización y manifestación de la totalidad y la unidad sobre la base de una cierta complejidad” (p. 278).

De hecho, la integración es la eliminación de las tensiones entre lo que sucede en el hombre y lo que el hombre actúa (p. 346 y ss.).

Que la inteligencia juega en cualquier manifestación del ser humano es habitualmente asumido. Lo que no siempre se tiene tan presente es que ésta existe en una unidad indisoluble con la voluntad y la afectividad, a través de la corporalidad; y que, por tanto, integrar es dejar jugar -haciendo desaparecer las tensiones- a la voluntad y la afectividad junto a la inteligencia. Veamos cómo sucede esto:

Eliminar la tensión no significa eliminar uno de los polos. No es gestionar para dejar al margen o eliminar de la ecuación, haciendo como que el sentimiento o la voluntad no existen (Wojtyla, 2011, p. 363).

Más bien se trata de aprovechar “la energía emotiva” (p. 354) para fortalecer la energía de la voluntad. Voluntad y sentimientos están referidos al valor -que es la captación de la verdad de un bien-. Así se da lo que podríamos llamar una “suma de fuerzas” dirigidas hacia los valores, en la que la voluntad acoge o canaliza de modo seguro la espontaneidad emotiva (de los sentimientos), a la vez que la acción parece cada vez más espontánea gracias al trabajo sobre uno mismo.

Esta fuerza ejerce como factor dinámico de una acción en la que se conectan emotividad, verdad, deber y responsabilidad. Así, la autodeterminación se realiza sobre

la base de la emotividad psíquica, que incorpora la referencia de la voluntad a los valores, la fuerza de la atracción o repulsión hacia ellos, producida por la afectividad. Es claro, por tanto, que cuando el hombre actúa se incluyen los sentimientos. Y queda diluida la aparente contraposición.

Porque eso que sucede en el hombre, los sentimientos -“fugaces” (p. 354)- se enraízan en el interior de la persona, en el yo. “En el sujeto se despierta, se difunde y se radica un sentimiento, éste libera espontáneamente una referencia a los valores” (p. 358) y se genera una actitud que no es un comportamiento, sino la irradiación inmanente con tal fuerza que la voluntad toma ese estado y lo incorpora a su dinámica, en la acción. En esta, razón y sentimiento dejan de contraponerse, se integran realizando la unidad de la persona. (pp. 354-365).

En este proceso, la psique se va perfeccionando, y la voluntad sabe cada vez más acoger y elegir lo bueno y rechazar lo malo. Dicho proceso es posterior a la integración somático-reactiva, y se identifica con la forja del carácter y la “personalidad psico-moral”(p. 365). Y en ambas integraciones tiene lugar un proceso de unificación que no es la unión de partes, sino la realización y manifestación simultánea de la unidad de la persona.

Si la integración es la suma de fuerzas, condicionamiento recíproco de los estratos del ser personal, la desintegración se produce cuando los dinamismos psico-somáticos no están condicionándose entre sí, dejando de estar referidos unos a otros (p. 293 y 294). Este desequilibrio en el sistema de tensiones de los distintos elementos del ser personal y de las dimensiones de la vida, puede estar originado en el ejercicio de la libertad o en una anormalidad biológica o psicósomática. Nosotros nos centramos en las acciones desintegradas por un ejercicio no adecuado de la libertad, y que pueden manifestarse en una “anormalidad biográfica” (Marías, 1973, pp. 104-105).

Así, la desintegración es la falta o insuficiencia de las estructuras esenciales de la autoposesión y del autodomínio; cuyo límite inferior es la ausencia total de autoposesión o de autodomínio, fruto de una “adinamia” completa, que constituye una desintegración vital grave, una patología. Supone una incapacidad más o menos profunda para poseerse o para dominarse mediante la autodeterminación. Y cuanto más defecto tenga la autodeterminación, mayor huella imprime en las estructuras de autodomínio y autoposesión, y por tanto más afecta a la persona. (Wojtyla, 2011, p. 284). Ahora bien, aunque una autodeterminación defectuosa tiene consecuencias en la trascendencia de la persona, ésta no llega a negarla completamente ni a clausurarla (pp. 282-283).

Esto no sólo fundamenta la dimensión 1, sino también el planteamiento -presente en las dimensiones 2 y 3- de que las acciones construyen o deconstruyen a la persona y que -aunque siempre existe la posibilidad de recomenzar, reobrar, rehacerse- lo cierto es que acciones menos integradoras dejan huella en el sujeto y le colocan en una posición de desventaja, de inferioridad respecto de sí mismo; le distancian de su plenitud.

6.2.2. El reconocimiento en la acción: la percepción del propio yo, de quién soy

Reconocer es “aprehender intelectualmente el significado de las cosas o las relaciones entre ellas” (Wojtyla, 2011, p. 76). Y esta aprehensión se produce a través de la acción, que es “la clave de comprensión del mundo en torno y de los entes estructurados en él” (Ferrer, 1990, p. 18).

“La acción constituye un momento privilegiado de revelación de la persona, que nos permite analizar muy adecuadamente su esencia [qué tipo de realidad es] y comprenderla de la manera más completa” (p. 42). Al ser a la vez agente de la acción y objeto sujeto, el hombre no sólo conoce el contenido de su acción, sino también se conoce a sí mismo en ella: “conoce que actúa y conoce su propia estructura de autodeterminación

y el modo en que se está desplegando. Y en este sentido, al darse un conocimiento objetivo de sí mismo, la acción permite un conocimiento personal salvaguardado del subjetivismo ” (p. 365).

El hombre no sólo es persona, sino que inseparablemente se sabe persona desvelada en la acción como inseparable de ella y a la vez trascendiéndola. Es lo que se llama la transparencia constitutiva del ser personal, reconocible naturalmente en las propias acciones singulares en las que se hace patente (Ferrer, 2017, p. 29).

Esto es así porque, como hemos dicho anteriormente, “la persona y la acción constituyen una realidad dinámica profundamente compacta en la que la persona se revela y se expresa mediante la acción, y la acción mediante la persona”, porque el modo en que el hombre se muestra como es, muestra su estructura, en aquello que consiste el ser persona, es a través de la acción. (Wojtyla, 2011, p. p. 262)

Este reconocimiento en las propias acciones es posible por la trascendencia vertical -de la persona- que se da en la experiencia “el sujeto actúa” y por la consciencia que el hombre tiene de sí.

La trascendencia vertical:

- Permite el reconocimiento de la propia autoría porque ésta se da como evidencia. Es posible vivir inmediata y directamente, sin necesidad de reflexión ni argumentación, la relación de causalidad que hay entre el sujeto y lo que hace. El hombre sabe, sin género de duda, que es, ante todo, sujeto de su existencia y de su actividad, agente de sus acciones (p. 106). Es consciente de su operatividad como sujeto, de que su singularidad se manifiesta en la originalidad, en ser origen de acciones creadoras (García Hoz, 1988, p. 24).

- Revela a la persona con su estructura específica de autoposición y autodomínio. El re-conocimiento de uno mismo en su propia acción es la aprehensión de

sí, “autoposición cognoscitiva” (Polo, 2010, p. 115). Reconocerse es autoposeerse, comprender en profundidad el significado que se tiene como persona y la relación vital con el mundo y los otros. Estamos ante la revelación de la estructura de autodeterminación y todo lo que ésta comprende:

- Se revela un “alguien”, con la capacidad y la fuerza de la autodeterminación, libre y consciente de sí mismo como ser libre, autor de sus acciones (operatividad) y, por tanto, responsable de subordinar su libertad a la verdad.

- Se manifiesta una unidad, en la que se descubre una composición compleja - pero no desintegrada- de un alguien material unificado por el espíritu (Wojtyla, 2011, p. 270) o sentido.

- El hecho de que se manifieste una unidad muestra que la acción sirve a esa unidad, que la “libera realmente”. En la acción no sólo se revela la unidad personal, sino que ésta se realiza. (p. 268).

B. La consciencia:

Es lo que permite conocer todo esto. Es el ámbito en el que el propio «yo», a la vez que se manifiesta como objeto de autoconocimiento, experimenta su propia subjetividad.

Su función es la “reflexión irradiante” del yo, ser su espejo y poner en claro su yo singular e irreplicable (p. 106).

La consciencia tiene una dimensión de subjetividad autorreferencial que la distingue de la conciencia moral, que es el conocimiento de las propias acciones. Porque el hombre actúa voluntaria y conscientemente; es decir, con conciencia y con consciencia.

Cuando hemos dicho previamente que la acción es una actividad consciente, estábamos significando que es una actividad del hombre, que tiene en el hombre a su agente y que es voluntaria. Gracias a la consciencia, el hombre conoce tanto el contenido

de su acción como a sí mismo, su propia estructura de autodeterminación desplegándose, la relación dinámica persona-acción.

La consciencia considerada como un aspecto del sujeto permite entender la relación interna entre el hombre y sus propias acciones (Íbid. , p. 106)). De modo que en el conocimiento de la realidad se da siempre un conocimiento personal concreto, no de un concreto extraño sino de “mi yo” concreto, de mi irrepetibilidad (Wojtyla, 2011, p. 106). Arrojar luz sobre esto, para que pueda ser tomado como punto de partida de una vida lograda, es parte de la formación integral, y el grado de consciencia que tenga el alumno sobre ese singular concreto que es él mismo supone un indicador de formación integral.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que en su acción el hombre:

- Se reconoce como autor-sujeto-agente de esa acción, es decir, la percibe como propia. Esto es el punto de partida para asumir la responsabilidad de lo que hace, las consecuencias de su acción y el protagonismo que tiene en su vida. Todo esto pertenece a la dimensión 2 del instrumento, pero es posible en la medida en que se el sujeto reconoce la autoría de lo que hace.

- Se reconoce a sí mismo y lo que ha crecido gracias a esa acción (Marías, 1973, p. 43) que habla de él. (Ítem 1)

- Identifica su “dynamis” interna, cómo está configurada y cómo está configurándose, desplegándose (ítems 2,3, 4 y 5).

Es decir, consolida cognoscitivamente sus potencialidades (Wojtyla, 2011, p. 106) -inteligencia, voluntad, afectividad-, y cómo éstas se despliegan a través de la dimensión corporal.

En este sentido, el instrumento de medida atiende al estrato psíquico y sus subestructuras –inteligencia, voluntad y afectividad-, midiendo cuánto el alumno toma conciencia de su existencia y de cómo intervienen en su acción.

- Identifica su corporalidad. Toma conciencia de su cuerpo como medio o vehículo para estar en el mundo y actuar en él. El instrumento mide si efectivamente hay un incremento en el reconocimiento de los propios biorritmos, de los límites y posibilidades que supone estar instalado en la realidad a través de un cuerpo. (Ítem 6).

- Se percibe a sí mismo como algo más grande que las cosas que hace. Es decir, este reconocimiento servirá de punto de partida para crecer en el resto de las dimensiones y subdimensiones de la formación integral. Y el instrumento mide si ha habido un aumento en el grado de conocimiento de dicho punto de partida.

- Tiene una conciencia clara de lo que busca al actuar, de modo que puede entender lo que hace (Barrio, 1994, p. 123). Es decir, es capaz de reconocer si el sentido de su vida está presente o no, y en qué medida, en sus acciones. (Ítem 7).

El cuestionario indagará en este punto si se ha producido un incremento en el grado de consciencia por parte del alumno de que su acción será valiosa o disvaliosa, en función de que el sentido esté o no, más o menos, presente en ellas. Y dejará para otra subdimensión la pregunta por hasta qué punto las acciones que lleva a cabo el alumno están traspasadas por el sentido.

- Por último, toma conciencia del impacto que produce en la realidad que le rodea, y en qué medida está contribuyendo a su integración, a que viva integradamente.

El impacto en la realidad y en otros se mide en las dimensiones 2 y 3, pero el punto de partida para ello se recoge en la dimensión 1, cuando se pregunta por la percepción que tiene el alumno de cómo las circunstancias que rodean su vida son limitaciones o

motores para ser quien está llamado a ser, para crecer, para formarse integralmente (Ítem 8).

6.2.3. La configuración integrada de las dimensiones y facultades de la persona

Llevando un paso más lo hasta aquí recogido, veamos de la mano de Wojtyla (2011) qué supone una voluntad, una afectividad y una corporalidad integradas entre sí y con la inteligencia.

A. Una voluntad integrada

Si hemos entendido que la voluntad, en toda su plenitud, es la facultad “de las decisiones conscientes” de la que se sirve la persona en la realización de la autodeterminación, que revela y actualiza su estructura de autoposición y autogobierno, estamos necesariamente ante una voluntad referida a la verdad, irradiada por la afectividad y traspasada de libertad. (pp. 189-193)

En ella confluyen la trascendencia horizontal -querer intencionadamente algo que se conoce y se percibe como objetivamente bueno- con la trascendencia vertical -la del propio sujeto, que manifiesta la autoposición y el autogobierno, la libertad-. Cuando la persona decide, elige -no tiene que- querer algo que conoce en sí mismo y que, además sabe valioso (pp. 216-217), se manifiesta en su operatividad y en su trascendencia.

Una voluntad que expresa a la persona:

- Está necesariamente referida a la verdad. Esto es propio de su dinamismo porque la referencia a la verdad es la razón fundamental -no determinante- de la elección y la decisión.

Querer algo presupone un conocimiento objetivo que implica la intervención de la afectividad (que lo introduce de manera sensible cuando observamos o imaginamos) y de la inteligencia (que lo introduce de manera inteligible cuando comprendemos).

- Revela su propia libertad en su sentido desarrollado (p. 210).

Este conocimiento previo supone un condicionamiento, pero no una determinación. La decisión del sujeto por aquello que conoce no se genera como una respuesta automática, sino que es fruto de una motivación. Esta decisión hace que la relación entre la persona y lo querido sea libre.

- Es necesitada por la inteligencia para motivar -mover- a la persona hacia acciones concretas con las que construye su vida. Porque conocer la realidad no es sólo saber lo que las cosas son, sino el valor que las constituye. Y porque la presentación del valor de un objeto (que se produce por el conocimiento) no logra motivar por sí misma; necesita de la libertad, que moviliza al hombre hacia ese bien en una respuesta activa que queda plasmada en acciones concretas (ítem 15). En la decisión de la voluntad libre el hombre no sólo acepta o asimila -pasivamente- el valor presentado, sino que responde a ese valor como alguien independiente del objeto. “Cada quiero constituye una respuesta específica e irrepetible” (p. 205) que es comprometerse, no estar comprometido, con los objetos y los valores.

Esto explicará también por qué es posible que la persona quiera algo que no es bueno y que sabe que no es bueno. Porque la persona es autodependiente -libre- y elegir lo objetivamente valioso requiere además la opción libre por eso valioso, su adopción como algo valioso también subjetivamente.

En fin, la voluntad está referida a la verdad y, por tanto, condicionada por el conocimiento. Y el conocimiento está condicionado por la voluntad que, al querer un objeto, pide al conocimiento la tarea cognoscitiva de conocerlo (p. 214).

B. Una afectividad integrada

Como hemos dicho, la afectividad integrada es una emotividad que permite a la persona dejarse impactar por lo valioso y que esto transforme su vida – como recoge el ítem 12 del cuestionario- por estar referida a la inteligencia y la voluntad.

Supone, por un lado, la penetración de la sensación en la consciencia, la relación con el entendimiento y el contenido del intelecto.

La sensibilidad desempeña una función cognoscitiva propia. Los sentidos tienen la capacidad de captar las cualidades sensibles de la realidad. Ahora bien, hay campos de la realidad en las que el hombre no puede penetrar cognoscitivamente valiéndose sólo de los sentidos, sino que necesita de las sensaciones (que son la introducción de lo que los sentidos captan en la consciencia con un contenido intencional) (Wojtyla, 2011, p. 336).

Además, para que la persona se integre en la acción no es suficiente con la percepción espontánea de los valores. Se hace necesario, también, la integración en la verdad. Si se da, y como el estar traspasado por la verdad “genera” autoposición e integración (madurez de la persona, en definitiva), cuanta más compenetración haya entre la verdad y la sensibilidad, más madura será la vivencia de los valores.

Por otro lado, la afectividad integrada es la que se entrelaza con la voluntad. ¿Cómo? La realidad exterior conmociona al sujeto, activa la psique y ese impacto (conmoción) es vivido emocionalmente, dando lugar al sentimiento: “un contenido que se presenta en el hombre de manera directa y sencillamente emotiva”, espontánea, autónoma; **como si** no fuera señor de sí mismo, como si no tuviera dominio de sí ni posibilidad de lograrlo. Pero como la persona está llamada a la autorrealización a través de la autoposición y el autodomínio, es necesario que los sentimientos penetren la voluntad. Los sentimientos exigen a la persona la tarea de la integración, aunque por sí mismos no producen desintegración. Algo sucede en el hombre **como si** éste no fuera señor de sí mismo; pero lo cierto es que el hombre es señor de sí mismo, la autoposición forma parte de su ser personal, y por eso puede integrar los sentimientos en la voluntad y generar un estado emocional.

Lo anterior es especialmente importante. No podemos considerar la emotividad como fuente de desintegración, eso supondría que se trata de algo que hay que gestionar y controlar, cuando en realidad supone una riqueza de la psique que da un acceso único a la realidad. En la persona se da una tensión creativa entre la operatividad espontánea de la emotividad y la operatividad de la persona, que produce la autodeterminación. Darle cauce y potenciarla es parte de la formación integral, y por eso el instrumento de medida pregunta no sólo por cómo se reconoce cómo le afectan las cosas al alumno (ítem 4), sino también por cómo se acoge ese impacto (ítem 12) y cómo éste es motor de su acción en la realidad vital (ítem 13).

Tiene, pues, sentido preguntar en qué medida la afectividad nos permite vivir intensamente un valor (lo valioso de algo) y cómo eso conforma una actitud, un estado interior que la voluntad toma en su tendencia hacia lo que ha captado (gracias a la luz del conocimiento intelectual) como verdad de un bien, algo bueno hacia lo que se dirige en la acción.

C. Una corporalidad integrada

Vemos cómo el despliegue integrado de la estructura psíquica se da en el cuerpo, a través de una “infraestructura biológica” La existencia encarnada, lejos de despersonalizar al hombre, es factor esencial en su “asentamiento personal”, de personalización. El cuerpo es “el mediador omnipresente de la vida del espíritu” (Mounier, 2002, p. 692 y 693).

Una corporalidad integrada se da cuando el cuerpo es terreno y medio para la expresión de la trascendencia dinámica de la persona, que es en sí misma de naturaleza espiritual. Es decir, cuando la fuerza motriz del cuerpo es aprovechada conscientemente por el sujeto y la corporalidad se despliega como lo que es: parte constitutiva del modo en que el hombre se relaciona con la realidad y hace su vida.

Gracias a la sensación del propio cuerpo, el hombre puede penetrar en su somática, tomar conciencia de cómo interviene su propia corporalidad en lo que hace; tener una vivencia -normal- de “yo en el mundo”. En la medida que esto sucede, la persona se configura integradamente. Un síntoma de madurez -de avance en su formación integral- será el señorío del propio cuerpo: ser capaz de contemplar en su acción los condicionamientos de ese cuerpo que ha de poseer y autoposeerse como persona (Wojtyla, 2011, p. 336), haciendo que éste obedezca a quien es, a la persona integral, y convirtiéndolo en medio para la integración (Wojtyla, 2011, p. 336).

Por el contrario, cuando sus sensaciones son insuficientes o defectuosas, de modo que le impiden una vivencia normal de su cuerpo -no tiene consciencia de este o de una cualidad de él- entonces se disgrega, al menos en lo que a su corporalidad se refiere.

Por eso el instrumento de medida pregunta tanto por la consciencia que tiene el alumno sobre las posibilidades y limitaciones de su cuerpo (ítem 6), como por la vivencia que hace de él -de qué modo lo tiene en cuenta en su modo de actuar- (ítem 16). El proceso de formación integral ha de tener en cuenta que el alumno es corporal –con sus limitaciones y necesidades somáticas- y que está en un momento corporal determinado –también con sus limitaciones y exigencias-.

Esto, que podría parecer poco importante, cobra su relieve si pensamos por ejemplo en una situación en que hemos de acompañar al alumno en la evaluación de su acción durante el tiempo de exámenes. Si su acción no ha tenido en cuenta que es cuerpo y que necesita un descanso y un modo de cuidarse, etc., será una acción desintegrada. Perseguirla, lejos de formar integralmente, llevará a una frustración con muy poco sentido. Por eso la pregunta por el modo en que se vive la corporalidad se formula expresamente en el marco del trabajo y estudio como universitario; ahora bien, con el objetivo de valorar si se ha producido un incremento en el despliegue integrado de la

corporalidad, cómo ha crecido el respeto al propio cuerpo como expresión de quien uno es y como medio de relación con el mundo y con los demás.

D. Conforme al sentido

No podemos terminar este punto sin hacer una referencia al sentido que lo traspasa todo, y que resulta decisivo para determinar el grado necesario de implicación de cada una de las subestructuras psíquicas y del soma, para que se dé la configuración armónica de la persona.

Cuando hablamos de sentido, no nos referimos -al menos de modo primordial- a la comprensión que desde fuera puede hacerse de la acción de otro, ni a la conexión entre la acción que lleva a cabo alguien y un valor; ni a la cultura como significado otorgado a un fragmento del devenir incomprensible en el que pudiera estar el hombre (Ferrer, 1990; Weber, 1973, p. 70) Tampoco nos referimos a un fin puesto desde fuera de la acción por el agente o por alguien externo, de modo que los medios para conseguirlo son más bien técnicos y no vitales (Ferrer, 1990, p. 15). Todo ello puede formar parte del sentido de la acción, pero lo que queremos significar principalmente con el concepto de sentido ya ha ido apareciendo al hablar de voluntad, afectividad y corporalidad integradas.

El sentido o fin de la acción al que nos referimos es el sentido vital: lo que, siendo objetivamente valioso -motivo externo-, el sujeto hace suyo, valioso para sí-sentido subjetivo e interno que tiene el motivo externo como trasfondo- (Ferrer, 1990). Al hacerlo suyo, lo introduce en el corazón mismo de su acción libre, convirtiéndola así en patentización de una decisión motivada (p. 17). Hablamos del horizonte existencial (Frankl, 2015), lo valioso que la persona ha descubierto y que, junto a “la idea de lo que tengo que ser” (Zubiri, 1986), se convierte en el fin al que la persona dirige su vida.

En la medida en que el sentido esté presente, la capacidad estructural de autodeterminación en que consiste el ser personal podrá ser ejercida (desplegada) positiva

o negativamente. Es decir, construirá a la persona hacia su plenitud o la deconstruirá, alejándola de su plenitud por la disgregación de esa capacidad de autodeterminación en una actividad sin sentido.

La presencia del sentido se revela, una vez más, imprescindible para que las facultades funcionen orgánicamente como parte de un sistema unitario. Y por eso se incluyen en el instrumento de medida los ítems relativos al para qué de las acciones –el motivo interno de las mismas- (ítem 7) y a la conexión de éstas con el proyecto de vida - el sentido vital- (ítem 9).

Porque es el sentido lo que hace que la inteligencia esté abierta a la realidad, sirva a la persona y su plenitud indicándole no sólo cómo vivir sino también para qué vivir. Permite igualmente que la voluntad sea realmente un querer compuesto de impulsos, una opción, una preferencia y una ejecución; e integre los impulsos, delibere y opte dando preferencia a las “ferencias” y las ejecute en un acto de obediencia a la persona y de encarnación de los valores asumidos como propios. Gracias también al sentido, la afectividad permite a la persona ver la “valiosidad” -relevancia- de lo que se le hace presente (ítem 12), vibrando y conmoviéndose con ello y respondiendo en consecuencia (ítem 13) en una encarnación de los valores asumidos como propios. Por último, el sentido permitirá también que el cuerpo ponga sus dinamismos al servicio de la persona (ítem 16) (Domínguez Prieto, 2011, pp. 277-278, 281-288, 315-319, 360-368).

Entendemos que queda suficientemente explicado que una configuración integrada de la persona consiste en que los estratos corporales y psíquicos del ser personal están modelados y configurados de tal forma que favorezcan la autorrealización. Un “estar modelados” que se da cuando cuerpo y psique están desplegados de modo armónico -no homogéneo-, en coherencia con lo que marca el sentido vital, informados por el sentido. Lo que se produce en una acción por la que también pregunta expresamente el

instrumento de medida en los ítems 14 y 15, y que pone en juego “el todo que la persona es” para constituirlo, no como un todo hecho de partes iguales, sino como fruto de una mayor o menor implicación de los dinamismos del soma y la psique, según sea la especificidad de la acción concreta que se lleva a cabo (Wojtyla, 2011, pp. 287-288).

Por todo ello, el instrumento de medida empieza preguntando por la autoría, el reconocimiento del sujeto en su acción, para seguir atendiendo a la psique y el cuerpo, midiendo tanto el grado en que el alumno toma conciencia de su existencia como el modo en que psique y cuerpo se configuran armónicamente. En cuanto al estrato psíquico, calibrará hasta qué punto se integran sus subestructuras, a través de una serie de indicadores que hacen referencia a cómo cada subestructura se despliega abierta e integrándose con el resto, gracias a estar traspasadas, informadas, por el sentido.

En definitiva, en qué medida está aprovechando su potencial psico-somático.

En conclusión, se han ido desvelando a lo largo de este punto todos los subindicadores que ha tenido en cuenta el instrumento de medida, así como la razón crítica de haberlos elegido para valorar la formación integral en esta dimensión de integración de la persona. Entendemos que queda también fundamentada su agrupación en torno a los dos indicadores 1.2.1 -Referencia de unos estratos a otros, en torno al sentido- y 1.2.2. -Apertura a la acción-.

6.3. El incremento de experiencia. Dimensión 2 de la Formación Integral.

Como se ha dicho, hemos considerado el incremento de experiencia como una dimensión de la formación integral sobre la que debería incidir significativamente el trabajo en torno a la acción porque, en la medida en la que el alumno lleva a cabo acciones personalizantes, está cumpliendo con una tarea ética propia de la juventud y de la etapa universitaria: ganar en experiencia. “El joven está definido por su mínimo de realidades

y su máximo de posibilidades reales- las del niño son abstractas, no son todavía posibilidades “suyas”: por eso la juventud consiste muy principalmente en la absorción de la realidad y la exploración de sus posibilidades” (Marías, 1973, p. 228). En esta dimensión, se trata de medir el grado en que el alumno consigue dar cumplimiento a lo que le corresponde según su momento evolutivo: el paso de la adolescencia a la juventud.

En la adolescencia, la autorrealización pasa por aprender a tomar decisiones, en general y sobre sí mismo. Dicho de otro modo, una adolescencia madura pasa por la toma de decisiones. En la juventud -en la vida entera- se siguen tomando decisiones, pero la “novedad” es llevar esas decisiones a la acción; para contrastarlas en la realidad y poder valorar si la decisión que ya ha aprendido a tomar es correcta o no.

Siguiendo a Erikson, podríamos decir que el joven universitario de 1º está hacia el final de una etapa en la que toca afianzar la identidad -poniendo a prueba las convicciones a las que está llegando- y empezar a abrir lo propio de la etapa siguiente (cuyo inicio Erickson marca en los 20 años, y que nosotros trabajamos desde la entrada en la vida universitaria), que es comprometerse con la propia identidad gracias a los lazos generados con otros (Bordignon, 2006; Erikson, 2000) y a través de acciones concretas que siempre están abiertas -empáticas y realistas-.

El período universitario coincide con la etapa de las grandes expectativas y las posibilidades que se despliegan ante el alumno. El joven se mueve entre los elevados ideales y las grandes incertidumbres, miedos y sufrimientos; entre las ambiciones que alientan su corazón y la inseguridad acerca de los logros que aún ve lejanos en el horizonte de su libertad. Todo ello, en buena medida, porque aún no ha probado su vida, no se ha probado. Así, la necesidad de experiencia –de la que el adolescente adolece y que el joven busca- se presenta como una variable decisiva en la etapa universitaria; oportunidad de

crecimiento hacia la plenitud, la unidad a la que el hombre está llamado y hacia la que puede caminar.

En la medida en que hace acopio de la experiencia de la que adolecía aumenta su “riqueza de realidad” (Marías, 1973, p. 223), el alumno da el paso de madurez correspondiente a su momento evolutivo, se acerca a su plenitud y se construye, se forma integralmente.

Queda dibujado ya que nos estamos refiriendo aquí a la experiencia como el resultado posible del trabajo en torno a la acción: algo acumulativo que se obtiene en el transcurso de la vida (Polaino-Lorente, 2019) y que se va decantando en la configuración de la persona (Marías, 1964), tal y como ya apuntábamos en el capítulo 1. Llevar a cabo acciones personalizantes, hábitos creativos, acciones “cada vez más perfectas” (Mounier, 2002) permite ganar en experiencia, ir constituyendo el haber o riqueza, la ousía, que es la sustancia de la propia vida (Marías, 1973).

En la medida en que se realizan estas acciones se produce un aumento de la capacidad de construirse a uno mismo. Y, por cuanto son “probación”, permiten ir contrastando las propias ideas, convicciones y decisiones con la realidad de la propia vida.

Estas son las dos subdimensiones del acopio de experiencia que va a medir el instrumento: el crecimiento en la capacidad de construirse y grado en que el alumno gana en madurez al probar su vida y a sí mismo.

6.3.1. Crecimiento en la capacidad de construirse

De la misma manera que la potencia, al actualizarse, existe; la persona, al hacerse, existe, es más persona. Y eso a su vez se convierte en punto de partida para la siguiente actualización. Esto es así porque, junto a la operatividad –el hombre es agente- y la trascendencia -el hombre se instala en la realidad transformándola- en la acción se da

también la creatividad: el hombre es autor de su obra; una obra que es la realización de sí mismo, que tiene como materia prima al propio hombre (Wojtyla, 2011, pp. 143-158).

Por eso afirmamos que uno de los frutos, en términos de Formación Integral, de una acción personalizante es el aumento de la capacidad para construirse a uno mismo cada vez más y mejor. Esto es, el aumento de la capacidad para llevar a cabo -cada vez de modo más perfecto- lo que en HCP se trabaja como “hábitos creativos”, y en los que la acción actual tiene lugar sobre lo ya construido previamente “porque lo ya ganado faculta para ganar más” (Llano, 2002).

La acción sobre la realidad no acaba en esa realidad, sino que, como hemos repetido, revierte sobre su agente imprimiendo en él una como segunda naturaleza, (la que describe Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*); “una cualidad actualizada con carácter estable [que] no significa aquí fijeza estática, sino propensión creciente a la operación virtuosa. El agente adquiere la misma cualificación que su acción [...] Tiene lugar, así un circuito operativo, a través del hábito, de la acción al agente y del agente a la acción” (Von Hildebrand, 2020, p. 387 y 426).

Es el hábito operativo (Aquino, 2001, pp. I-II, q. 63 a. 63 co y I-II q. 55 a. 62 co), el “reforzamiento intrínseco de la facultad o principio de actuación, modificado en razón de los actos previamente llevados a cabo” (Ferrer, 1990, p. 32). Como resultado de la acción repetida se va reforzando intrínsecamente la persona que la lleva a cabo. Es el modelo de Aristóteles que Ferrer denomina “cibernético”, según el cual el hábito es retroalimentador para la facultad (Ferrer, 1994, p. 780).

El perfeccionamiento supone que cada vez que el hombre actúa lo hace sobre una realidad nueva -tanto interior como exterior a la persona- que es fruto, entre otras cosas, de sus acciones anteriores.

Si la acción o acciones anteriores de una persona (en nuestro caso, el alumno) han consistido en la ejecución de decisiones coherentes con quien está llamada a ser, esa persona habrá crecido y sus siguientes acciones son llevadas a cabo por un sujeto que de algún modo es nuevo, acrecentado, perfeccionado y que, en consecuencia, será más capaz de llevar a cabo acciones cada vez más posibilitadoras, más “constructivas”.

Vimos en un capítulo anterior que en HCP esto se trabaja a través de las Acciones C.R.E.C.E.R., que son, como hemos dicho, caminos para la autorrealización: aquellos que realizan más plenamente, frente a otros que son de empobrecimiento. (Domínguez Prieto, 2007b).

Así, el cuestionario permitirá un análisis del proceso por el que el alumno aumenta o no su capacidad para llevar a cabo acciones cada vez más perfectas, según sea su grado de:

- Concreción: Esto es, el alumno transforma sus decisiones -informadas por metas de crecimiento y por el sentido- en acciones específicas (ítem 18), con tiempos y espacios propios para ser llevadas a cabo, con un “lugar” adecuado en la agenda, en la vida, en el orden de prioridades. La concreción pasa también por la calendarización y la gestión adecuada del propio tiempo.
- Realismo: teniendo en cuenta tanto lo que de verdad puede, *su poder* (Ferrer, 1990), como las pasividades, es decir la realidad exterior que influye y condiciona a la persona, y las acciones procedentes de otros agentes (Ferrer, 2015). Los ítems 19, 20 y 26 preguntan sintéticamente acerca de la inserción espaciotemporal en la propia vida: cómo las acciones del alumno, estando dirigidas a metas de crecimiento, tienen en cuenta también hasta dónde puede crecer; si toman como punto de partida lo que es posible hacer en ese momento y los acontecimientos y circunstancias que le rodean -las que son realmente, no las que quisiera o le gustaría-. También están inquiriendo, de

algún modo, si efectivamente lo que hace el alumno está conectado con la realidad, inserto especialmente en su contexto universitario y lo que éste le demanda (exigencias y ventajas de los planes de estudios, las clases, las asignaturas, profesores, los compañeros de clase, las actividades, etc.).

Que la acción sea realista supone, además, que el alumno la realiza más allá del aula, de las clases en las que específicamente se trabaja la acción, inserta realmente en las distintas esferas de su vida (ítem 22) y no sólo como un mero ejercicio de entrenamiento sin demasiada conexión con la vida considerada en su totalidad.

- Enfoque o conexión con el sentido vital de la persona, del que hemos hablado sobradamente en el apartado 3.2.3 de este capítulo: lo que, siendo objetivamente valioso -motivo externo-, el sujeto hace suyo, valioso para sí-sentido subjetivo e interno. En la medida en que las acciones sean efectivamente medio para conseguir eso valioso, o coherentes con el sentido vital, capacitarán más al sujeto. Este sentido se da como punto de partida en el ítem 18 y está presente, de alguna manera, en los ítems 29 y 30; porque el objetivo es la concreción -medible- del sentido.

Además, a base de realizar lo que es valioso para la persona, ésta se va familiarizando cada vez más con los valores, de tal modo que su búsqueda está cada vez más libre de enturbiarse en el caso de que entre el juego el beneficio personal

Es decir, se produce un aumento de la capacidad de actuar superando la frontera del beneficio inmediato que podría obtenerse (ítem 23).

- Empatía: de la presencia de otros en las propias acciones, de sus necesidades y aportaciones. Cuando hace algo, el sujeto es capaz de contar con aliados que le ayudan y mejoran su acción, a la vez que tiene en cuenta cómo aquello que hace puede mejorar las acciones de otras personas, dándose a sí mismo (ítem 24) y acercándose así a su versión

más plena, porque “el hombre es el único ser en el universo [que] no encuentra su plenitud más que en el don sincero de sí a los demás” (Gaudium et Spes, p. n° 24).

- Reto que suponen en sí mismas estas acciones, es decir, de cuánto permiten que el alumno se “desinstale”, salga de su área de confort, aunque sólo sea un poco (ítem 21).

También medirá hasta qué punto es capaz de replicar acciones que le hacen crecer (ítem 21) de modo que va ganando en autoposición, en señorío vital (ítem 25) en una espiral virtuosa en la que el sujeto es cada vez más capaz de replicar en términos análogos acciones “fijadas” (Ferrer, 2015, p. 61), aprehendidas e incorporadas al modo de comportarse; y, en virtud de eso, se va insertando en la realidad y en su realidad de modo más auténtico y real (ítem criterio, n° 34).

6.3.2. Probación

La probación consiste en contrastar en la realidad lo irreal, haciéndolo real (Zubiri, 2004)

Acabamos de decir que el joven tiene que explorar sus posibilidades, “tiene que revisar y aceptar desde sí mismo lo que no puede recibir de manera inerte del niño que lleva dentro pero ha dejado atrás” (Marías, 1973, p. 228); hacer suyas las creencias, transformándolas en ideas, en “posibilidades reales”. Esto no es posible sino a través de la acción.

Probar permite verificar en la realidad aquello que la acción realiza, lleva a cumplimiento. Entre otras cosas: los propios valores, el propio proyecto de vida, la misión, la vocación, el sentido de la vida, el lugar que ocupan los demás en la propia vida, el lugar que ocupa el agente de la acción en el mundo y en la vida de otros, la dignidad personal, la libertad, la autoría de la propia vida, quien realmente se es, etc.

Al ejecutar las propias decisiones, la persona no sólo contrasta la realidad -las convicciones, lo descubierto y asumido como valor- sino también a sí misma. Probar es *probar-se*. Querer es querer-se: la acción permite no sólo querer la realidad exterior, sino querer poner en la realidad aquello que se puede ser, la propia esencia, el don personal, el propio potencial. Elegirme, realizarme, probarme (Ferrer, 2015, p. 61). Elegir es elegirse en un ejercicio de libertad, pues “ser libre es, ante todo, decidir acerca de uno mismo.” (Burgos en su Introducción a Wojtyla, 2011).

Se produce una dinámica en la que la persona prueba y se prueba para poder Preguntarse después si lo aprueba. Si es así, la persona repite lo comprobado; y, si repite, lo incorpora -integra- a su vida a través de los hábitos creativos de los que hablábamos anteriormente. También puede suceder que lo probado no supere el contraste con la realidad. En este caso, será reprobado.

Lo propio del momento vital del joven universitario -nuestro alumno mayoritario- es someter a verificación, probar:

- Los propios límites y los de los demás. Y, al hacerlo, adquiere criterio adecuado sobre sus capacidades, en relación con las de los demás. (ítem 26) El adolescente tiene un criterio poco adecuado sobre esto; no sabe “plenamente” -aunque la plenitud no se alcanza totalmente nunca- cuál es la concreción de su don, sus límites y potencialidades; lo que puede y lo que no puede, tanto en sentido positivo como negativo. Formarse haciendo lo propio de la etapa vital de la juventud: partiendo de su singularidad, ir haciéndose consciente de las propias posibilidades y limitaciones, considerándolas tanto cualitativa como cuantitativamente, que es en aquello en lo que consiste la educación (García Hoz, 1988, p. 23).

- Junto a la limitación y el alcance de su poder, el alumno también adquiere conciencia de su propia valía (ítem 27), más allá de sus éxitos y fracasos, precisamente por ese saberse a sí mismo como autor: el yo que es el centro de donde proceden los actos. Un yo que puede distinguirse de la acción porque se mantiene constante, existe entre acto

y acto; y porque se mantiene constante a la par que se va especificando por los actos que va realizando el sujeto (Ferrer, 1990, p. 211). En este sentido, las acciones son valiosas en la medida en que manifiestan la valía y hacen justicia a la estructura dinámica de la persona, pero no la agotan. La valía de la acción no es todo lo que vale la persona.

- Las respuestas que se va dando sobre el sentido de sus decisiones presentes (el objetivo que persigue) y de su vida en general. Y, al probarlas, gana en discernimiento -sabe más- acerca de dicho sentido. (ítem 30).

- Su potencial, su riqueza interior que hasta ese momento no ha sido puesta en acto. Y, al probarlo, aumenta la capacidad de conversión de la potencia en acto y la conciencia de esta. Por eso el sujeto puede saber lo que depende de él (ítem 28).

- El carácter intersubjetivo de su acción, lo que depende de otros y su aportación (ítem 28, también). La acción que revela la persona nos permite hacer también “la experiencia del hombre «que actúa junto con otros»” (Wojtyła, 2011, p. 423).

- Las grandes expectativas, la necesidad interior de ser algo -alguien- más grande de lo que ya es, de hacer de la propia vida algo único (ítem 29). Al probarlas, se responde a esa necesidad, que se va calmando y colmando cuando el alumno lleva a cabo acciones personalizantes. Este “hambre de trascendencia” -de alcanzar la plenitud y la perfección en el sentido de felicidad plena, de querer hacer de la vida algo más grande de lo que es- se explica porque “ante las diversas experiencias trascendentes del bien [que se dan en la acción], se despiertan anhelos de plenitud (de ser, de verdad, de bondad, de belleza y de amor) [...]. Son experiencias de trascendencia que dejan nostalgia del más allá” (Lorda, 2009, p. 124). El alumno que lleva a cabo acciones personalizantes, en las que la persona se trasciende conscientemente, quiere más, tiene nostalgia de una vida “más grande”, porque el deseo es un movimiento que implica un punto de partida y una meta, en la que se concentra la atención (Ferrer, 1990, pp. 56-60).

- El universo de posibilidades que se abren ante sí, que la vida le brinda. Y, al ir probando algunas de ellas, haciéndolas realidad (ítem 31), va ganando en certidumbre acerca de por dónde discurrirá su vida. (ítem 33).

- La propia fuerza para tomar decisiones que afectarán a toda su vida (carrera, profesión, relaciones, etc.). Al hacerlo, se empodera de modo que es cada vez más capaz de tomar decisiones más trascendentes, mejor perfiladas, más aquilatadas a su vida y a quien es (ítem 32).

La probación de todo ello se da en la acción personalizante de modo orgánico, armónico, “compensándose unas a otras”. Así, por ejemplo, el joven se empodera y a la par toma conciencia de los límites y de lo que necesita a los demás para que su poder llegue a la plenitud posible; gana en certezas vitales, y a la vez sabe que no controla todas las posibilidades que se abren en su vida. Lo que permite un crecimiento integral, con sentido, ajustado a la realidad -llena de riqueza y, sin embargo, limitada- de la persona.

Nuevamente, a lo largo de este punto se han ido desvelando los subindicadores que toma en cuenta el instrumento de medida para medir el incremento de experiencia, así como el fundamento teórico de que el instrumento pregunte al alumno por cuánto ha crecido su capacidad de construirse, y si sus acciones le verifican quien es y lo que puede llegar a ser.

6.4. El compromiso.

Entramos ya en la tercera dimensión de la Formación Integral, el compromiso. Éste es el fruto de una respuesta de la persona ante la realidad que se encuentra. Es el “sí” respondido por la persona al modo personal: a través de una acción. Cuanto más personalizante sea esta acción, mayor será el compromiso producido.

Por momento evolutivo, lo que toca al joven universitario es comprometerse. De modo que, si se da el compromiso se está dando un paso de madurez, un crecimiento, un paso de formación integral.

Por eso, el instrumento mide el grado en que se da un crecimiento en compromiso, apreciado a través de distintos indicadores, cuya presencia confirmará que el trabajo con la acción personalizante está dando fruto.

Es decir, abordamos el compromiso como el fruto de la acción personalizante, al que se llega a través de la realización de un proyecto vital concreto -con unos rasgos determinados y necesarios por los que el instrumento de medida pregunta-, y que se manifiesta en una vida lograda, cuyos síntomas visibles dan noción de en qué medida está teniendo lugar esta dimensión de la formación integral.

El compromiso es decir “sí” a la vocación probada, a la llamada que revela a cada persona lo que puede llegar a ser y a “aquello que ya soy en el fondo” (Zubiri, 1983, p. 286). Es decir “sí” a la plenitud a la que se puede aspirar, y ante la que se puede o no responder.

Es apostar por esta llamada -que se va verificando en las acciones en que se articula el compromiso auténtico-; apostar por los valores verificados, por el proyecto de vida que la persona ha descubierto cómo realizar.

Comprometerse es “la asunción concreta de la responsabilidad de una obra que hay que realizar en el porvenir, de una dirección definida del esfuerzo hacia la formación del porvenir humano” (Landsberg, 2006b, p. 24). Es responder, en libertad, de la propia vida y de la de otros, con otros y para otros. Y, por esto mismo, tiene un componente de entrega de sí que, lejos de ser pérdida, supone ganancia en el ser, crecimiento. (Domínguez Prieto, 2007a)

De suerte que, en la medida en que se va realizando el proyecto de vida, la persona va construyéndose, va alcanzando el logro biográfico. Estas son las dos subdimensiones del compromiso contempladas en el instrumento que:

- Medirá si en la vida del alumno se está dando un proyecto vital concreto unitario, reconocible, dinámico y flexible, abierto a la par que suficientemente orientado.
- Valorará en qué medida se dan signos de vida lograda, de un modo de ser y existir integrado y creativo como consecuencia de estar realizando adecuadamente el proyecto vital.

6.4.1. La realización de un Proyecto Vital en el que se concreta la apuesta por la propia vida y su realización

Entendemos el Proyecto Vital como el sistema de posibilidades que interpone la persona entre una situación y otra (Zubiri, 1992, p. 80); el trazado de una trama vital hecho a base de acciones que "no son un afrontamiento neutro de las cosas reales" (Pintor Ramos, 1996, p. 68), sino que están orientadas hacia la plenitud, hacia el sentido vital.

Esta realización permite convertir en vida la verdad descubierta, convertir la verdad en bien, por la apropiación de posibilidades. Unas concretas, elegidas de entre las múltiples que se abren ante él.

La acción que permite probar -verificar, comprobar- es la misma que permite optar por los propios valores, el propio proyecto de vida, la misión, la vocación, el sentido de la vida, el lugar que ocupan los demás en la propia vida, el lugar que ocupa el agente de la acción en el mundo y en la vida de otros, la dignidad personal, la libertad, la autoría de la propia vida, quien realmente se es, etc.

Porque es una acción vital, biográfica y orientada, que conecta todo lo que la persona necesita para vivir a través de un sentido y confiere así a la vida un carácter o estructura vectorial. Es decir, permite al hombre vivir conforme a "un sistema de

proyectos, tensiones recuerdos, anticipaciones, privaciones, que tienen intensidad y orientación [...que] biográficamente se convierten en «importancia», y «significación», o si se prefiere, «sentido»”. (Marías, 1973, pp. 103-105). Este sentido va acogiendo y ordenando los acontecimientos que le suceden al hombre, proyectando sus proyectos sobre las posibilidades que resultan de las circunstancias azarosas y de sus propias elecciones pasadas. Y es así como el hombre, a través de acciones libres, va alojando todo lo que le sucede y lo que hace en una trayectoria vital que es más propia cuanto más orientada está por el sentido, por lo que es importante para el sujeto (pp. 232-236).

En coherencia con lo anterior, en esta subdimensión se mide la capacidad de apropiarse de los medios necesarios que conducen a un fin -el bien querido que me ha lanzado a la acción-.

Lo cual exige:

- Que el alumno sepa que es algo más que la acción pasada y presente y, por saberlo, sea capaz de proyectarse, proyectar su futuro como “futurizo” que es.
- Que efectivamente se proyecte trazando un plan de desarrollo personal que le encamine hacia él (ítem 35) en un ejercicio auténtico de libertad.
- Que ese plan sea unitario, con un objetivo traducido en acciones concretas y que haga transparente ante el propio alumno su proyecto vital (ítem 35). Estar llamado a algo, la vocación, exige una respuesta y ésta termina siendo un proyecto que, para serlo realmente, ha de ser llevado a la práctica. “De nada vale saber, conocerse, querer y poder si no se hace” (Domínguez Prieto, 2007a). Será necesario, además, que esas acciones planificadas sigan una estrategia que responda al principio de finalidad tomista (todo agente actúa por un fin) y persiga, a su vez, un sentido superior, vital (ítem 39), que ordene la vida hacia la plenitud, diseñándola en un ejercicio de libertad. Así decidirá cómo,

cuándo (ítem 35) y con quién (ítem 37) llevarlo a cabo (Domínguez Prieto, 2007b, p. 121).

- Que su unidad no signifique estar acotado a un solo ámbito de la vida del sujeto. Para ser de verdad vital, ha de incluir todas las esferas (ítem 40), estableciendo “de modo concreto, y para los diversos ámbitos de la vida de la persona (familiar, afectivo laboral, social, político, ético, religioso), qué, cómo, con quién y cuándo la va realizar” (Domínguez Prieto, 2007b, p. 122).

- Que el alumno haga experiencia de su capacidad de reobrar, de rehacerse ante las equivocaciones, las acciones imperfectas, los errores y fracasos (ítem 41). Si un proyecto vital es coherente con el ser personal de quien lo lleva a cabo, cuenta con la capacidad del sujeto de rehacerse. Esta es posible porque existen grados de intensidad de desintegración: actual (hago algo desintegrado, en una acción puntual, que produce consecuencias que puedo asumir ejerciendo mi autoría y mi responsabilidad), habitual y potencial. Esta última es la más intensa porque se refiere a la ausencia de una potencia en el hombre, (Wojtyla, 2011, p. 283). Pero, mientras el sujeto no esté en ella, lo cierto es que siempre tiene espacio para seguir mejorando. Ante una disgregación actual el sujeto puede asumir su acción y sus consecuencias y, puesto que la disgregación no es potencial y mientras no se convierta en habitual, puede rehacerse.

Lo hará poniendo en marcha un “plan b” (Ítem 42), respondiendo a lo imprevisto con nuevas decisiones y, por tanto, con nuevas acciones. La capacidad de reobrar integrada en la realidad persona-acción permite que el proyecto vital cuente en su despliegue con la “solertia”, que Tomás de Aquino considera en su *Summa Theologica* como ingrediente imprescindible de la prudencia perfecta y que consiste en “la facultad de captar de una sola ojeada la situación imprevista y tomar al instante la nueva decisión” (Pieper, 2017, pp. 45-46), aunque no siempre sea rápida o inmediatamente.

- Que este proyecto vital permita hacer que suceda lo valioso: lo que es objetivamente valioso y que, además, es percibido por el alumno como valioso para él (ítem 38). Las acciones en que se articula el proyecto de vida permiten el conocimiento [encarnado] de los valores verdaderos (Landsberg, 2006b).

- Que dicho proyecto le permita ser fiel a la propia identidad. Esto, lejos de ser fanatismo, permite optar y comprometerse atendiendo a la propia identidad pero también a la situación en la que se encuentra y a los valores asumidos como propios (Domínguez Prieto, 2007a). Liberado de falsos deberes, de máscaras y personajes, el proyecto ha de permitir elegir desde quien se es, sin dimitir de uno mismo (Domínguez Prieto, 2007b, pp. 119-120)

Pero esta elección es también sobre un sistema de posibilidades que vienen dadas por la sociedad en la que se desarrolla el sujeto (Domínguez Prieto, 2004), “formas de vida en la realidad” que permiten al sujeto no empezar de cero (Zubiri, 1986, p. 201). Por eso el proyecto vital tiene que atender a la propia realidad (ítem 36) en la que el hombre vive instalado y de lo que ya hemos hablado en reiteradas ocasiones en este trabajo.

A la par, esta elección ha de mirar necesariamente al futuro (ítem 39). El obrar humano se explica por lo real que el hombre es, por lo que es en acto, y por lo que todavía no es (lo irreal) pero que está llamados a ser (Millán Puelles, 1990, p. 498). Por eso el proyecto vital tendrá sentido en la medida en que responde a ambos aspectos, al punto de partida y a la llamada.

También habrá de atender al ser comunitario de la persona. Ha de tener en cuenta a los demás, en todos los sentidos. Las cosas que se hacen han de ser coherentes con la intersubjetividad de la que también hemos hablado, con el hecho de que la persona siempre hace junto con otros. También ha de respetar el propio dinamismo personal que

convierte a los otros en el centro de la propia trama vital de modo que ésta es a favor de uno mismo y a favor de otros (Domínguez Prieto, 2007b, p. 132 y 133).

En definitiva, el proyecto vital ha de ser coherente con la “centración” que se pretende en cualquier proceso de crecimiento. Ésta consiste en que la persona sabe lo que hace en “su aquí y ahora”, siendo ella misma, dejando de lado cuando es necesario lo que se espera de ella, la corrección política, los estereotipos sociales impuestos, etc. Ahora bien, centrarse no es ensimismarse, por eso la “centración” ha de darse junto con la “descentración”. Estos términos, acuñados por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo, son usados aquí de modo análogo para poner de relieve que un proyecto pensado para lograr el compromiso vital ha de permitir ser quien uno es, sin influencias espurias, a la vez que esa afirmación de sí mismo posibilite mirar hacia fuera, con mayor seguridad y abriéndole a la realidad circundante, con mayor madurez, acogiendo a otras personas como sólo puede hacerse desde una conciencia madura de la propia identidad. Esto es posible porque el hombre es “heterotélico”, que dice Domínguez Prieto (2011, p. 69 y ss), esto es, orientado a un fin más allá de sí mismo (Íbid., p. 65 y 66), a un horizonte existencial más grande que él mismo y que cuenta con el otro, al que da un papel en su vida.

Si el proyecto de vida se va realizando poco a poco, permitirá al hombre -el alumno- conducirse con un rol u otro o con varios a la vez, vertebrados por el sentido, por un para qué. Así, su vida será *sin* (con) *fónica* (sonidos), distintas notas que al sonar juntas van narrando la melodía de la vida concreta del alumno. La melodía del logro biográfico, que aparecerá como fruto.

6.4.2. Logro Biográfico, en el grado y del modo que es propio de un joven universitario

La vida comprometida es aquella que está traspasada de sentido, centrada a la par que descentrada, en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia; auténtica, libre, responsable, probada, preñada de convicciones que se hacen realidades tangibles, alegre y feliz. Estas características son, siguiendo a Domínguez Prieto (2007a), síntomas de logro biográfico, de estar logrando la vida, acrecentándola.

No se espera encontrar en la vida de nuestros alumnos el logro biográfico pleno. Esto supone el objetivo, nunca logrado completamente, de toda una vida. “La vida humana terrena es programática y a la vez siempre frustrada” (Marías, 1973, p. 277). La felicidad es una necesidad imposible y a la vez “un imposible necesario”; el anhelo de plenitud nos impulsa a elegir, elegir lo que queremos ser, incluso más allá de la muerte. De modo que la vida lograda es “el tiempo en que el hombre se elige a sí mismo, no lo que es sino quién es, en que inventa y decide quién quiere ser (y no acaba de ser)” (p. 278).

La vida feliz es aquella en la que se está realizando la pretensión del hombre, que es de felicidad. Así que el hombre es más o menos feliz en función de cómo esté realizando su pretensión. Está siendo feliz y pretende ser feliz. De modo que la felicidad es cuánto del total que pretendemos estamos realizando; una fracción en la que el numerador es la realidad y el denominador es la pretensión (Marías, 1973, p. 252).

Lo logrado de la vida consiste en optar en plenitud. El logro biográfico es el fruto de una acción que permite optar plenamente, por más que la realización plena de esa acción no se dé por acabada mientras la vida dure porque, de hecho, “ninguna acción

concreta en la experiencia terrena del hombre hace realidad esa dimensión” (Wojtyla, 2011, p. 225).

El logro biográfico es, por tanto, la realización de sí mismo -mediante la acción- y “realizarse es prácticamente idéntico a ser feliz”. Es la realización del bien que hace al hombre ser bueno en cuanto que persona (p. 256). Y, por tanto, la felicidad se da en conexión con la verdad -de la realidad y de uno mismo (ítem 44); y también en conexión con la libertad, que entraña la responsabilidad de asumir las consecuencias de los propios actos (ítem 45), al estar a la vez conectada necesariamente con la verdad y el bien. (p. 256 y 257).

Es por esto que, quien realmente se compromete, a la vez que es responsable de acciones que no son revocables (Ferrer, 1990, p. 48), es libre, se sabe y se siente liberado, y puede ser liberador (Landsberg, 2006a) para otros y para sí mismo.

Una responsabilidad que, por lo demás, es limitada (Spaemann, 1981) en lo que se refiere a las consecuencias, “efectos secundarios de la acción” (Spaemann, 1980, pp. 289-313). Empieza antes de la acción y luego ha de ser asumida en lo que se refiera a los resultados queridos y buscados; y también en lo que respecta a los no queridos, pero sí necesariamente derivados. Pero no alcanza, lógicamente a las consecuencias no esperables, no imputables, no elegibles. Estas forman parte del elenco de posibilidades que se van fijando tras cada acción, y sobre las que la persona puede ir reobrando, poniendo en práctica planes alternativos por los que pregunta la subdimensión anterior del instrumento (ítems 41 y 42).

En fin, la vida de cada uno se va logrando en un entramado único e irrepetible de poder y limitación, de ejecución de planes que se desarrollan según lo previsto y asunción de imprevistos, reinicios a través de planes alternativos, posibilidades queridas y no queridas que van construyendo la trayectoria vital de cada hombre.

Por todo lo anterior, tan sólo se medirá si ha habido un aumento en el grado de logro biográfico, porque en la medida en que lo haya, podremos decir que la acción personalizante está dando como fruto un compromiso, una ganancia en madurez, crecimiento en formación integral.

Para ello, el cuestionario evaluará en qué grado están presentes los síntomas que hemos ido esbozando en las líneas anteriores, y que aparecen cuando la persona se compromete:

- Autotrascendencia. En qué medida el alumno está saliendo de sí para “ponerse frente a sí y vivir para algo más grande” que él mismo. Una trascendencia radical, es decir, a un tiempo horizontal -salida intencional hacia los objetos y las personas- y vertical -la que realiza valores (ítems 43 y 44)- (Domínguez Prieto, 2011, p. 73).

- Alegría profunda surgida de experimentar que ha merecido la pena llevar a cabo aquello que se ha decidido. La felicidad se da en la experiencia “el hombre actúa” cuando, a través de la acción, se autodetermina al poner en juego su libertad de acuerdo con la verdad. Y el fruto de esa felicidad es la alegría; y no el placer, que se da en la experiencia “algo sucede en el hombre” y que, como el malestar, se da en la estructura natural, no personal, del hombre. Una alegría profunda que es irreductible (algo absolutamente específico, que no se puede descomponer) y que está “en estrecha relación con la trascendencia de la persona” (Wojtyla, 2011, p. 261), con su valía.

- Generación de una huella en la realidad (ítem 50). La felicidad o logro biográfico se da en el campo de lo intrínseco, de la autodeterminación, de la realización de la persona, “en la dimensión interna e intransitiva de la persona y de la acción”(Íbid. , p. 257), “corresponde a la estructura de la persona y de su realización”(Íbid. , p. 261); al fin y al cabo, es la realización a través de la acción. Ahora bien, como dinamismo propio

del hombre-persona, en la acción se también un aspecto operativo: extrínseco, transitivo, trascendente en la realidad.

- Aumento de la relación con los otros (ítem 46): Si a través de la acción el hombre se va apropiando de las posibilidades vitales, cuando se trata de las personas que hay alrededor esta posesión -hacer más a las personas con las que, por la intersubjetividad que hemos visto, comparten mi proyecto de vida- es por efusión. La efusión consiste en verter la propia vida en la de los otros, haciéndose previamente “de ellos”, entretejiendo las vidas, perteneciéndose unos a otros. El hombre puede hacer otra persona suya “porque, en virtud de la efusión [mi propia vida se vierte sobre la otra persona y la envuelve, incluyéndola así en la textura de mi vida] la he incorporado a mi vida, me he hecho previamente “suyo” (Marías, 1973, p. 259); porque previamente se ha donado (tal y como veíamos en la dimensión 2, ítem 24).

Así, la felicidad está hecha de un “sí” “incondicional, absoluto, libre e inexorable, efusivo y por ello posesivo, hecho de donación, gozoso e indiferente a cualquier dolor secundario, todo afirmación y complacencia” (ibid. , p. 259).

- Estar lanzado siempre a hacer más, a seguir llevando a cabo acciones (ítem 49), cada vez desde un punto de partida mejor (ítem 48) “todo acto, una vez realizado, no sólo perfecciona la potencia, sino que modifica también su cuadro de posibilidades. Desaparece la realidad del acto, pero queda la situación en que nos ha dejado y la posibilidad que nos ha legado” (Zubiri, 1987, p. 327). De modo que lo que antes eran posibilidades futuras, tras la acción son realidad (ítem 47) y se abren posibilidades nuevas. En consecuencia, la felicidad no es un estado, sino una instalación desde la cual la persona se proyecta vectorialmente, “se está siendo feliz, especialmente cuando se va a serlo” (Marías, 1973, pp. 253-254).

Si hemos dicho que el hombre es más o menos feliz en función de cómo de cerca esté el numerador-realidad del denominador-pretensión, el logro biográfico se da en una estructura dramática, es la instalación en “pequeños presentes”, en momentos elegidos sobre otros, en una trayectoria en la que cada paso pide continuidad -más acción- en pos de una plenitud que no llega nunca (pp. 253-254). En ese sentirse lanzado a hacer siempre más, el hombre se sabe realizando su vida (ítem 51), conforme a un sentido incluso cuando no encajen todas las piezas (ítem 43), es decir, incluso cuando no todo sea perfecto: en medio de la disyunción, la emergencia, la fugacidad, la duración, la futurición, la incertidumbre, la menesterosidad, la indigencia, la insuficiencia, la necesidad del otro para ser uno mismo, el azar y la proyección que es la vida humana (pp. 255-256).

Y en este sentido es posible la vida lograda -que no perfecta, ni infinita ni absolutamente plena-; dentro de la estructura de este mundo, sin pretender sustituirlo por “el paraíso”. Pretender este último conduce a la afirmación de que no se puede ser feliz cuando en realidad sí se puede, sólo que al modo de esta vida. Así, la felicidad está hecha de un “sí” “incondicional, absoluto, libre e inexorable, efusivo y por ello posesivo, hecho de donación, gozoso e indiferente a cualquier dolor secundario, todo afirmación y complacencia” (p. 259). En la medida que se dé, el sujeto se estará realizando y sabrá que se está realizando.

Una vez más, a lo largo de este punto se han ido desvelando los subindicadores que toma en cuenta el instrumento para medir el compromiso, así como el fundamento teórico de preguntar al alumno si su apuesta vital se está concretando en un proyecto unitario que, al ser aplicado, convierte en bien la verdad que va descubriendo, y cómo este compromiso se manifiesta en síntomas de logro biográfico.

De modo que el instrumento de medida preguntará al estudiante si su proyecto vital, sin estar cerrado, le permite dar pasos de crecimiento sobre un punto de partida sólido, fundamentado en su identidad y en sus valores, inspirado en la vocación y sostenido en las circunstancias, posibilidades y personas que están alrededor; si este proyecto es a la vez flexible y adaptable ante la incertidumbre; y si permite acoger desde la libertad el error y lo sobrevenido. En definitiva, si está desplegándose en un modo de ser y de existir centrado, con sentido y autenticidad, a la par que descentrado, por tener en cuenta a las personas y la realidad circundante.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 7. La medida de estas dimensiones de la Formación Integral. Diseño y Validación de contenido del Instrumento de Medida de las Variables Dependientes.

Para medir los posibles efectos que la aplicación de la intervención haya podido producir en las dimensiones de la formación integral planteadas en la investigación, hemos procedido al diseño, validación y aplicación de un Instrumento de Medida.

Siguiendo la recomendación de Rincón et. al. (1995), a partir de Marshall y Rossman (1989), podemos decir que la encuesta o cuestionario es la técnica de datos más adecuada a la naturaleza del problema y los objetivos planteados en este estudio -que se preguntan por la relación entre variables- así como a la metodología -cuasi experimental- que hemos utilizado.

Pérez Juste (citado en García Llamas, 1994; 1985, p. 85) describe la encuesta como “el acto de indagación, de averiguación, que hace referencia, bien al conjunto de operaciones necesarias para descubrir la verdad sobre un hecho, bien a la acción de preguntar por determinada información a quienes la poseen”.

Hemos realizado la recogida de datos mediante un Cuestionario diseñado ad hoc. Es decir, hemos diseñado y validado un Instrumento de Medida consistente en un Cuestionario de autoevaluación del “nivel de Formación Integral” alcanzado por los alumnos de 1º de Grado universitario (en las dimensiones propias de este estudio).

Como se trata de medir en rasgos observables el grado de desarrollo, el instrumento usado es una Escala tipo Likert, diseñada para medir actitudes o rasgos de autopercepción. Al ser una escala de puntuación sumada, permite la expresión de la

intensidad de la actitud o rasgo por parte del sujeto (Kerlinger & Lee, 2002, p. 648). La nuestra tiene seis valores, de 1 a 6, en cada una de las cuestiones medidas, para evitar la tendencia a la media en la que podrían caer los sujetos participantes al manifestar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se formulan en cada ítem. Así, se ha pedido expresamente a los sujetos participantes que señalen el grado de conformidad de lo que realmente hacen respecto de la conducta o comportamiento expresado en cada ítem. En nuestra escala 1 significa “nunca o casi nunca” y 6, “siempre o casi siempre”.

En este capítulo describiremos cómo se ha llevado a cabo el diseño del instrumento de medida, así como la validación de su contenido por expertos, y la versión final del Cuestionario que se aplicó a los participantes en el estudio. En capítulos posteriores abordaremos tanto el proceso de aplicación del Cuestionario, en su versión final, como su validación empírica en una amplia muestra de alumnos de primer curso de grado (para los que ha sido diseñado).

7.1. Proceso de construcción del Instrumento.

En el proceso de construcción del Instrumento de medida hemos tenido en cuenta los principales aspectos que determinan la validez de un instrumento de recogida de datos. Siguiendo a García Llamas (1994, pp. 322-323), hemos asegurado que responda a una operativización conveniente para poder medir los conceptos abstractos objeto de nuestra tesis, a través de comportamientos o datos observables. Una definición operativa, con que pretendemos medir el impacto de un trabajo expreso en torno a la acción personalizante sobre algunos aspectos de la formación integral del universitario. Para ello, hemos definido qué entendemos por Formación Integral y los aspectos concretos de la misma que vamos a estudiar, tal y como hemos recogido en el capítulo anterior.

En el proceso de operativización de las distintas variables hemos realizado un proceso lógico de desagregación de los elementos más abstractos –los conceptos teóricos– hasta llegar al nivel más concreto [o en un grado más concreto], los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que podemos observar, recoger, valorar; es decir, sus indicadores (Reguant & Martínez-Olmo, 2014, p. 3).

De este modo, hemos logrado manejar empíricamente el concepto de Formación Integral tal como lo hemos definido en este trabajo. Ello nos ha permitido contar con elementos concretos, indicadores e ítems; es decir, operaciones que permitan medirlo (Grajales Guerra, 1996).

La definición de Formación Integral y sus dimensiones ha sido el criterio para valorar las distintas sugerencias que nos han hecho los expertos en el proceso de validación de contenido del Instrumento de Medida. Más adelante, veremos que no hemos incorporado aquellas que, estando centradas en algún aspecto de la formación del sujeto, o no incidían en las dimensiones de formación integral que hemos delimitado, o bien no se centraban en los efectos de la acción personalizante.

Tras la operativización, hemos seleccionado los ítems más adecuados atendiendo a los criterios de:

- Coherencia con lo que se pretende medir.
- Adecuación a los sujetos participantes en la muestra. Para ello, se ha tenido en cuenta no sólo la finalidad de la evaluación o el concepto que se pretende evaluar, sino también “el nivel de los sujetos, la edad, las circunstancias particulares” (García Llamas, 1994, p. 323).

- Claridad en la redacción, de modo que se entienda fácilmente lo que estamos preguntando. Se ha buscado una formulación de los ítems de modo que su redacción

permitiera “que el sujeto comprenda lo que se le está preguntando, para tener la evidencia de [el grado de] posesión o no de un determinado rasgo” (p.323).

- Un orden lógico en la encuesta, tanto en lo relativo a los ítems -atendiendo dentro de cada bloque o dimensión a los criterios de dificultad y secuenciación lógica- como en las instrucciones y explicaciones dadas a los participantes, en las que se ha buscado el orden lógico, la claridad en la redacción y una extensión adecuada.

Teniendo en cuanto todo lo anterior, las preguntas del Cuestionario de Evaluación han sido redactadas intentando atender a la edad de los alumnos, la inteligibilidad, el tiempo, la aplicabilidad, la gradualidad que puede esperarse en la consecución de hitos de formación integral -en función de los sujetos a los que se pregunta- y el equilibrio entre las dimensiones de Formación Integral medidas.

Además, se intenta preguntar más por las acciones que efectivamente el alumno puede reconocer en su vida como llevadas a cabo, que por lo que cree “teóricamente” sobre sí mismo. Esto es, pregunta por lo que efectivamente hace, más que por la reflexión acerca de lo que quisiera o sabe que debería hacer, tal y como aparece recogido en las instrucciones del Cuestionario.

Si bien no se ha llevado a cabo un estudio piloto, antes de la validación de expertos, la redacción de las preguntas se ha sometido a una valoración previa por parte de profesores y mentores de la asignatura de HCP, así como de alumnos de 2º (que ya cursaron la asignatura) y de 1º (que la estaban cursando en el momento de elaborar el cuestionario).

En cuanto al número de ítems, este punto ha sido particularmente difícil por la complejidad del constructo “Formación Integral” por un lado, y por la necesidad de cierta simetría en las distintas dimensiones y subdimensiones del sistema de indicadores que sustenta el Cuestionario Final del Estudio de Campo.

A partir de la operativización de lo que entendemos por acción personalizante y de las tres dimensiones de la Formación Integral elegidas sobre el fundamento teórico expuesto en el capítulo 6, hemos llegado a identificar hasta 350 subindicadores, susceptibles de redactarse a modo de ítem. El proceso para llegar a 48 ha tenido en cuenta criterios de simetría entre las distintas dimensiones y subdimensiones, la búsqueda del punto de equilibrio entre garantizar “una representación de todos los objetivos” y buscar una calidad satisfactoria de las respuestas dadas por los encuestados, de modo que no cayeran en contestar “al azar para terminar cuanto antes” (p. 324).

A estos 48 ítems, se han sumado 3 ítems de control (ítems criterio que valoran globalmente la dimensión o el constructo medido), uno por cada dimensión del Instrumento de Medida, más uno final. De modo que el Cuestionario consta de un total de 52 preguntas.

7.2. Determinación del Sistema de Indicadores.

Visto de modo global el proceso de diseño, referimos ahora esquemáticamente las fases de determinación de las dimensiones, subdimensiones, indicadores y subindicadores que sustentan los ítems del cuestionario, así como la determinación de los ítems mismos. Tras pasar por todas ellas, llegamos a la estructura final del Instrumento de medida que sometimos a la validación por expertos.

En coherencia con la fundamentación del marco teórico, esta estructura se ha ordenado en tres dimensiones, cada una de ellas con dos subdimensiones. Es decir, hemos identificado seis subdimensiones, en cada una de las cuales hemos reconocido dos indicadores, lo que arroja un total de doce indicadores. Pueden verse sintéticamente en el cuadro siguiente.

Tabla 7. Estructura de Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores de Formación Integral estudiados en este trabajo

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
1 INTEGRACIÓN EN LA ACCIÓN: Puesta en juego orgánicamente, es decir a un tiempo, de las facultades y dimensiones de la persona	1.1. Reconocimiento: Identificación por parte del alumno, en su acción	1.1.1 Toma de conciencia de cómo las acciones le revelan a sí mismo 1.1.2 Toma de conciencia del grado de madurez con que está desplegando en este momento de su vida las dimensiones intra e interpersonales
	1.2.-Configuración integrada - intervención con sentido- de las dimensiones de la persona	1.2.1 Referencia de unas dimensiones, estructuras y subestructuras a otras (al ser traspasadas por el sentido)
		1.2.2 Apertura a la acción de las dimensiones, estructuras y subestructuras de la persona
	2 INCREMENTO DE EXPERIENCIA: Hacer acopio de experiencias que permiten ganar en madurez	2.1. Crecimiento en la capacidad de construirse
2.1.2. Presencia de los resultados esperados: aumento de la capacidad interior para seguir creciendo y transferencia de este crecimiento a la realidad exterior		
2.2. Probación: verificación a través de acciones en la realidad, de lo que se es y de lo que se puede llegar a ser		2.2.1 Comprobación de las capacidades reales, contrastando una adecuada autoestima con el anhelo de autotrascendencia
		2.2.2 Conversión de las posibilidades vitales en realidades tangibles
3 COMPROMISO: Signos que ponen de manifiesto que se está dando un compromiso en la vida del alumno y que constituyen un paso de madurez y, por tanto, un avance en la Formación Integral	3.1 Concreción de la apuesta vital en un Proyecto Unitario que permite apropiarse de los medios necesarios que conducen a un fin (el bien querido por el alumno)	3.1.1. Existencia de un Proyecto unitario, con un objetivo traducido en acciones concretas
		3.1.2. Dinamismo del Proyecto: orientado hacia el futuro y con adaptabilidad para incorporar al proceso de crecimiento lo no previsto, el error, la limitación, nuevas circunstancias o exigencias de la realidad circundante
	3.2 Logro Biográfico. Síntomas de integración presentes en la vida de quien se compromete	3.2.1 Vertebración de la propia vida desplegando un modo de ser y existir unificado: enfocado por el sentido, con conciencia de la propia identidad, abierto a la realidad en la que se está instalado y a las personas con las que se comparte la vida
		3.2.2. Despliegue de la vida en un dinamismo creativo constante que traspasa los límites de la interioridad de la persona, proyectándola. Esto supone vivir en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, en cada indicador hemos identificado cuatro subindicadores; sumando un total de cuarenta y ocho subindicadores, a partir de los que hemos redactado los correspondientes ítems.

Vayamos fase por fase.

7.2.1. Determinación de las Dimensiones

Entendemos por dimensión un aspecto relevante o propiedad latente de un constructo, de un concepto; en nuestro caso, la formación integral del universitario.

Trayendo sintéticamente lo expuesto en el capítulo 6, las Dimensiones de nuestro instrumento de medida son:

1. **DIMENSIÓN 1. Integración en la acción:** puesta en juego orgánicamente, es decir a un tiempo, de las facultades y dimensiones de la persona.

Se trata de la integración en una unidad personal. Es la realización de la estructura de autodeterminación en que consiste ser persona (Wojtyla, 2011); que se produce cuando se despliegan –se actúan- todas las dimensiones, estructuras y subestructuras de la persona, como a cada una corresponde y conforme a un sentido.

2. **DIMENSIÓN 2. Incremento de experiencia:** hacer acopio de experiencias que permiten ganar en madurez.

Recordemos que lo propio del momento vital del joven universitario -nuestro alumno mayoritario- es someter a verificación -probar- los propios límites y los de los demás, las respuestas que se va dando sobre el sentido de sus decisiones, su propio potencial, hasta qué punto es dueño de su vida (se autoposee), sus expectativas vitales y las múltiples posibilidades que se abren ante él (Domínguez Prieto, Junio de 2012). Y en esa probación va haciendo acopio de experiencia y ganando en madurez.

3. **DIMENSIÓN 3. Compromiso:** signos que ponen de manifiesto que se está dando un compromiso en la vida del alumno, y que constituyen un paso de madurez y, por tanto, un avance en la formación integral.

El compromiso es responder en libertad, responsabilizarse de la propia vida y de la de otros, con otros y para otros. Y, por esto mismo, tiene un componente de entrega de uno mismo que, lejos de ser pérdida, constituye ganancia en el ser, crecimiento (Domínguez Prieto, 2007a). La presencia de una serie de indicadores de compromiso confirmará en qué grado se posee. Se trata del siguiente nivel de madurez al que está llamado el joven universitario. En la medida en que se dé, confirmará en qué grado el trabajo con la acción personalizante está dando como fruto un avance en su formación integral.

7.2.2. Determinación de las Subdimensiones

En cada dimensión hemos distinguido dos subdimensiones.

La Dimensión de Integración en la acción se divide en:

- **SUBDIMENSIÓN 1.1. Reconocimiento:** Identificación por parte del alumno, en su acción.

Es el reconocimiento de sí mismo y de cómo es. La percepción del propio yo y de las potencialidades propias -inteligencia, voluntad, afectividad- y cómo éstas se despliegan a través de la dimensión corporal.

Esto se manifiesta y puede ser descubierto en la acción que la persona realiza. En ella, el hombre se reconoce como autor-sujeto-agente (la percibe como propia); se reconoce a sí mismo y lo que ha crecido gracias a ella (Marías, 1973, p. 43); e identifica cómo está configurada y cómo está configurándose su *dynamis* interna.

- **SUBDIMENSIÓN 1.2: Configuración integrada** - intervención con sentido- de las dimensiones de la persona.

Es el despliegue adecuado, armónico, orgánico, de esas dimensiones en la estructura de autodeterminación en que consiste el ser persona, y que comprende tanto el estrato psíquico como el corporal.

Siguiendo la antropología personalista de referencia, se trata de observar cómo la inteligencia, la voluntad y la afectividad se despliegan, abiertas las unas hacia las otras, integrándose entre sí gracias a estar informadas por el sentido de lo que hacemos.

La Dimensión de Incremento de experiencia se divide en:

- **SUBDIMENSIÓN 2.1: Crecimiento en la capacidad de construirse.**

Es el aumento de la capacidad para llevar a cabo -cada vez de modo más perfecto- “hábitos creativos” en los que la acción actual tiene lugar sobre lo ya construido previamente “porque lo ya ganado faculta para ganar más” (Llano, 2002).

El perfeccionamiento de uno mismo supone que, cada vez que el hombre actúa, lo hace sobre una realidad nueva (interior y exterior a la persona) que es fruto, entre otras cosas, de sus acciones anteriores. Si éstas han producido el crecimiento del agente, las siguientes acciones son llevadas a cabo por un sujeto que es en cierto modo nuevo, acrecentado, perfeccionado y que, en consecuencia, cada vez más capaz de realizar acciones cada vez más “constructivas”.

- **SUBDIMENSIÓN 2.2. Probación:** verificación a través de acciones en la realidad, de lo que se es y de lo que se puede llegar a ser.

Vimos que probar es hacer algo para preguntarse después si uno lo aprueba. Si es así, la persona lo repite, integrándolo en la propia vida a través de los hábitos creativos que hemos visto. También puede suceder que lo probado sea desechado tras no superar el contraste con la realidad (Domínguez Prieto, Junio de 2012). Así se va construyendo el bagaje de la experiencia acumulada.

La Dimensión de Compromiso se divide en:

- **SUBDIMENSIÓN 3.1. Concreción de la apuesta vital** en un Proyecto Unitario que permite apropiarse de los medios necesarios que conducen a un fin (el bien querido por el alumno).

Se refiere a la capacidad de apropiarse de los medios necesarios que conducen a un fin -el bien querido que me ha lanzado a la acción-, convirtiendo en vida la verdad descubierta, al proyectarse hacia el futuro a través de un plan unitario, concreto, flexible y abierto a los valores personales.

- **SUBDIMENSIÓN 3.2. Logro Biográfico.** Síntomas de integración presentes en la vida de quien se compromete.

Se trata del fruto vital de la integración que se está experimentando.

La vida comprometida está traspasada de sentido, en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia; auténtica, libre, responsable, probada, preñada de convicciones que se hacen realidades tangibles, alegre y feliz (Íbid.Domínguez Prieto, 2007a). Estas características son síntomas de estar “logrando” la vida, acrecentándola.

Recordemos que no se espera encontrar en la vida del alumno el logro biográfico pleno, objetivo nunca logrado completamente. Sino que mediremos en qué grado ha aumentado; pues según sea este aumento, podremos decir que la acción personalizante está dando como fruto un compromiso, un aumento de la formación integral.

7.2.3. Determinación de los Indicadores

Un indicador es un dato o información, una representación sintética de una información más amplia; una característica específica observable, que sirve para conocer o valorar las características y la intensidad de un hecho o para determinar su evolución futura.

Indicadores de la subdimensión “Reconocimiento en la acción”:

1.1.1. Toma de conciencia de cómo las acciones le revelan a sí mismo.

1.1.2. Toma de conciencia del grado de madurez con que está desplegando en este momento de su vida las propias potencialidades. (Esto es, de cuál es el propio punto de partida).

Indicadores para la subdimensión “Configuración integrada de las dimensiones de la persona”:

1.2.1. Referencia de unas dimensiones, estructuras y subestructuras a otras, al ser traspasadas por el sentido. [En qué medida los estratos personales se despliegan refiriéndose unos a otros en torno al sentido].

1.2.2. Apertura a la acción de las dimensiones, estructuras y subestructuras de la persona. [Cómo cada estructura y subestructura se abre a la acción y, en consecuencia, se integra].

Indicadores para la subdimensión “Crecimiento en la capacidad de construirse”:

2.1.1. Aumento en la capacidad de llevar a cabo acciones cada vez más integradas o perfectas, ganando en la orientación a objetivos con sentido, en concreción, realismo, apertura a lo que puede aportar el contexto en que se vive y en asunción de retos.

2.1.2. Presencia de los resultados esperados: aumento de la capacidad interior para seguir creciendo y transferencia de este crecimiento a la realidad exterior.

Indicadores para la subdimensión “Probación”:

2.2.1. Comprobación de las capacidades reales, contrastando una adecuada autoestima con el anhelo de autotranscendencia.

2.2.2. Conversión de las posibilidades vitales en realidades tangibles.

Indicadores para la subdimensión “Concreción de la apuesta vital en un Proyecto Unitario”:

3.1.1. Existencia de un Proyecto Unitario, con un objetivo traducido en acciones concretas.

3.1.2. Dinamismo del Proyecto: orientado hacia el futuro, y con adaptabilidad para incorporar al proceso de crecimiento lo no previsto, el error, la limitación, nuevas circunstancias o exigencias de la realidad circundante.

Indicadores para la subdimensión “Logro Biográfico”:

3.2.1. Vertebración de la propia vida, desplegando un modo de ser y existir unificado: enfocado por el sentido, con conciencia de la propia identidad, abierto a la realidad en la que se está instalado y a las personas con las que se comparte la vida.

3.2.2. Despliegue de la vida en un dinamismo creativo constante que traspasa los límites de la interioridad de la persona, proyectándola. Esto supone vivir en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia.

7.2.4. Determinación de los Subindicadores

Hemos establecido cuatro subindicadores por cada indicador, para poder concretarlos lo más posible en comportamientos o rasgos observables.

Así, de los doce indicadores hemos obtenido un total de cuarenta y ocho subindicadores. Veámoslos ordenados por dimensiones:

A. Dimensión 1. Integración en la acción:

Subindicadores para el indicador “Toma de conciencia de cómo las acciones le revelan a sí mismo”:

- Reconocimiento realista de uno mismo, de cómo es y quién es, como autor de la propia acción.
- Identificación del papel que juega la inteligencia en el propio comportamiento.

- Identificación del papel que juega la voluntad en el propio comportamiento.
- Identificación del papel que juega la afectividad (emociones y sentimientos) en el propio comportamiento.

Subindicadores para el indicador “Toma de conciencia del grado de madurez con que está desplegando en este momento de su vida las dimensiones intra e interpersonales”:

- Conocimiento del punto de partida: fortalezas y debilidades.
- Conocimiento de los límites y posibilidades físicos.
- Grado de conciencia de que en cada acción humana hay un sentido que la cualifica, como valiosa o no.
- Toma de conciencia del impacto que produce en el propio comportamiento la realidad exterior.

Subindicadores para el indicador “Referencia de unas dimensiones, estructuras y subestructuras a otras al ser traspasadas por el sentido”:

- Grado en que la inteligencia se abre al sentido, preguntándose el “para qué”.
- Fuerza de voluntad orientada por la verdad descubierta e impulsada -no dominada- por la afectividad.
- Captación de la valía de la realidad conocida.
- Apertura de la afectividad (emociones y sentimientos) a la verdad y al bien.

Subindicadores para el indicador “Apertura a la acción de las dimensiones, estructuras y subestructuras de la persona”:

- Grado en que la inteligencia se abre a la acción, de modo que la persona es impulsada actuar, a poner en práctica en la vida real sus descubrimientos y aprendizajes.
- Respuesta, en forma de decisiones, ante las situaciones que se van presentando en su vida.

- Voluntad abierta a la a la acción: Ejecución (puesta en práctica) de las decisiones.
- La corporalidad (el modo físico de ser) es un elemento tenido en cuenta en la manera de vivir las cosas.

B. Dimensión 2. Incremento de experiencia:

Subindicadores para el indicador “Aumento en la capacidad de llevar a cabo acciones cada vez más integradas o perfectas”:

- Concreción de las decisiones para crecer, en actos concretos con sentido.
- Realismo de la acción: actuación conforme al punto de partida reconocido por el alumno. [Es decir, que ésta sea conforme a lo descubierto sobre uno mismo – traducido en objetivos realistas- y sobre el contexto en que se vive -teniendo en cuenta la influencia de circunstancias y personas-].
- Apertura de las acciones a lo que puede aportarle la realidad exterior.
- Asunción de retos haciendo que las acciones exijan la superación del sujeto en algún aspecto, por pequeño que pueda parecer.

Subindicadores para el indicador “Presencia de los resultados esperados: aumento y transferencia de la capacidad interior para seguir creciendo”:

- Aumento de la capacidad para replicar en términos análogos acciones “fijadas” (aprehendidas e incorporadas al modo de comportarse).
- Aumento de la capacidad para buscar objetivos de crecimiento más altos, dilatando la recompensa cuando es necesario.
- Transferencia a la realidad exterior del crecimiento producido en el sujeto.
- Aumento de la capacidad para actuar con libertad antes las circunstancias, de modo que el alumno no responde automáticamente a los estímulos, sino que es responsable de su acción.

Subindicadores para el indicador “Comprobación de las capacidades reales, contrastando una adecuada autoestima con el anhelo de autotrascendencia”:

- Evaluación y aceptación normalizada de sus capacidades.
- Percepción de la propia valía independientemente de los logros y fracasos.
- Toma de conciencia de que “protagonismo” no es “autosuficiencia”. Es decir, conciencia de que la puesta en marcha de las propias capacidades depende de uno mismo y de la colaboración de otros.
- Comprobación de que su necesidad interior de ser alguien más grande de lo que ya es está al alcance del que se pone en camino para crecer.

Subindicadores para el indicador “Conversión de las posibilidades vitales en realidades tangibles”:

- Conexión de las decisiones con el objetivo vital, mediante el contraste con la realidad.
- Concreción en apuestas serias de futuro de las posibilidades abiertas ante sí.
- Empoderamiento de la decisión para seguir decidiendo: Adquisición de la confianza necesaria para decidir acciones inmediatas.
- Realización de acciones constructivas en un escenario de certidumbre relativa.

C. Dimensión 3. Compromiso:

Subindicadores para el indicador “Existencia de un Proyecto unitario, con un objetivo traducido en acciones concretas”:

- Trabajo con un plan que sirve de guía práctica para ir dando pasos concretos de crecimiento.
- Inserción del proyecto en la realidad.
- Empatía del proyecto: cómo tiene en cuenta a las personas que rodean la vida del alumno.

- Conexión con el sentido.

Subindicadores para el indicador “Dinamismo del Proyecto”:

- Proyección hacia el futuro. El proyecto está inspirado por la visión que el alumno tiene de su vocación.
- Aplicabilidad a otras circunstancias, facetas o ámbitos vitales.
- Posibilidad de hacer experiencia de la capacidad de reobrar, de rehacerse ante el fracaso.
- Flexibilidad. Capacidad para adaptar medios sin perder de vista lo fundamental de los objetivos.

Subindicadores para el indicador “Vertebración de la propia vida desplegando un modo de ser y existir unificado”:

- Percepción de un “argumento vital” con sentido en el que las cosas van encajando.
- Autenticidad-Libertad interior: vivencia de las situaciones importantes siendo fiel a sí mismo.
- Grado de responsabilidad manifestado en la asunción de las consecuencias de una acción cuya autoría se reconoce.
- Imbricación de la propia vida con la de las personas de alrededor.

Subindicadores para el indicador “Despliegue de la vida en un dinamismo creativo constante que proyecta a la persona, en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia”:

- Realización: Conversión de proyectos en realidades concretas.
- Aumento del punto de partida para el crecimiento futuro.
- Proyección constante hacia la realización permanente de nuevas acciones.
- Generación de una huella en la realidad exterior.

7.3. Determinación inicial de los Ítems.

A los ítems que se derivan del anterior sistema de indicadores, y a partir de cada subindicador, hemos formulado y sumado una serie de ítems de identificación sociológica de los sujetos participantes. Estos, inicialmente eran:

1. Identificación (últimas tres cifras del DNI y Letra; para mantener el anonimato).

2. Edad: Menos de 19 años 19 o más años.

3. Sexo: Mujer Hombre

4. Universidad.

5. Facultad.

6. Grado que se estudia.

7. Grupo de clase.

8. Mentor (sólo los alumnos del Grupo experimental, esto es, de la UFV).

9. Colegio o Instituto de procedencia: Público Privado Concertado

10. Estudios de grado o formación superior anteriores. Sí No

Su numeración es independiente del resto del Cuestionario.

Veremos más adelante que, tras la validación, experimentaron algunos cambios.

Los ítems relativos al grado de formación integral y que reflejan actitudes o comportamientos concretos, constituyendo el cuerpo central del Cuestionario se redactaron inicialmente como sigue. Los hemos recogido, de modo más visual, en las siguientes tablas, para que se puedan ver fácilmente tanto la redacción de ítems, como su correspondencia con los subindicadores, indicadores, subdimensiones y dimensiones del Instrumento de Medida.

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación.

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
1 INTEGRACIÓN EN LA ACCIÓN: Puesta en juego orgánicamente, es decir a un tiempo, de las facultades y dimensiones de la persona	1.1. Reconocimiento: Identificación por parte del alumno, en su acción	1.1.1 Toma de conciencia de cómo las acciones le revelan a sí mismo	Reconocimiento realista de uno mismo, de cómo es y quién es, como autor de la propia acción	1 Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy, aunque no siempre me guste lo que “dicen”
			Identificación del papel que juega la inteligencia en el propio comportamiento	2 Soy consciente de cómo influye en mi actuar mi forma de comprender la realidad (mi inteligencia)
			Identificación del papel que juega la voluntad en el propio comportamiento	3 Identifico cómo influye mi voluntad (mi capacidad de ordenar lo que quiero y llevarlo a cabo) en las cosas que hago
			Identificación del papel que juega la afectividad (emociones y sentimientos) en el propio comportamiento	4 Tengo una idea clara de cómo me afectan las cosas, lo que me hacen sentir
		1.1.2 Toma de conciencia del grado de madurez con que está desplegando en este momento de su vida las dimensiones intra e interpersonales	Conocimiento del punto de partida: fortalezas y debilidades	5 Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades
			Conocimiento de los límites y posibilidades físicos	6 Reconozco mis posibilidades y limitaciones físicas
			Grado de conciencia de que en cada acción humana hay un sentido que la cualifica (como valiosa o no)	7 Me pregunto por el sentido de mis acciones
			Toma de conciencia del impacto que produce en el propio comportamiento la realidad exterior	8 En mi día a día en la universidad distingo entre lo que me ayuda a crecer y lo que me perjudica

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
1 INTEGRACIÓN EN LA ACCIÓN: Puesta en juego orgánicamente, es decir a un tiempo, de las facultades y dimensiones de la persona (VERSIÓN SIMÉTRICA)	1.2. Configuración integrada - intervención con sentido- de las dimensiones de la persona	1.2.1 Referencia de unas dimensiones, estructuras y subestructuras a otras (al ser traspasadas por el sentido)	Grado en que la inteligencia se abre al sentido, preguntándose el “para qué”	9 Ante un aprendizaje, me cuestiono qué tiene que ver con lo que busco en la vida
			Fuerza de voluntad orientada por la verdad descubierta e impulsada -no dominada- por la afectividad	10 En situaciones en las que quiero algo que no me conviene soy capaz de reorientar mi voluntad en otra dirección
			Captación de la valía de la realidad conocida	11 Reconozco que hay cosas que son objetivamente valiosas aunque yo no lo asienta así
			Apertura de la afectividad (emociones y sentimientos) a la verdad y al bien	12 Me conmuevo ante lo valioso que sucede a mi alrededor
	1.2.2 Apertura a la acción de las dimensiones, estructuras y subestructuras de la persona		Grado en que la inteligencia se abre a la acción, de modo que la persona es impulsada actuar, a poner en práctica en la vida real sus descubrimientos y aprendizajes	13 Cuando aprendo algo, lo pongo en práctica en mi vida real
			Respuesta, en forma de decisiones, antes las situaciones que se van presentando en su vida	14 Ante una situación que exige respuesta por mi parte, tomo una decisión, aunque me tome algo de tiempo
			Voluntad abierta a la a la acción: Ejecución (puesta en práctica) de las decisiones	15 Cuando decido algo, lo llevo a la práctica con acciones concretas
			La corporalidad (el modo físico de ser) es un elemento tenido en cuenta en la manera de vivir las cosas	16 Organizo mi estudio y trabajo teniendo en cuenta mis necesidades físicas

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
2 INCREMENTO DE EXPERIENCIA: Hacer acopio de experiencias que permiten ganar en madurez	2.1. Crecimiento en la capacidad de construirse	2.1.1 Aumento en la capacidad de llevar a cabo acciones cada vez más integradas o perfectas, ganando en la orientación a objetivos con sentido, en concreción, realismo, apertura a lo que puede aportar el contexto en que se vive y en asunción de retos.	Concreción de las decisiones para crecer, en actos concretos con sentido	17 Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas
			Realismo de la acción: actuación conforme al punto de partida reconocido por el alumno	18 Para llegar a mi mejor versión hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora
			Apertura de las acciones a lo que puede aportarle la realidad exterior	19 Aprovecho lo que me ofrece mi entorno para vivir experiencias que me hacen crecer
			Asunción de retos haciendo que las acciones exijan la superación del sujeto en algún aspecto, por pequeño que pueda parecer	20 Llevo a cabo acciones que me obligan a superarme en algún aspecto de mí mismo, por pequeño que sea
		2.1.2. Presencia de los resultados esperados: aumento de la capacidad interior para seguir creciendo y transferencia de este crecimiento a la realidad exterior	Aumento de la capacidad para replicar en términos análogos acciones “fijadas” (aprehendidas e incorporadas al modo de comportarse)	21 Soy capaz de replicar en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor
			Aumento de la capacidad para buscar objetivos de crecimiento más altos, dilatando la recompensa cuando es necesario	22 Oriento mis acciones hacia objetivos más altos, aunque me cueste no obtener resultados inmediatos
			Transferencia a la realidad exterior del crecimiento producido en el sujeto	23 Las cosas que hago me permiten dar a los demás mi aportación única e irreplicable
			Aumento de la capacidad para actuar con libertad antes las circunstancias, de modo que el alumno no responde automáticamente a los estímulos, sino que es responsable de su acción.	24 Soy o quien lleva las riendas de mi vida, aun cuando me toca vivir situaciones que no he elegido

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
2 INCREMENTO DE EXPERIENCIA: Hacer acopio de experiencias que permiten ganar en madurez	2.2. Probación: Verificación a través de acciones en la realidad, de lo que se es y de lo que se puede llegar a ser	2.2.1 Comprobación de las capacidades reales, contrastando una adecuada autoestima con el anhelo de autotranscendencia	Evaluación y aceptación normalizada de sus capacidades	25 Mirando con realismo mi actuar, distingo lo que puedo llegar a hacer por mí mismo de lo que no me será posible
			Percepción de la propia valía independientemente de los logros y fracasos	26 Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros
			Toma de conciencia de que “protagonismo” no es “autosuficiencia”. Es decir, conciencia de que la puesta en marcha de las propias capacidades depende de uno mismo y de la colaboración de otros	27 Llevar a cabo todo lo que puedo hacer depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros
			Comprobación de que su necesidad interior de ser alguien más grande de lo que ya es está al alcance del que se pone en camino para crecer	28 Puedo hacer de mi existencia algo único, a la altura de las grandes expectativas que tengo para mi vida
	2.2.2. Conversión de las posibilidades vitales en realidades tangibles		Conexión de las decisiones con el objetivo vital mediante el contraste con la realidad	29 Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan lo que persigo en la vida
			Concreción en apuestas serias de futuro de las posibilidades abiertas ante sí.	30 Mis acciones me ayudan a elegir entre las múltiples posibilidades que se abren ante mí
			Empoderamiento de la decisión para seguir decidiendo: Adquisición de la confianza necesaria para decidir acciones inmediatas	31 Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro
			Realización de acciones constructivas en un escenario de certidumbre relativa	32 Estoy construyendo mi futuro con acciones concretas, aunque no sepa todo lo que me depara

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS		
INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
3.1.1. Existencia de un Proyecto unitario, con un objetivo traducido en acciones concretas	Trabajo con un plan que sirve de guía práctica para ir dando pasos concretos de crecimiento	33 Tengo un plan que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal
	Inserción del proyecto en la realidad	34 Este plan tiene en cuenta mi realidad actual
	Empatía del proyecto: cómo tiene en cuenta a las personas que rodean la vida del alumno	35 En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida
	Conexión con el sentido	36 Este plan permite hacer presente en mi vida lo que realmente es importante para mí
3.1.2. Dinamismo del Proyecto: orientado hacia el futuro y con adaptabilidad para incorporar al proceso de crecimiento lo no previsto, el error, la limitación, nuevas circunstancias o exigencias de la realidad circundante	Proyección hacia el futuro. El proyecto está inspirado por la visión que el alumno tiene de su vocación	37 Este plan está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)
	Aplicabilidad a otras circunstancias, facetas o ámbitos vitales	38 Mi plan es aplicable a distintas facetas de mi vida
	Posibilidad de hacer experiencia de la capacidad de reobrar, de rehacerse ante el fracaso	39 Puedo recomenzar cada vez que me equivoco
	Flexibilidad. Capacidad para adaptar medios sin perder de vista lo fundamental de los objetivos	40 Cuando las cosas no salen como espero, soy capaz de poner en marcha un “plan b”

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEM
3 COMPROMISO: Signos que ponen de manifiesto que se está dando un compromiso en la vida del alumno y que constituyen un paso de madurez y, por tanto, un avance en la Formación Integral	3.2. Logro Biográfico. Síntomas de integración presentes en la vida de quien se compromete	3.2.1 Vertebración de la propia vida desplegando un modo de ser y existir unificado: enfocado por el sentido, con conciencia de la propia identidad, abierto a la realidad en la que se está instalado y a las personas con las que se comparte la vida	Percepción de un “argumento vital” con sentido en el que las cosas van encajando	41 Intuyo que lo que estoy viviendo tiene sentido, aunque no encajen todas las piezas
			Autenticidad-Libertad interior: vivencia de las situaciones importantes siendo fiel a sí mismo	42 Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo yo mismo
			Grado de responsabilidad manifestado en la asunción de las consecuencias de una acción cuya autoría se reconoce	43 Asumo las consecuencias de mis actos
			Imbricación de la propia vida con la de las personas de alrededor	44 Siento que mi vida está entrelazada con la vida de las personas que hay a mi alrededor
		3.2.2. Despliegue de la vida en un dinamismo creativo constante que traspasa los límites de la interioridad de la persona, proyectándola. Esto supone vivir en constante tensión hacia la superación, el crecimiento y la trascendencia	Realización: Conversión de proyectos en realidades concretas	45 Gracias a mis actos, hoy son realidad planes que antes sólo veía como futuro más o menos posible
			Aumento del punto de partida para el crecimiento futuro.	46 Hoy soy más capaz que hace un año, aunque no siempre tenga éxito
			Proyección constante hacia la realización permanente de nuevas acciones	47 Me siento impulsado a nuevas acciones para seguir construyendo mi vida hacia algo más grande de lo que soy ahora
			Generación de una huella en la realidad exterior	48 Descubro mi huella, mi contribución positiva por pequeña que pueda parecer, en la realidad que me rodea

Tabla 8. Redacción inicial de ítems como resultado de la operativización de las tres dimensiones de la Formación Integral abordadas en la investigación (cont.)

OPERATIVIZACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL ABORDADOS EN ESTE TRABAJO DE TESIS			
ITEM CRITERIO	DIMENSIONES	Nº ITEM EN CUESTIONARIO	ÍTEM
IC1	1. INTEGRACIÓN	49	Intento poner en juego lo mejor de mí, aprovechando todas las posibilidades de mi cuerpo, mi inteligencia, mi voluntad y mis sentimientos y emociones.
IC2	2. INCREMENTO DE EXPERIENCIA	50	He desarrollado hábitos -acciones mantenidas en el tiempo- con los que voy construyendo mi mejor versión.
IC3	3. COMPROMISO	51	Siento que me estoy realizando
IC4	ITEM GLOBAL	52	Globalmente, considero que mi formación integral es elevada para mi edad

Fuente: Elaboración propia

En función de esta operativización y su correspondiente redacción, se elaboró el Cuestionario inicial, cuyo contenido sometimos a la validación de expertos. Puede consultarse en el Anexo 7.1.

7.4. Validez de contenido del Instrumento de medida. Análisis de la validación de expertos.

7.4.1. El juicio de expertos como método para la validación del Instrumento de medida. Composición del Panel de expertos

Procederemos en este punto a analizar la validez de contenido del instrumento de medida elaborado, para medir los posibles efectos de la intervención sobre las tres dimensiones de la formación integral analizadas.

Para poder afirmar que el instrumento es idóneo, y que se pueda utilizar con toda la confianza, se requiere que cumpla con dos requisitos: fiabilidad y validez. Esto indica, si un instrumento mide de forma adecuada, las variables que se pretenden evaluar con facilidad y eficiencia.

“La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández et al., 2010, p. 201); es decir, que los ítems son relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular (Mitchell, 1986, citado en (Ding & Hershberger, 2002)

En efecto, por cuanto que lo que pretendemos medir no puede ser medido más que de modo indirecto, hemos de buscar una validación del Cuestionario como instrumento de medida preguntándonos, no si es válido o no, sino “en qué grado es válido para medir lo que pretendemos medir” (García Ramos, 1986 p. 536).

Por ello, hemos recurrido, en un primer momento, al juicio de expertos; esto es, a “la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por

otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

En este procedimiento, es crítica la elección de las personas a cuyo juicio recurrimos. Para nuestro panel, hemos seguido los criterios de selección sugeridos por Skjong y Wentworht (2000): experiencia en la realización de juicios manifestada en tomas de decisión, publicaciones, puesto ocupado, etc.; disponibilidad y motivación para participar en nuestro estudio, reputación e imparcialidad. Nosotros tuvimos en cuenta, además, el grado de conocimiento del constructo y del proyecto de HCP, para contar con algunos expertos.

En función de la calidad de los expertos, se podrá decidir con más acierto el número ideal necesario. No existe un acuerdo en cuanto al número. Siendo un rango aceptado entre dos y veinte (McGartland et al., 2003) y estando admitido que diez podrían ser suficientes (Hyrkäs et al., 2003), nuestra apuesta fue pedir consejo a más de veinte expertos.

Teniendo en cuenta lo anterior, recurrimos a expertos en educación y pedagogía, en medición en investigación en ciencias sociales, en formación integral y acompañamiento y en desarrollo de competencias; es decir, de los distintos campos del saber que se ven implicados en nuestra investigación, de una u otra forma.

Finalmente obtuvimos la valoración cuantitativa y cualitativa de diecinueve y la cualitativa de dos más.

A continuación, reflejamos el Panel de expertos que han validado el contenido de nuestro Instrumento.

Tabla 9. Comité de expertos para la validación del Instrumento de Medida.

Experto	Nombre	Doctorado	Categoría Académica
1	Álvaro Moraleda	Doctor en Pedagogía por la UCM	Profesor Asociado (Universidad Camilo José Cela)
2	Coral González	Doctora en Pedagogía por la UCM	Profesora Titular (UCM)
3	Jesús M. Rdguez. Mantilla	Doctor en Educación por la UCM	Profesor Ayudante Doctor (UCM)
4	Emelina López Corrales	Doctora en Educación (Universidad de Málaga)	Profesora Titular. Universidad de Valencia
5	Ana Díaz	Licenciada en Pedagogía por la UCM	Experta en Mentoría (UFV)
6	Lorena Pastor Gil	Doctora en Educación por la UCM	Profesora Asociada Departamento MIDE (UCM)
7	Magdalena Custodio	Doctora en Educación por la UCM	Profesora Asociada en Universidad Pontificia de Comillas
8	Jesús Alcalá	Doctor en Educación por la UCM	Director del Máster de Profesorado en la UFV
9	Jesús Manso Ayuso	Doctor Europeo en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid	Profesor Contratado Doctor en la UAM
10	Susana García Cardo	Licenciada en Periodismo por la UCM	Profesora de HCP y Coordinadora de Mentores (UFV)
11	Belén Obispo Díaz	Doctora en Pedagogía por la UCM	Profesora Colaboradora (UFV)
12	Paula Crespi Ruipérez	Doctora en Educación por la UCM	Profesora Asociada (UFV)
13	Belén Martín González	Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid	Coordinadora adjunta de Mentores. Mentora (UFV)
14	Agustina Jutard Fazio-Zaballos	Licenciada en Cc. Políticas por la Universidad Católica de Buenos Aires	Profesora Colaboradora. Mentora. Responsable de Diseño en Instituto de Acompañamiento (UFV)
15	Teresa de Dios	Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la UFV	Profesora Adjunta. Vicedecana de Profesorado, Innovación y Emprendimiento (UFV)
16	Sonia González Iglesias	Doctora en Humanidades por la UFV	Consultora Educativa
17	Elvira Carpintero Molina	Doctora en Psicopedagogía por la UCM	Profesora Titular en UCM
18	Covadonga Ruiz de Miguel	Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM	Profesora Titular en UCM
19	Patricia Castaño Muñoz	Licenciada en Psicología por la UCM	Coordinadora de Profesores de HCP (UFV)

Fuente: Elaboración propia

Como decimos, junto a ellos hemos contado con la valoración cualitativa del Cuestionario que remitieron el Dr. D. Luis Lizasoain (profesor jubilado del MIDE, Universidad del País Vasco) y el Dr. D. Xosé Manuel Domínguez Prieto (Profesor en diversas universidades y director del Instituto de la Familia de Orense).

7.4.2. Procedimiento seguido para la validación

Tras un primer contacto a través del correo electrónico, se envió a cada experto una breve presentación del tema de tesis, del problema, hipótesis y variables con las que hemos trabajado, junto con el Sistema de indicadores que sustenta el Cuestionario.

Junto al Cuestionario, remitimos una Guía para preguntarles por la claridad e idoneidad de la presentación, instrucciones y datos de identificación; la suficiencia y representatividad de los ítems respecto de los objetivos de nuestro estudio; y la idoneidad global del Cuestionario. En concreto, hemos preguntado por:

- . - Claridad, adecuación a los destinatarios, extensión y calidad del contenido de la presentación, los datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta.

- . - Adecuación a la dimensión o coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios de los ítems del Cuestionario.

- . - Orden lógico de la presentación, cantidad de ítems y validez de contenido del cuestionario en términos generales.

En el Anexo 7.2 puede consultarse el Cuestionario o Guía de Validación remitido a los expertos.

En el plazo de un mes se recibieron las distintas respuestas. Posteriormente se procedió al análisis de estas, en un proceso de revisión ítem por ítem y sugerencia por sugerencia. De suerte que fuimos validando, en mayor o menor medida, cada aportación, contrastándolas con la fundamentación de cada ítem que nos ha servido como base en la elaboración del Instrumento. Así, incorporamos todas las sugerencias que a nuestro juicio nos han hecho ganar en claridad, coherencia y consistencia, sin dejar de responder a lo que realmente pretendíamos medir.

Como veremos en los puntos siguientes, las modificaciones han sido menores, basándonos en la tranquilidad de contar, como punto de partida, con una valoración de ítems que puede calificarse de excelente.

7.4.3. Análisis de la valoración de los expertos

A. Valoración de los expertos de la Parte I. “Presentación, datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta”

Pedimos a los expertos que valoraran por separado cada uno de los apartados de la Parte I, teniendo en cuenta en cada uno de ellos los criterios de Claridad, Adecuación a los destinatarios, Extensión y Claridad del Contenido.

Teniendo en cuenta estos cuatro criterios, los expertos dan una valoración global a la presentación de 5,1 sobre 6; de 5,59 a los datos de identificación y de 5,8 a las instrucciones.

Para la consideración del análisis global de los apartados realizado por los expertos, hemos atendido al sistema de clasificación de ítem de García Ramos (2019), que apunta que: Valorando conductas positivas o ante valoraciones positivas, en una escala Likert de 1 a 6, puede considerarse “excelente” el ítem que obtiene una valoración entre 5 y 6 y “muy bueno” el que obtiene una valoración media entre 4,51 y 4,99. Aplicaremos esta clasificación tanto a los ítems del Cuestionario como a los distintos apartados de presentación, instrucciones, datos de identificación (Parte I) y consideración general del instrumento de medida (Parte III), que hemos sometido al criterio de los expertos.

En función de esto, la Parte I ha obtenido una valoración global excelente. Lo que nos ha permitido seguir las recomendaciones de los expertos con la tranquilidad de un muy buen punto de partida.

Las valoraciones por experto, criterio y apartado pueden verse de modo completo en el Anexo 7.3. En la tabla siguiente se recoge una síntesis.

Tabla 10. Análisis estadístico de las valoraciones cuantitativas de la Parte I. Presentación, datos de identificación e instrucciones

ÁREA VALORADA	ESTADÍSTICO	CRITERIO VALORADO			
		Claridad	Adecuación a destinatarios	Extensión	Calidad del contenido
PRESENTACIÓN	Promedio	4,71	5,21	5,04	5
	Desviación Típica	1,07	0,97	1,18	1,11
	Coefficiente de variación de Pearson	0,23	0,19	0,24	0,22
DATOS IDENTIFICACIÓN	Promedio	5,64	5,64	5,64	5,57
	Desviación Típica	0,74	0,74	0,63	0,76
	Coefficiente de variación de Pearson	0,13	0,13	0,11	0,14
INSTRUCCIONES	Promedio	5,44	5,78	5,89	5,67
	Desviación Típica	1,13	0,67	0,33	1
	Coefficiente de variación de Pearson	0,21	0,12	0,06	0,18

Fuente: Elaboración propia

Entrando en el análisis estadístico, y atendiendo a cada uno de los criterios, vemos que la “Presentación” tiene un área de mejora en la claridad de la redacción, con un 4,71 de promedio. El resto de los apartados se mantienen por encima del 5; siendo lo mejor valorado las “Instrucciones”, con un 5,44 en claridad, un 5,78 en adecuación a los destinatarios, un 5,89 en extensión y un 5,67 en calidad del contenido. También el apartado de “Datos de identificación” obtiene promedios excelentes con un 5,64 en claridad, extensión y adecuación a los destinatarios; y 5,57 en la calidad del contenido.

En este punto, han sido especialmente valiosas las valoraciones cualitativas y algunas sugerencias, incluso de redacción alternativa. Entre ellas, destacaremos las que sugerían dejar la edad abierta, para establecer rangos posteriormente en función de los datos recogidos y las que pedían una mayor claridad en cuanto al propósito del Cuestionario y de la investigación.

En este sentido, hemos aprovechado las distintas aportaciones, lo que a nuestro entender queda reflejado en la redacción final de este apartado: más clara, más aquilatada

en cuanto al objetivo y con algunos cambios significativos, como veremos en el punto siguiente.

Desde el punto de vista de la dispersión, en la opinión de los expertos, la “Presentación” es la que nuevamente se señala como área de mejora. Aunque la desviación típica está en valores cercanos a 1; es cierto que los supera en todos los criterios, excepto en el de adecuación a los destinatarios, en el que es de 0,97. La desviación típica es de 1,07 en claridad; 1,18 en extensión y 1,11 en calidad. Entendemos que al no llegar en ningún caso al 1,2 se trata de una dispersión no preocupante, aunque nos impulsó a la revisión de este apartado.

Por su parte, los “Datos de identificación” cuentan con una dispersión baja y aceptable, entre 0,63 y 0,76 en todos los criterios.

El dato de menor dispersión lo logran las “Instrucciones”, con un 0,33 en extensión y un 0,67 en adecuación. La claridad y la calidad cuentan con una dispersión de 1,13 y 1,00 respectivamente. Lo que apunta a un área de mejora en la redacción.

En cuanto a la homogeneidad de las valoraciones emitidas, la mayor se observa en la extensión de las instrucciones, donde el coeficiente de variación arroja un valor de 6%. La menor homogeneidad se observa en la claridad de la presentación, con un 23% de variación.

B. Valoración de los expertos de la Parte II. “Ítems del Cuestionario”

B.1. Valoración de los expertos

Podemos decir que la Parte II ha sido validada de manera muy satisfactoria.

La valoración cuantitativa de los ítems del cuestionario realizada por los diecinueve expertos respecto de la coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios queda recogida en el Anexo 7.4.

Según la clasificación de García Ramos (2019) que nos está sirviendo de guía, sólo uno de los cincuenta y dos ítems del Cuestionario no es excelente; sino “muy bueno”. Se trata del ítem 2, que obtiene una puntuación media de 4,64.

A continuación, ofrecemos un resumen de la valoración global de los ítems por los expertos.

Tabla 11. Valoración media obtenida por cada ítem según valoración de los expertos teniendo en cuenta coherencia, adecuación y claridad

ÍTEM	Valoración
1 Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy, aunque no siempre me guste lo que “dicen”	5,15
2 Soy consciente de cómo influye en mi actuar mi forma de comprender la realidad (mi inteligencia)	4,64
3 Identifico cómo influye mi voluntad (mi capacidad de ordenar lo que quiero y llevarlo a cabo) en las cosas que hago	5,19
4 Tengo una idea clara de cómo me afectan las cosas, lo que me hacen sentir	5,34
5 Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades	5,75
6 Reconozco mis posibilidades y limitaciones físicas	5,54
7 Me pregunto por el sentido de mis acciones	5,54
8 En mi día a día en la universidad distingo entre lo que me ayuda a crecer y lo que me perjudica	5,64
9 Ante un aprendizaje, me cuestiono qué tiene que ver con lo que busco en la vida	5,27
10 En situaciones en las que quiero algo que no me conviene soy capaz de reorientar mi voluntad en otra dirección	5,27
11 Reconozco que hay cosas que son objetivamente valiosas aunque yo no las sienta así	5,31
12 Me conmuevo ante lo valioso que sucede a mi alrededor	5,24
13 Cuando aprendo algo, lo pongo en práctica en mi vida real	5,76
14 Ante una situación que exige respuesta por mi parte, tomo una decisión, aunque me tome algo de tiempo	5,63
15 Cuando decido algo, lo llevo a la práctica con acciones concretas	5,77
16 Organizo mi estudio y trabajo teniendo en cuenta mis necesidades físicas	5,3
17 Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas	5,6
18 Para llegar a mi mejor versión hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora	5,14
19 Aprovecho lo que me ofrece mi entorno para vivir experiencias que me hacen crecer	5,67
20 Llevo a cabo acciones que me obligan a superarme en algún aspecto de mí mismo, por pequeño que sea	5,74
21 Soy capaz de replicar en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor	5,67
22 Oriento mis acciones hacia objetivos más altos, aunque me cueste no obtener resultados inmediatos	5,41
23 Las cosas que hago me permiten dar a los demás mi aportación única e irrepetible	5,06
24 Soy o quien lleva las riendas de mi vida, aun cuando me toca vivir situaciones que no he elegido	5,43
25 Mirando con realismo mi actuar, distingo lo que puedo llegar a hacer por mí mismo de lo que no me será posible	5,31
26 Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros	5,67
27 Llevar a cabo todo lo que puedo hacer depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros	5,57
28 Puedo hacer de mi existencia algo único, a la altura de las grandes expectativas que tengo para mi vida	5,22
29 Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan lo que persigo en la vida	5,14
30 Mis acciones me ayudan a elegir entre las múltiples posibilidades que se abren ante mí	5,08
31 Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro	5,66
32 Estoy construyendo mi futuro con acciones concretas, aunque no sepa todo lo que me depara	5,3
33 Tengo un plan que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal	5,6
34 Este plan tiene en cuenta mi realidad actual	5,72
35 En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida	5,77
36 Este plan permite hacer presente en mi vida lo que realmente es importante para mí	5,6
37 Este plan está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)	5,75
38 Mi plan es aplicable a distintas facetas de mi vida	5,72
39 Puedo recomenzar cada vez que me equivoco	5,58
40 Cuando las cosas no salen como espero, soy capaz de poner en marcha un “plan b”	5,75
41 Intuyo que lo que estoy viviendo tiene sentido, aunque no encajen todas las piezas	5,47
42 Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo yo mismo	5,54
43 Asumo las consecuencias de mis actos	5,89
44 Siento que mi vida está entrelazada con la vida de las personas que hay a mi alrededor	5,58
45 Gracias a mis actos, hoy son realidad planes que antes sólo veía como futuro más o menos posible	5,36
46 Hoy soy más capaz que hace un año, aunque no siempre tenga éxito	5,66
47 Me siento impulsado a nuevas acciones para seguir construyendo mi vida hacia algo más grande de lo que soy ahora	5,54
48 Descubro mi huella, mi contribución positiva por pequeña que pueda parecer, en la realidad que me rodea	5,35
49 Intento Poner en juego lo mejor de mí, aprovechando todas las posibilidades de mi cuerpo, mi inteligencia, mi voluntad y mis emociones y sentimientos	5,49
50 He desarrollado hábitos -acciones mantenidas en el tiempo- con los que voy construyendo mi mejor versión	5,64
51 Siento que me estoy realizando	5,14
52 Globalmente, considero que mi formación integral es elevada para mi edad	5,14

Fuente: Elaboración propia

B.2. Análisis de la valoración de los expertos respecto de los ítems del Cuestionario

Hay que señalar que, siguiendo las recomendaciones de los expertos, decidimos reordenar los ítems criterio. Son cuatro; uno por cada dimensión de la variable dependiente y un cuarto, que atiende a la valoración global de la misma. En aras de una mayor lógica y comprensión de los participantes en el estudio, los ítems 49, 50, 51 y 52 del Cuestionario inicial pasaron, de estar al final de éste, a ocupar el último lugar al final de su dimensión correspondiente.

El análisis de la validación de los expertos sigue la numeración original, pre-validación.

La validez de contenido del Cuestionario queda confirmada por el promedio de las valoraciones, la desviación típica y el Coeficiente de Variación de Pearson, que aportan puntuaciones de excelencia en los tres criterios valorados. Si bien la dispersión de las valoraciones apunta un área de posible mejora: la claridad de redacción de algunos ítems.

Se pueden ver sintéticamente en la siguiente tabla.

Tabla 12. Medias por dimensiones y subdimensiones. Valoración por expertos.

MEDIDAS DE VALIDEZ	Total ítems del ÁREA	CRITERIO VALORADO		
		Coherencia/ Adecuación a la dimensión	Claridad en la redacción	Adecuación a destinatarios
PROMEDIO	Subdimensión 1.1.	5,57	5,04	5,43
	Subdimensión 1.2.	5,64	5,19	5,5
	Dimensión 1	5,61	5,12	5,46
	Subdimensión 2.1.	5,74	5,05	5,6
	Subdimensión 2.2.	5,63	4,95	5,53
	Dimensión 2	5,69	5,03	5,58
	Subdimensión 3.1.	5,86	5,43	5,78
	Subdimensión 3.2.	5,74	5,33	5,58
	Dimensión 3	5,77	5,35	5,67
	TOTAL, CUESTIONARIO	5,68	5,16	5,56
DISPERSIÓN. DESVIACIÓN TÍPICA	Subdimensión 1.1.	0,97	1,13	0,87
	Subdimensión 1.2.	0,68	1,01	0,83
	Dimensión 1	0,81	1,04	0,83
	Subdimensión 2.1.	0,63	1,18	0,66
	Subdimensión 2.2.	0,73	1,13	0,78
	Dimensión 2	0,66	1,12	0,7
	Subdimensión 3.1.	0,44	0,9	0,57
	Subdimensión 3.2.	0,59	0,89	0,79
	Dimensión 3	0,62	0,91	0,71
	TOTAL, CUESTIONARIO	0,73	1,06	0,78
HOMOGENEIDAD. COEFICIENTE DE VARIACIÓN DE PEARSON	Subdimensión 1.1.	0,14	0,2	0,15
	Subdimensión 1.2.	0,17	0,22	0,16
	Dimensión 1	0,12	0,19	0,15
	Subdimensión 2.1.	0,11	0,23	0,12
	Subdimensión 2.2.	0,13	0,23	0,14
	Dimensión 2	0,12	0,22	0,13
	Subdimensión 3.1.	0,07	0,17	0,1
	Subdimensión 3.2.	0,1	0,17	0,14
	Dimensión 3	0,11	0,17	0,12
	TOTAL, CUESTIONARIO	12,8	20,4	13,99

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

Veamos cada una de estas medidas de validez.

Promedio de las valoraciones.

En cuanto a la media de las valoraciones de los expertos, está por encima de 5 en los tres criterios consultados a los expertos.

El promedio global de todos los ítems respecto al criterio de adecuación a la dimensión/coherencia es de 5,68 sobre 6.

Los ítems obtienen unos promedios entre 5,11 (el ítem 2 y el ítem 51) y 5,95 (valor obtenido por los ítems 20 y 35). Podemos afirmar que son excelentes respecto de su coherencia.

Este nivel de puntuación se mantiene en el promedio por dimensión: siendo valorada la coherencia para la Dimensión 1 con un promedio de 5,61; de 5,69 en la Dimensión 2 y de 5,77 en la tres.

Por lo que respecta a la claridad en la redacción y la adecuación a los destinatarios también se mueven en la horquilla de la excelencia.

Respecto de la claridad en la redacción, los ítems obtienen una valoración media de 5,16.

La claridad en la redacción de la Dimensión 1 es valorada con un 5,12; mientras que las Dimensiones 2 y 3 obtienen un 5,03 y un 5,35 respectivamente.

Por lo que respecta a la adecuación a los destinatarios, obtiene valores intermedios entre la coherencia y la claridad, con un promedio global de los ítems de 5,56. La Dimensión 1 obtiene un 5,46; un 5,58 la Dimensión 2 y un 5,67 la Dimensión relativa al compromiso.

En cuanto al ítem global, cabe señalar que, si bien es valorado por los expertos como excelente en su adecuación a la dimensión (con un 5,39) y a los destinatarios (con un valor de 5,21), tiene un área de mejora en cuanto a la forma en que está redactado. Aquí sólo es “muy bueno”, con una puntuación de 4,95. Por ello, la redacción de este ítem es una de las que ha experimentado mayor cambio entre la versión inicial y la final del Cuestionario.

En el Anexo 7.5 puede verse el Promedio de las valoraciones de los expertos para cada ítem, atendiendo a los criterios de coherencia con la dimensión, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios.

Desviación típica

La dispersión en las valoraciones de los expertos es aceptable, presentando una desviación típica global por debajo de 1 en el criterio de coherencia y en el de adecuación a los destinatarios. Sólo respecto del criterio de claridad en la redacción aparece una desviación típica levemente por encima de 1, en concreto de 1,06.

Por dimensiones, la menor dispersión se aprecia en la 3, con una desviación típica por debajo de 1 en los tres criterios. En cualquier caso, es aceptable en las otras dos, con valores por debajo de 1 en coherencia y adecuación a los destinatarios. En ellas, el área de mejora vuelve a ser la redacción. En particular, en la dimensión 2, los valores obtenidos en el criterio de redacción por los ítems 22, 23, 24 y 25 han orientado pequeños cambios en la redacción final del Cuestionario.

Los ítems que presentan una desviación típica por encima de 1 siguen manteniéndose cercanos a la media, puesto que en ningún caso se supera una puntuación de 1,49. Nuevamente, los ítems en los que se apuntan posibles mejoras son el 2, el 51 y el 52.

El ítem 2 presenta una desviación típica de 1,41 en las respuestas de los expertos respecto de la coherencia; de 1,18 respecto de la claridad en la redacción y de 1,33 respecto de la adecuación a los destinatarios.

El ítem 51, presenta la dispersión más acusada de todo el Instrumento, con un 1,49 en cuanto a la coherencia; un 1,33 respecto de la redacción y un 1,07 respecto de la adecuación a los destinatarios.

El ítem 52 se mueve también en valores de 1,29; 1,22 y 1,18 respectivamente a la coherencia, claridad en la redacción y adecuación a los destinatarios.

De manera resumida puede verse todo esto en el Anexo 7.6.

Coefficiente de Variación de Pearson

La homogeneidad en las valoraciones también avala la validez de contenido del instrumento, al presentarse un coeficiente de variación de Pearson inferior al 30% en las tres dimensiones. Los datos completos se pueden consultar en el Anexo 7.7. Ahí se ve que las dimensiones 1, 2 y 3 presentan una variación de 12,8%, 20,4%, y 13,99% respectivamente.

Ésta es cercana al 10% en la adecuación a la dimensión y a los destinatarios. Lo que se ve especialmente en la dimensión de incremento de experiencia (con valores del 12% y 13% respectivamente) y en la de compromiso (con puntuaciones de valores de 0,11 y 0,12 respectivamente).

El criterio de claridad en la redacción presenta menor homogeneidad entre los expertos, con valores más cercanos al 20% pero en cualquier caso satisfactoriamente alejados del 30% que empieza a indicar falta de homogeneidad. Así, la dimensión de integración en la acción tiene un Coeficiente de Pearson del 20%; siendo del 22% el correspondiente a la medición del incremento de experiencia y de tan sólo un 17% el correspondiente a la dimensión de Compromiso.

Ningún ítem supera el 30% de Coeficiente de variación de Pearson en ninguno de los criterios consultados a los expertos. El ítem 2 es el que vuelve a resultar más problemático un 28% de variación en las respuestas de los expertos respecto de la adecuación a la dimensión y a los destinatarios y un valor de 0,29 en la claridad de su redacción.

Una vez más, es la claridad en la redacción la que presenta áreas de mejora con cuatro ítems cercanos al 30% en este criterio: además del ítem 2 con un 29%, el 4 con un 28% y los ítems 22 y 24 con un 29% de variación. El ítem 23 es el que presenta menor homogeneidad en las consideraciones de los expertos en cuanto a su claridad, con un 30% de variación.

Junto al requisito de la validez de contenido, la idoneidad de un instrumento necesita cumplir también el de fiabilidad (González-Ortega, octubre, 2008). Comprobada la validez, procedimos a analizar el Cuestionario midiendo la consistencia interna o nivel de cohesión de las valoraciones de los ítems por parte del panel de expertos a través de coeficiente alpha de Cronbach. Este coeficiente desarrollado por J. L. Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1 (Hernández et al., 2010, p. 302).

“El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja” (Celina & Campo-Arias, 2005, p. 577). En nuestro caso el coeficiente del Alfa de Cronbach para la valoración de los expertos es de 0,97. Por lo que queda confirmada la fiabilidad del Instrumento. Es más, podríamos decir que es excelente, siguiendo la clasificación de George y Mallery (2003), al ser superior a 0,9.

C. Valoración de los expertos de la Parte III “Valoración general del Cuestionario”.

Los expertos han realizado una valoración general del instrumento de medida muy satisfactoria. Se les pidió que tuvieran en cuenta el orden lógico, la cantidad de ítems y la validez del contenido del cuestionario.

Teniendo en cuenta estos tres criterios, el Cuestionario ha obtenido una valoración global media de 5,35; muy satisfactoria.

El área de mejora se apunta fundamentalmente en cuanto al número de ítems, que obtiene el promedio más bajo de los tres criterios, con un 5,21; presenta la mayor dispersión, con una desviación típica de 1,12 y también la menor homogeneidad con un 0,22 de coeficiente de variación de Pearson. Siendo valores aceptables, en cualquier caso.

Por su parte, el orden lógico es lo mejor valorado con un promedio de 5,50, una dispersión de 0,65 y un coeficiente de variación de Pearson del 12%.

La validez del contenido alcanza un promedio de 5,42, lo que lo mantiene en niveles de excelencia; con una homogeneidad satisfactoria -de un 18% - y una dispersión en las valoraciones no superior a 1.

Resumimos estas valoraciones en la tabla que sigue.

Tabla 13. Valoraciones cuantitativas del Cuestionario considerado desde el punto de vista global

Valoración Global media teniendo en cuenta los tres criterios: 5,35	Orden lógico de la presentación.	Cantidad de ítems	Validez del contenido del cuestionario
Experto 1	6	5	5
Experto 2	5	5	4
Experto 3	6	6	
Experto 4	5	6	4
Experto 5	6	6	6
Experto 6	4	5	3
Experto 7	5	6	5
Experto 8	6	3	6
Experto 9	6	6	6
Experto 10	6	5	5
Experto 11	-	-	-
Experto 12	6	6	6
Experto 13	6	4	6
Experto 14	6	6	6
Experto 15	5	6	6
Experto 16	-	-	-
Experto 17	5	5	-
Experto 18	5	3	-
Experto 19	6	6	6
Media	5,50	5,21	5,42
Desviación Típica	0,65	1,12	1,00
Coeficiente de variación de Pearson	0,12	0,22	0,18

Fuente: Elaboración propia.

7.5. Versión final del Instrumento de Medida y Cuestionario tras la validación.

Se ha llevado a cabo un exhaustivo análisis de la valoración de los expertos. Hemos prestado especial atención a las sugerencias de mejora, de redacción alternativa o de reordenación de la posición de algunos ítems.

En la versión final del Cuestionario, se ha puesto especial empeño en incorporar las recomendaciones de los expertos respecto de la claridad de redacción de los ítems en general. Destacamos la modificación de los ítems 2 y 52, a pesar de que éste último obtiene una valoración media excelente (5,14); así como los números 4, 6, 22, 23 y 24. Los cambios pueden verse en la tabla siguiente.

Tabla 14. Ítems que han experimentado una mayor variación tras el juicio de expertos

NÚMERO DE ÍTEM	REDACCIÓN INICIAL	REDACCIÓN DEFINITIVA
2	Soy consciente de cómo influye en mi actuar mi forma de comprender la realidad (mi inteligencia)	Reconozco cómo influye en mis actuaciones el modo en que funciona mi inteligencia.
4	Tengo una idea clara de cómo me afectan las cosas, lo que me hacen sentir	Soy consciente de cómo me afectan las cosas.
6	Reconozco mis posibilidades y limitaciones físicas	En referencia a mi cuerpo, reconozco mis posibilidades y limitaciones.
22 (23 en versión final)	Oriento mis acciones hacia objetivos más altos, aunque me cueste no obtener resultados inmediatos	Oriento mis acciones hacia objetivos exigentes, aunque suponga no obtener resultados inmediatos
23 (24 en versión final)	Las cosas que hago me permiten dar a los demás mi aportación única e irreplicable	Las acciones que realizo me permiten dar a los demás mi aportación única e irreplicable.
24 (25 en versión final)	Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, aun cuando me toca vivir situaciones que no he elegido	Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido.
52	Globalmente, considero que mi formación integral es elevada para mi edad	Para terminar, te pedimos que valores de 1 a 6 tu grado de Formación Integral en este momento de tu vida.

Fuente: Elaboración propia.

Como ya dijimos anteriormente, la versión final del Cuestionario se imprimió en formato de hoja de lectora óptica para el pretest y se creó en versión online para el Postest.

Respecto de las instrucciones iniciales para cumplimentar el Cuestionario, la redacción final mejoró en aras de una mayor claridad, como se puede ver en la versión final del cuestionario que ya hemos visto en capítulos anteriores.

Respecto de los datos de identificación sociológica de los sujetos participantes, los cambios que hemos llevado a cabo han sido:

- Dejar la edad abierta (para que sombreen en la casilla correspondiente a la cifra que quieren indicar).
- Quitar el nombre del mentor.
- No nombrar específicamente a qué corresponden los números relativos al grado de acuerdo en la escala Likert, salvo el 1 y el 6. La redacción final ha quedado del siguiente modo: “Por favor, valora de 1 a 6 las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 1 es “Nunca o casi nunca” y 6 es “Casi siempre/siempre”.

Para el Pretest se usó una versión final del Cuestionario, impresa en formato de hoja de lectora óptica para una aplicación más segura y una lectura de los datos de mayor calidad y fiabilidad.

Para el postest se utilizó una versión online, que puede consultarse en el siguiente link: <https://form.jotform.com/200962270327047> para dar respuesta a las circunstancias sobrevenidas por la COVID-19, como veremos.

Recogemos la versión final a continuación.

Este cuestionario pretende evaluar la influencia que tiene sobre tu Formación Integral el trabajo que llevas a cabo en torno a las "acciones personalizantes", esto es, las que realizas conscientemente para crecer y desarrollarte como persona.

El estudio que estamos desarrollando tiene un planteamiento del tipo pretest-postest, es decir, te pedimos que cumplimentes este cuestionario ahora y una vez más, a final de curso.

La información que aquí se recoge es anónima y absolutamente confidencial.

Rellena, por favor, los siguientes datos, que nos permitirán hacer una mejor interpretación de la información que nos proporcionas.

Marca según el ejemplo la casilla que proceda o introduce directamente los datos en las casillas.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

NÚMERO

0002

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

1. Edad

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9

2. Sexo

Mujer

Hombre

6. Colegio o Instituto de procedencia

Público Concertado

Privado Otro (Internacional)

7. Estudios de grado o formación superiores anteriores

Sí

No

3. Universidad

4. Facultad

5. Grado



A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. A la hora de responder ten en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas. Es importante que fundamentes tus respuestas tomando como referente tu modo de actuar.

Por favor, piensa en aquello que haces normalmente, en las acciones que llevas a cabo, por ejemplo, como alumno, en tu vida universitaria.

Valora de 1 a 6 las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 1 es "nunca o casi nunca" y 6 es "Casi siempre/siempre".

1. Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy.	1	2	3	4	5	6
2. Reconozco cómo influye en mis actuaciones el modo en que funciona mi inteligencia.	1	2	3	4	5	6
3. Reconozco cómo influye mi voluntad en aquello que hago.	1	2	3	4	5	6
4. Soy consciente de cómo me afectan las cosas.	1	2	3	4	5	6
5. Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades.	1	2	3	4	5	6
6. En referencia a mi cuerpo, reconozco mis posibilidades y limitaciones.	1	2	3	4	5	6
7. Me pregunto el para qué de mis acciones sólo si el ítem está mal valorado.	1	2	3	4	5	6
8. En mi día a día en la universidad, distingo entre lo que me ayuda a crecer y lo que me perjudica.	1	2	3	4	5	6
9. Ante un nuevo aprendizaje, me cuestiono qué tiene que ver con mi proyecto de vida.	1	2	3	4	5	6
10. En situaciones en las que quiero algo que no me conviene soy capaz de reorientar mi voluntad en otra dirección.	1	2	3	4	5	6
11. Reconozco que hay cosas que son objetivamente valiosas aunque a mí no me interesen.	1	2	3	4	5	6
12. Me impacta lo valioso que sucede a mi alrededor.	1	2	3	4	5	6
13. Cuando aprendo algo valioso para mí, lo pongo en práctica en mi vida real.	1	2	3	4	5	6
14. Ante una situación que exige respuesta por mi parte, tomo una decisión, aunque me lleve algo de tiempo.	1	2	3	4	5	6
15. Cuando decido algo, lo llevo a la práctica con acciones concretas.	1	2	3	4	5	6
16. Organizo mi estudio y trabajo teniendo en cuenta mis condiciones físicas.	1	2	3	4	5	6
17. Intento poner en juego lo mejor de mí, aprovechando al máximo mi potencial físico y psíquico.	1	2	3	4	5	6
18. Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas.	1	2	3	4	5	6
19. Para llegar a mi mejor versión hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora.	1	2	3	4	5	6
20. Aprovecho lo que me ofrece mi entorno para vivir experiencias que me hacen crecer.	1	2	3	4	5	6

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE



NÚMERO
Repita y marca el
número de la 1ª hoja

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

CONTINUACIÓN CUESTIONARIO

21. Llevo a cabo acciones que me obligan a superarme en algún aspecto de mí mismo, por pequeño que sea.	1	2	3	4	5	6
22. Soy capaz de repetir en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor.	1	2	3	4	5	6
23. Oriento mis acciones hacia objetivos exigentes, aunque suponga no obtener resultados inmediatos.	1	2	3	4	5	6
24. Las acciones que realizo me permiten dar a los demás mi aportación única e irrepetible	1	2	3	4	5	6
25. Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido.	1	2	3	4	5	6
26. Mirando con realismo mi actuar, distingo lo que puedo llegar a hacer de lo que no me será posible.	1	2	3	4	5	6
27. Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros.	1	2	3	4	5	6
28. Hacer todo lo que puedo depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros.	1	2	3	4	5	6
29. Sé que puedo hacer de mi vida algo único, a la altura de las expectativas que tengo.	1	2	3	4	5	6
30. Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan a mi objetivo en la vida.	1	2	3	4	5	6
31. A través de mis acciones, voy eligiendo entre las múltiples posibilidades que se abren ante mí.	1	2	3	4	5	6
32. Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro.	1	2	3	4	5	6
33. Aunque no sepa todo lo que me depara, estoy construyendo mi futuro con acciones concretas.	1	2	3	4	5	6
34. He desarrollado hábitos -acciones mantenidas en el tiempo- con los que voy construyendo una mejor versión de mí mismo.	1	2	3	4	5	6
35. Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal.	1	2	3	4	5	6
36. Este plan de vida tiene en cuenta mi realidad actual.	1	2	3	4	5	6
37. En mi plan de vida también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida.	1	2	3	4	5	6
38. Este plan de vida incluye lo que realmente es importante para mí.	1	2	3	4	5	6
39. Este plan de vida está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales).	1	2	3	4	5	6
40. Mi plan es aplicable a distintos ámbitos de mi vida.	1	2	3	4	5	6
41. Puedo recomenzar cada vez que me equivoco.	1	2	3	4	5	6
42. Cuando las cosas no me salen como espero, soy capaz de poner en marcha un "plan b".	1	2	3	4	5	6
43. Intuyo que los acontecimientos que estoy viviendo tienen sentido, aunque no encajen todas las piezas.	1	2	3	4	5	6
44. Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo fiel a mí mismo.	1	2	3	4	5	6
45. Asumo las consecuencias de mis actos.	1	2	3	4	5	6
46. Siento que mi vida está en relación con la vida de las personas que me rodean.	1	2	3	4	5	6
47. Gracias a mis actos, hoy son realidad proyectos que antes sólo veía como posibilidades futuras.	1	2	3	4	5	6
48. Hoy soy más capaz que hace un año, aunque no siempre haya logrado mis objetivos.	1	2	3	4	5	6
49. Me siento impulsado/a a realizar nuevas acciones para seguir construyendo mi vida.	1	2	3	4	5	6
50. Percibo mi contribución positiva, por pequeña que pueda parecer, en la realidad que me rodea.	1	2	3	4	5	6
51. Siento que me estoy realizando como persona.	1	2	3	4	5	6
52. Para terminar, te pedimos que valores de 1 a 6 tu grado de Formación Integral en este momento de tu vida. (Siendo 1 la puntuación más baja y 6 la puntuación más alta).	1	2	3	4	5	6

POR FAVOR, REPASA, NO DEJES NADA SIN CUMPLIMENTAR.

Capítulo 8. El diseño de investigación y sus determinantes

El punto de partida en torno al que se ha articulado esta investigación es la necesidad de trabajar en torno a un determinado tipo de acción -entendida como medio de construcción personal, con un tiempo y espacio específicos dentro de una asignatura curricular- para contribuir a la formación integral del alumno universitario.

En el marco teórico de este trabajo, hemos llamado a este aspecto de la acción “acción personalizante”. Y el trabajo expreso y explícito en torno a ella, por parte del alumno, constituye el nivel positivo de la Variable Independiente Principal de este trabajo de investigación (“el tratamiento o intervención experimental”).

La Variable Dependiente de nuestro estudio es alguna medida de la Formación Integral, entendida como el proceso de “suscitar la persona de la que cada uno es portador” (García Ramos, 1991), tal y como la hemos considerado en el marco teórico.

La hipótesis fundamental y las específicas pretenden responder a las preguntas que se desprenden de este problema.

8.1. Problema de la investigación.

La pregunta de fondo a la que nuestro problema de investigación hace referencia (Kerlinger & Lee, 2002) es ¿en qué medida la acción formativa personalizante, considerada como elemento metodológico necesario de una asignatura universitaria, es positiva y eficaz dentro de un modelo pedagógico para la formación integral del universitario?

Como la pregunta tiene la virtud de presentar un problema de forma clara y sencilla (p.23), veamos cuáles son las que se desprenden de la cuestión de fondo y de qué

modo recogen la posible relación real entre dos variables, y qué es lo que hemos pretendido medir.

De este modo, nuestra enunciación del problema cumpliría con los tres requisitos exigidos por Kerlinger y Lee (2002): que sea enunciado en forma de preguntas claras y sencillas, que exprese la relación entre dos variables y que éstas se puedan medir; es decir, que sea posible llevar a cabo una prueba empírica para responder al problema planteado.

El problema de investigación se puede plantear a través de una pregunta principal global (PPG) de la que se desprenden distintas Preguntas Principales Específicas (PPE) que, a su vez, hemos desglosado siguiendo la estructura de dimensiones y subdimensiones de la Formación integral, plasmadas en el instrumento de medida de las variables dependientes:

Tabla 15. Preguntas del problema de investigación

PPG	¿En qué medida el trabajo en torno a la acción personalizante contribuye a la FI del alumno universitario de 1º, considerada en tres de sus dimensiones (integración en una unidad personal, incremento de experiencia y compromiso con la propia vida)?
PPE1	¿Existen diferencias significativas en el grado de integración personal alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 1.1	Si la integración personal requiere el reconocimiento de sí mismo y de cómo se es, ¿existen diferencias significativas en el grado de reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 1.2	Si la integración personal requiere la configuración integrada de las dimensiones personales propias, ¿existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de sus dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 2	¿Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia logrado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 2.1	Si el incremento de experiencia implica aumentar la capacidad de construirse, ¿existen diferencias significativas en la capacidad de construirse entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 2.2	Si el incremento de experiencia implica la probación o verificación en la realidad la relación entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser, ¿existen diferencias significativas en el grado de probación alcanzado entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 3	¿Existen diferencias significativas en el compromiso alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 3.1	Si el compromiso se da a través de la concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario, ¿existen diferencias significativas en el grado de concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?
PPE 3.2	Si el compromiso se manifiesta en logro biográfico, ¿existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?

Fuente: Elaboración propia.

Los conceptos contenidos en estas preguntas han sido descritos en capítulos anteriores, al abordar las dimensiones de la Formación Integral en las que parece que puede impactar más el trabajo en torno a la acción. Entendemos que, tanto ahí como al describir el modo de trabajar la acción en la Asignatura de HCP, ha podido verse que, en ningún caso, la pregunta por el grado de consecución o desarrollo de estas dimensiones implica juicios de valor, éticos o religiosos respecto de las personas de los alumnos (Tuckman, 1999).

8.2. Objetivos de la investigación.

Si hay una pregunta principal general o global y varias específicas, los objetivos que han guiado el desarrollo de nuestro trabajo también se han dividido en general (OG) y específicos (OE). Son los que siguen:

Tabla 16. Objetivos de este trabajo de investigación

OG	Analizar en qué medida el trabajo en torno a la acción personalizante contribuye a la FI del alumno universitario de 1º, considerada en tres de sus dimensiones (integración en una unidad personal, incremento de experiencia y compromiso con la propia vida)
OE1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de integración personal alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE1.1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de reconocimiento de sí mismo alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE1.2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE 2	Analizar si existen diferencias significativas en el incremento de experiencia logrado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE2.1	Analizar si existen diferencias significativas en la capacidad de construirse de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE2.2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de probación alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE 3	Analizar si existen diferencias significativas en el compromiso de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE3.1	Analizar si existen diferencias significativas en la concreción en un proyecto unitario de la apuesta vital realizada por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.
OE3.2	Analizar si existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.

Fuente: Elaboración propia

8.3. Formulación de hipótesis.

Siguiendo a Kerlinger y Lee (2002, p. 23), una hipótesis es un “enunciado conjetural de la relación entre dos variables” que contiene “implicaciones claras para probar”, empíricamente, esas relaciones supuestas.

Las respuestas posibles al problema de investigación han quedado recogidas del siguiente modo:

8.3.1 Hipótesis fundamental

Trabajar, expresa y explícitamente, acompañado por un profesor y un mentor, la acción personalizante –formativa, integrada e integradora- incide favorablemente en la formación integral del universitario, considerada desde algunas de sus dimensiones.

8.3.2. Hipótesis Específicas

La hipótesis principal se plantearía de la mano de varias hipótesis específicas:

1. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante permite al alumno integrarse, esto es, desplegar armónicamente sus dimensiones intra e interpersonales.

Para ello, se plantea que:

1.A. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante, permite al alumno reconocerse a sí mismo y cómo es en el momento actual de su vida.

1.B. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante permite al alumno ir configurando integradamente sus dimensiones personales.

2. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante permite al alumno ganar en experiencia.

Este incremento de experiencia se dará si:

2.A. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante permite al alumno crecer en la capacidad de construirse a sí mismo.

2. B. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante permite al alumno verificar en la realidad -probar- la relación entre lo que es y lo que puede llegar a ser.

3. Trabajar, expresa y explícitamente, la acción formativa personalizante incide significativamente en el compromiso del alumno con su propia vida.

Podrán observarse síntomas de estar dándose un aumento del compromiso vital si resulta cierto que:

3.A. Trabajar expresa y explícitamente la acción formativa personalizante permite al alumno concretar su apuesta vital en un proyecto unitario.

3.B. Trabajar expresa y explícitamente la acción formativa personalizante permite al alumno hacer presente en su vida la integración que está experimentando, en lo que hemos denominado logro biográfico.

8.3.3. Hipótesis estadísticas

La hipótesis principal nos habla de que se esperan diferencias estadísticamente significativas en la “Formación Integral” (FI) alcanzada por los alumnos universitarios de primero y en distintos grupos, según hayan recibido o no la intervención, consistente en el trabajo en la acción personalizante al cursar la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona.

En aras de una mayor claridad y sencillez, hemos redactado las hipótesis que acabamos de plantear teniendo en cuenta que el trabajo en torno a la acción personalizante, que constituye la intervención de esta investigación, tiene lugar en el seno de la asignatura de HCP, que cursan los alumnos de 1º de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). También hemos seguido el mismo esquema de las preguntas y los objetivos planteados.

De este modo, en la redacción se distingue entre alumnos UFV y alumnos no UFV que han participado en este estudio; esto es, procedentes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Cardenal Herrera Oria CEU (CEU). Y las hemos consignado distinguiendo una Hipótesis Principal (HP) y varias específicas (HE).

Quedan de la siguiente manera:

Tabla 17. Hipótesis de este trabajo de investigación.

HP	Existen diferencias significativas en la Formación Integral entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM y CEU)
HE1	Existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE1.1	Existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE1.2	Existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE 2	Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE2.1	Existen diferencias significativas en la capacidad de construirse a sí mismo entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE2.2	Existen diferencias significativas en el grado de probación de las posibilidades propias entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE 3	Existen diferencias significativas en el grado de compromiso entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE3.1	Existe diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no
HE3.2	Existe diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante, cursando la asignatura de HCP y los que no

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en las siguientes tablas, hay una coherencia entre las preguntas iniciales planteadas, los objetivos perseguidos durante la investigación y las hipótesis que hemos intentado validar en el estudio empírico.

Tabla 18. Relación de la Pregunta Principal con el Objetivo General y la Hipótesis Principal.

PP	¿En qué medida el trabajo en torno a la acción personalizante contribuye a la FI del alumno universitario de 1º, considerada en tres de sus dimensiones (integración en una unidad personal, incremento de experiencia y compromiso con la propia vida)?	OG	Analizar en qué medida el trabajo en torno a la acción personalizante contribuye a la FI del alumno universitario de 1º, considerada en tres de sus dimensiones (integración en una unidad personal, incremento de experiencia y compromiso con la propia vida)	HP	Existen diferencias significativas en la Formación Integral entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM y CEU).
----	--	----	---	----	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Relación de la Pregunta Principal Específica Uno con sus Objetivos e Hipótesis

PPE1	¿Existen diferencias significativas en el grado de integración personal alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de integración personal alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE1	Existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 1.1	Si la integración personal requiere el reconocimiento de sí mismo y de cómo se es, ¿existen diferencias significativas en el grado de reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE1.1	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de reconocimiento de sí mismo alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE 1.1	Existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 1.2	Si la integración personal requiere la configuración integrada de las dimensiones personales propias, ¿existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de sus dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE1.2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE 1.2	Existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Relación de la Pregunta Secundaria Dos con sus Objetivos e Hipótesis

PPE 2	¿Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia logrado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE1.2	Analizar si existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE2	Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 2.1	Si el incremento de experiencia implica aumentar la capacidad de construirse, ¿existen diferencias significativas en la capacidad de construirse entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE 2	Analizar si existen diferencias significativas en el incremento de experiencia logrado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE2.1	Existen diferencias significativas en la capacidad de construirse a sí mismo entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 2.2	Si el incremento de experiencia implica la probación o verificación en la realidad la relación entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser, ¿existen diferencias significativas en el grado de probación alcanzado entre los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE2.1	Analizar si existen diferencias significativas en la capacidad de construirse de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE2.2	Existen diferencias significativas en el grado de probación de las posibilidades propias entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Relación de la Pregunta Secundaria Tres con sus Objetivos e Hipótesis

PPE 3	¿Existen diferencias significativas en el compromiso alcanzando por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE 3	Analizar si existen diferencias significativas en el compromiso de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE3	Existen diferencias significativas en el grado de compromiso entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 3.1	Si el compromiso se da a través de la concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario, ¿existen diferencias significativas en el grado de concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE3.1	Analizar si existen diferencias significativas en la concreción en un proyecto unitario de la apuesta vital realizada por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE3.1	Existe diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
PPE 3.2	Si el compromiso se manifiesta en logro biográfico, ¿existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado por los alumnos universitarios de 1º según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante?	OE3.2	Analizar si existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante.	HE3.2	Existe diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no

Fuente: Elaboración propia

8.4. Variables.

Una variable es una propiedad o constructo -un concepto inventado o adoptado para un propósito científico especial (Kerlinger & Lee, 2002, p. 36)-, que asume diversos valores en una investigación.

A continuación, presentamos la variable independiente y las tres dimensiones de la variable dependiente, objeto de nuestro estudio.

8.4.1. Variable independiente

Una variable independiente es la causa supuesta, el antecedente que influye, que de algún modo “causa” cambios en la variable dependiente (p. 46)

La nuestra es el trabajo expreso y explícito con los alumnos en torno a una acción personalizante, versus no trabajar expresa y explícitamente en torno a una acción personalizante. Se trata de una aproximación al concepto de acción, a través de las cualidades que hemos resaltado en el marco teórico.

Como hemos visto en capítulos anteriores, el nivel positivo de la variable independiente –la aplicación de la intervención formativa- queda garantizado por ser la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona parte de los planes de estudio de todos los Grados de la Universidad Francisco de Vitoria, desde hace más de diez años.

Se trata, por tanto, de una variable activa “manipulada” (Kerlinger & Lee, 2002), lo que nos conduce hacia un estudio de corte experimental.

Estamos, pues, ante una variable dicotómica -categórica con dos niveles-, que son:

- Un grupo al que se aplica la intervención, consistente en el trabajo en torno a la acción personalizante, en el seno de la asignatura HCP.
- Un Grupo de control, al que no se aplica la intervención pedagógica.

8.4.2. Otras variables independientes secundarias

Junto con la variable independiente activa o manipulada, los sujetos de nuestra investigación presentan una serie de variables “organísmicas” (Kerlinger & Lee, 2002, p. 46), que han de ser tenidas en cuenta. Estas son:

a) El sexo. Esta variable es cualitativa nominal y dicotómica: Mujer y Hombre. Se ha introducido este dato en el Cuestionario para la realización de los análisis oportunos.

b) La edad. Por lo que respecta a la edad, también se ha incorporado este dato al cuestionario, para poder hacer los análisis oportunos por edades. Es una variable cuantitativa continua. Posteriormente, la convertiremos en discreta, con tres categorías:

b.1. De 17 a 18 años

b.2. 19 años

b.3. 20 años o más

c) La diferencia de perfil por razón del Grado que se estudia. Su carácter es nominal. En el análisis de los datos, habrá que estar atentos a posibles diferencias de resultados en función del perfil de alumno que estudia una carrera u otra.

El Grupo de control contiene alumnos procedentes sólo de la Facultad de Educación; por lo que podremos establecer comparaciones entre alumnos del grupo experimental procedentes del Grado de Magisterio y los del Grupo de control.

d) Posibles diferencias de procedencia socio- económica y de formación previa. Igualmente tienen un carácter nominal.

Para intentar controlar esta variable en el análisis de los datos, además de las características del Grupo de control (como veremos en el capítulo 9), se ha introducido en el Cuestionario dos ítems para identificar la procedencia del sujeto:

- o Uno que pregunta por el colegio o instituto de procedencia, con una triple opción de respuesta: público, privado o concertado.

- Otro ítem que pregunta por la posibilidad de haber recibido formación adicional anterior: Estudios de grado o formación superior anteriores.

Junto a estas variables, encontramos dos más:

- e) El formador que realiza la intervención. Es una variable cualitativa nominal.

En este caso, hay que atender tanto al profesor de aula como a los mentores que forman parte del equipo docente que imparte la asignatura. Si bien en el grupo experimental no han participado el 100% de los formadores HCP, para minimizar el efecto profesor y mentor sobre la variabilidad de la Formación Integral, en el estudio de campo han participado 34 docentes: 8 profesores de aula -seis de los cuales eran además mentores en estos grupos- y 26 mentores. Lo veremos más adelante.

- f) La convivencia de la intervención, en la asignatura HCP, con otras de carácter humanístico que también puedan generar varianza en la formación integral. Se trata de una variable cualitativa nominal dicotómica: el alumno cursa otras asignaturas de carácter humanístico o no las cursa.

Al respecto, es interesante que haya dos subgrupos dentro del Grupo de control: el de la UCM, que no recibe -al menos no como asignaturas obligatorias, dentro del plan de estudios- formación de carácter humanístico y el del CEU, que sí cursa de modo obligatorio otras asignaturas humanísticas.

8.4.3. Variable Dependiente

Una variable dependiente es el efecto superpuesto, consecuente, el fenómeno sobre el que se hace la predicción en una investigación y sobre el que se supone un cambio por influencia de la variable independiente (Kerlinger & Lee, p. 42-43).

En nuestro estudio es “la Formación Integral”, entendida como el proceso de crecimiento (Ferrer, 1990) por el que se suscita la persona del alumno.

Tanto desde el punto de vista global, como desde sus dimensiones y subdimensiones, estamos ante una variable latente, no observable directamente, sino a través de comportamientos de los sujetos que participan en el estudio y a través de la autopercepción de estos. Trataremos de operativizarla y medirla adecuadamente. Hemos ordenado esta descripción de actividades u operaciones necesarias para medir y evaluar la medición (Kerlinger & Lee, 2002, p. 37) en seis subdimensiones, aquellas en las que más parece incidir el trabajo expreso con acciones personalizantes, sin pretender agotar el significado de Formación Integral, sino tan sólo definirla operacionalmente para poder verificar -medir- algunos de sus aspectos y enriquecer la comprensión que tenemos de este concepto (Northrop, 1947, p. 130).

Éstas han asumido un grupo ordenado de valores dentro de cierto rango, en el instrumento de medida diseñado al efecto. De modo que su nivel de medición llega a ser, al menos, de cuasi-intervalo; lo que ha permitido analizar las diferencias entre las medias obtenidas por los sujetos de los distintos grupos, en cada una de las dimensiones y subdimensiones en que hemos operativizado la variable dependiente.

Las Dimensiones y Subdimensiones que hemos distinguido en la Variable Dependiente coinciden con las que hemos descrito en el capítulo anterior y son las siguientes:

1. Integración en una unidad personal. En ella encontramos dos subdimensiones:
 - 1.1. Reconocimiento de sí mismo y de cómo es.
 - 1.2. Configuración integrada de las dimensiones personales.
2. Incremento de Experiencia. Con dos subdimensiones también:
 - 2.1. Aumento de la Capacidad de construirse.
 - 2.2. Probación, verificación en la Realidad de la relación entre lo que es y lo que puede llegar a ser.

Compromiso con la propia vida, también con dos subdimensiones:

3.1. Concreción de la apuesta vital en un Proyecto Unitario.

3.2. Logro biográfico, esto es, presencia observable en la propia vida de la integración que se está experimentando.

8.5. Población y muestra.

Atendiendo a la distinción de Sabariego (Sabariego, 2004), podemos decir que la población se refiere a la totalidad de los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno, mientras que la muestra es el conjunto de los sujetos extraídos de esa población y sobre los que realmente se estudia dicho fenómeno. Veamos cuáles son en este trabajo.

8.5.1. Población

La población es, por tanto, el conjunto definido de todos los elementos -en nuestro caso, sujetos- pertenecientes a una clase determinada y que están bajo discusión (Kerlinger & Lee, 2002, p. 61).

En coherencia con lo anterior, la población de nuestro estudio está formada por todos los alumnos universitarios que cursan primer curso de Grado de todas las universidades españolas, tanto públicas como privadas.

Ante la imposibilidad de acceder, obtener datos y analizar la totalidad de la alumnos universitarios objeto de nuestra investigación; pero también por motivos de tiempo, coste y complejidad (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 28), hemos procedido al muestreo de la población. Esto es, a “tomar una porción de una población o de un universo como representativa de esa población o universo” (Kerlinger & Lee, p. 148).

8.5.2. Muestra

La muestra es “una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de

obtener resultados válidos, también para el universo total investigado." (Sierra Bravo, 1994, p. 174)

A. Selección de la muestra.

Por el carácter cuasi-experimental de la investigación, en la que la pertenencia al grupo experimental no ha podido ser manipulada, la selección de la muestra no atiende al principio de equiprobabilidad, sino que se ha realizado de forma no probabilística incidental o por conveniencia.

Sin dejar de atender los criterios de representatividad y tamaño (Rodríguez & Valdeoriola, 2009, p. 29), para que la muestra permita efectivamente un estudio fiable del que se puedan extraer resultados válidos generalizables, hemos llevado a cabo una selección en función de los siguientes criterios relacionados con la investigación: accesibilidad, equiparación de perfiles entre los grupos de control y experimental, representación de distintos perfiles de estudiante dentro del grupo experimental. También hemos tratado de asegurar el control de la variable profesor y/o mentor que realizan la intervención.

B. Tamaño de la muestra

Para poder generalizar los resultados al resto de la población, hay que buscar un tamaño idóneo que garantice la representatividad de la muestra.

La determinación del tamaño ideal de la muestra es una cuestión decisiva en cualquier investigación, uno de los problemas más difíciles en la estadística aplicada. Una muestra demasiado pequeña resultará insuficiente para detectar un efecto o diferencia significativa; mientras que, si es demasiado grande, el efecto tendrá una significación estadística superior a las implicaciones o significación práctica real (Kerlinger & Lee, 2002, p. 266).

Para calcularlo, a partir del error de muestreo o estándar y del nivel de confianza deseado, hemos usado el programa Ene 3.0. Éste ha determinado un tamaño muestral ideal de 385 participantes para una población infinita con una precisión de 0,05; y en una proporción esperada del 50%, que maximiza el tamaño muestral. El cálculo queda recogido en la imagen siguiente.

Diseño: Estimación / La proporción de ocurrencia de determinado evento / Poblaciones infinitas	
Objetivo: Tamaño de Muestra	
Parámetros	
Parámetro	Valor
Nivel de Confianza	95,00
Unilateral / Bilateral	bilateral
Proporción Esperada	50,00
Precisión	5,00
Porcentaje de abandonos	0,00
Resultados	
Resultado	Valor
Tamaño de Muestra	385

Figura 9. Tamaño de la muestra sin estratificar, calculado para población infinita
Fuente: Programa Ene 3.0

La muestra, a su vez, se ha dividido o estratificado en dos grupos. En cada uno de ellos habrá, a su vez, subgrupos, de cara a poder controlar otras variables y garantizar lo más posible la validez interna y externa del estudio.

En un principio, se buscó que esta división correspondiera en un 50% al Grupo Experimental y en un 50% al Grupo de control.

La composición final de la muestra ha quedado constituida por:

1) Un grupo experimental con 11 subgrupos, tantos como grupos de clase han participado; con un total de 368 alumnos procedentes de las Facultades de Educación, Comunicación, Ciencias Jurídicas y Empresariales, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, de la UFV.

De los 2.312 alumnos matriculados en HCP durante el curso 2019-2020, hemos extraído una muestra de 368, que han recibido la intervención. Suponen un 15,92% de la subpoblación que, dentro del alumno de grado de la UFV, ha cursado esta asignatura. Y es un 57,23% de la muestra final. De éstos, como veremos, 368 han cumplimentado el Cuestionario en el Pretest y 276 han realizado el Postest.

Estos alumnos han recibido la intervención -con un trabajo reforzado en torno a sus acciones personalizantes-, en el seno de la asignatura de HCP, que forma parte de las asignaturas de primer curso de su plan de estudios.

2) Un Grupo de control, que no ha recibido la intervención, dividido en dos subgrupos:

- Alumnos de seis grupos de clase pertenecientes a la Facultad de Educación de UCM. Se trata de alumnos procedentes, por tanto, de una universidad pública y que no han cursado la asignatura de HCP ni ninguna otra de Humanidades obligatoria.
- Alumnos de Educación de la Universidad Cardenal Herrera en Valencia. Se trata de alumnos procedentes, por tanto, de una universidad privada que han cursado asignaturas de Humanidades obligatorias, pero no han cursado la asignatura de HCP.

Por último, el carácter público y privado de los subgrupos del Grupo de control permite suponer que en él habrá sujetos con distinto nivel socioeconómico y cultural. El hecho de que una de las universidades esté en Valencia introduce un componente de variedad geográfica que favorece la representatividad de la muestra y la validez externa del diseño de investigación.

En cuanto al tamaño, el Grupo de control ha estado compuesto por un total de 275 sujetos en el Pretest (un 42,76 % de la muestra) y de 121 en el Postest.

De los 275 que han realizado el Cuestionario en el Pretest, 28 proceden de la Universidad Cardenal Herrera en Valencia y 247 de la Universidad Complutense de Madrid.

De los 121 alumnos del Grupo de control que cumplimentaron el Postest, 18 provenían del CEU y 103 de la UCM.

Como explicaremos más adelante, la menor participación en el Postest se ha debido a las circunstancias inéditas de confinamiento y estado de alarma provocadas por la COVID-19. Esto explica también una distribución distinta entre el Grupo Experimental -que ha supuesto un 69,52 % de los participantes en el Postest- y el Grupo de control - que ha supuesto un 30,47%-.

Veremos que la aplicación del instrumento de medida fue presencial en todos los grupos, en el Pretest; pero tuvo que ser “on line” en el Postest.

Todo lo anterior puede verse sintéticamente en la tabla siguiente. En ella los profesores aparecen identificados por sus iniciales, para proteger sus datos. En capítulos siguientes se recogerá la identificación -igualmente codificada- de los mentores.

En Magisterio Infantil de la UFV, completaron el pretest 24 alumnos que se registraron como pendientes de convalidación en HCP. Finalmente la obtuvieron. No recibieron la intervención ni realizaron el Postest.

En el Postest hubo participantes que no especificaron el grupo al que pertenecían, a pesar de que el Cuestionario online lo preguntaba. Para ser rigurosos con la veracidad de los datos, se han agrupado por Grados, pues este dato sí ha podido ser registrado en todos los casos.

Tabla 22. Composición de la muestra atendiendo a la aplicación de la intervención y la realización del Cuestionario en el Pretest y el Postest. Grupos experimental y de control

Experimental/ Control	Universidad	Grado	Equipo Docente que aplica la intervención		Muestra Real alumnos que reciben la intervención por Grado	Participantes en Pretest	Participantes en Postest	Muestra ideal según Programa ENE 3.0	
			Profesores	Mentores					
Experimental	UFV	Business Analytics con ADE B	BC-NS	4	31	38		192	
		Business Analytics con Derecho/ADE C	BC-NS	8	33	18	37		
		ADE+ Derecho	MJD-NS	5	14	10	14		
		Derecho+ RRII	MJD-NS	6	24	23	24		
		Biotecnología A	PCr	7	53	49			
		Biotecnología C	PCr	7	47	48	95		
		Magisterio E. Primaria	MFG	3	24	19	14		
		Magisterio E. Infantil	MFG	3	23	50	14		
		Psicología A	PC	5	46	40			
		Psicología B	PC	5	44	42	55		
		Videojuegos	SGC-MQ	1	29	31	21		
		Sin identificar						2	
							Total Grupo Exp.=368	Total G. Exp.= 368	Total G.Exp.= 276
Control	CEU	Magisterio E. Infantil	x			17	9	192	
		Magisterio E. Primaria	x			11	9		
	UCM	Magisterio E. Infantil T6	x			24	8		
		Magisterio Edc. Infantil M3	x			51	29		
		Magisterio Ed. Infantil M2	x			50	34		
		Magisterio E. Primaria T6	x			32	7		
		Magisterio E. Primaria M2	x			54	10		
		Pedagogía M2	x			36	15		
					Total G. Control= 275	Total G. Control= 121			
TOTALES		19 Grupos de clase	8 profesores	32 mentores distintos		643	397	385	

Fuente: Elaboración propia.

Todos los resultados han sido consignados en una Base de Datos en SPSS. En ella, se han recogido como variables los datos de identificación y las respuestas a cada una de las 52 preguntas del Cuestionario.

Además, se han generado variables recodificadas en las que se han ido agrupando los ítems por Dimensiones y Subdimensiones; dando lugar a 9 variables recodificadas. También se ha creado la variable recodificada “Puntuación Global” que recoge las puntuaciones correspondientes a los cuarenta y ocho ítems del Cuestionario, dejando fuera los ítems criterio por dimensión y el ítem criterio global. Pueden verse en la tabla siguiente.

Tabla 23. Descripción de las variables recodificadas de la Base de Datos

VARIABLE	ETIQUETA. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
SubDim1.1	RECONOCIMIENTO: Suma de ítems 1 a 8
SubDim1.2	CONFIGURACIÓN: Suma de ítems 9 a 16
DIMENSIÓN1	INTEGRACIÓN: Suma de ítems 1 a 16
SubDim2.1	CRECIMIENTO: Suma de ítems 18 a 25
SubDim2.2	PROBACIÓN: Suma de ítems 26 a 33
DIMENSIÓN2	INCREMENTO DE EXPERIENCIA: Suma de Ítems 18 a 33
SubDim3.1	CONCRECIÓN_PROYECTO: Suma de ítems 35 a 42
SubDim3.2	LOGRO BIOGRÁFICO: Suma de ítems 43 a 50
DIMENSIÓN3	COMPROMISO: Suma de ítems 45 a 50
PUNTUACIÓN TOTAL	Suma de los 48 ítems anteriores
ProfNum	ED1- ED2 ED3- ED4- ED5- ED6
Prof247	UFV1- UFV2- CONTROL
EXPERIM CONTROL	UFV-CONTROL (UCM y CEU)

Fuente: Elaboración propia

Por último, se han generado varias variables para poder comparar los resultados de los grupos atendiendo a la distinción entre grupo experimental y de control y, en análisis posteriores, atendiendo a la distinción entre Grupo de control y los dos subgrupos en que se dividió el grupo experimental. Son las siguientes:

Tabla 24. Descripción de las variables recodificadas de la Base de Datos.

VARIABLE	ETIQUETA. DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
ProfNum	ED1_ED2_ED3_ED4_ED5_ED6*
Prof247	UFV1_UFV2_CONTROL
EXPERIM CONTROL	UFV_CONTROL (UCM y CEU)

Fuente: Elaboración propia (ED= Equipo Docente)

Se puede acceder a la Base de Datos a través del siguiente código QR.



8.6. Diseño de la Investigación.

8.6.1. Metodología de la investigación

La metodología es el “plan o esquema de trabajo del investigador” (Arnal et al., 2003, p. 53).

Planteamos una investigación cuasiexperimental, con grupos de control no equivalentes –dado que la asignación al grupo que recibe la intervención no es aleatoria-. El diseño ha sido transversal, pretest – posttest, dividiendo a los alumnos en dos condiciones experimentales –según sea su situación natural por razón de la universidad donde estén cursando el Grado-.

Al describir el problema y los objetivos de nuestra investigación, ha quedado claro que nuestra intención es intentar explicar, de algún modo, los cambios en la variable dependiente “Formación Integral”, en función de los niveles presentes de la variable independiente; esto es, en función de que se aplique el trabajo en torno a la acción personalizante o no, para obtener conclusiones comprensivas. Sin pretender establecer relaciones causales en sentido estricto (Dendaluce, 1994, p. 288), hemos intentado una comprensión explicativa.

Así, la explicación que podremos dar, tras el análisis cuantitativo de los datos, será parcial, condicionada, aproximada y limitada (Kaplan, 1985, pp. 4298-4299); pero no cejará en el intento de buscar la causalidad o al menos “cierta” causalidad.

Nuestro diseño busca “establecer relaciones de causa-efecto entre las variables de [un] fenómeno educativo” (Dendaluce, 1994, pp. 286-287) como si fueran experimentales; aunque al faltarle alguna condición para ser un verdadero experimento (Campbell & Stanley, 1963), más que demostrar causalidad perseguirán hacer inferencias causales tan sólidas como sea posible (Cook & Campbell, 1979, p. 55).

Como hemos dicho, los sujetos de nuestro estudio no están asignados a una de las dos condiciones experimentales en función únicamente de la investigación, sino que pertenecen naturalmente a una u otra condición experimental en función de la Universidad en la que estudian. De modo que, aunque partimos de la manipulación de la variable independiente, no podemos hablar de una investigación puramente experimental; tan sólo podemos realizar una investigación de corte cuasi experimental.

En ella, se cumplen, como vemos, las características propias de un diseño cuasiexperimental (Cronbach, 1987, p. 291; Dendaluce, 1994):

- Se busca establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente.
- Se analizan los datos recogidos bajo diferentes condiciones experimentales
- La asignación de los sujetos al grupo experimental y al de control no es aleatoria. Por eso hablamos de grupos de control no equivalentes.
- Se produce la manipulación de la variable independiente.
- Se da un control sobre la situación experimental y cierto control sobre posibles variables intervinientes.

En consecuencia, habremos de tener en cuenta que manejaremos un nivel inferior de control al que se daría si la metodología empleada fuera experimental, lo que nos hará perder algo en validez interna. Ahora bien, los resultados obtenidos serán más representativos puesto que la investigación ha tenido lugar en un situación real, lo que le

otorga mayor validez externa; esto es, más posibilidades de generalización a otros grupos, sujetos y situaciones (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 32).

8.6.2. Aplicación de la intervención

Hemos dicho que nuestra metodología es transversal, pretest-postest, con un diseño entre grupos, con Grupo de control no equivalente (Dendaluce, 1994, p. 291), cuya representación simbólica es:

Tabla 25. Representación simbólica de la aplicación de la intervención seguida por la investigación.

Grupo experimental (UFV)	O	X	O
Grupo de control (UCM y CEU)	O		O

Fuente: Elaboración propia siguiendo modelo de Dendaluce (1994, p. 291)

Es decir, hemos medido el nivel de Formación Integral en algunas de sus dimensiones en alumnos de 1º de Grado, al entrar en la Universidad, hemos procedido a la aplicación de en uno de los grupos -el experimental- durante el curso académico, para volver a medir el nivel de Formación Integral al término del curso, en todos ellos.

La aplicación de la intervención en el grupo experimental ha incluido la intervención con los alumnos y la formación específica de los mentores y profesores de HCP implicados, de cara a garantizar la correcta aplicación de la intervención.

Éste ha consistido en cursar la asignatura de HCP entre septiembre de 2019 y mayo de 2020, reforzando especialmente la parte metodológica que se refiere al trabajo en torno a las acciones personalizantes de los alumnos. Téngase en cuenta que, tal y como se describe en capítulos anteriores, el trabajo en torno a la acción está concebido como parte esencial de la asignatura de HCP, pero hasta ahora -y a pesar de que toda la asignatura está diseñada teniendo esto en cuenta- no se había procedido a una aplicación intensa de este planteamiento metodológico; no al menos, en el grado en que se ha llevado a cabo durante el estudio de campo de nuestra investigación.

Como hemos mencionado anteriormente en este capítulo (ver tabla anterior), e ha sido aplicado en 11 grupos por un total de 34 docentes: 26 mentores, 2 profesores de aula y 6 profesores de aula que, a su vez, eran mentores en estos grupos.

Para aplicar correctamente la intervención, los profesores y mentores han recibido una formación específica y acompañamiento formativo a lo largo de todo el curso, orientada a reforzar la labor del profesor-mentor en su desempeño como facilitador para que el alumno trabaje sobre sus acciones integradas e integradoras.

Veamos un resumen de los objetivos, contenidos y planteamiento de dicho programa de formación, preparado para garantizar la aplicación d por parte de los docentes implicados en el estudio de campo de la tesis.

Tabla 26. Programa de formación y acompañamiento para los docentes que han aplicado la intervención

Lugar:	Universidad Francisco de Vitoria (Instituto de Acompañamiento)
Objetivos:	<p>Objetivo general: Reforzar la labor del profesor-mentor en su desempeño como facilitador para que el alumno trabaje sobre sus acciones integradas e integradoras, como elemento de una metodología HCP.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que los mentores de mentores incorporen el trabajo con la Acción entre las líneas de acción-formación prioritarias con sus mentores acompañados 2. Revisar el desempeño actual de la mentoría en relación con la acción para detectar puntos fuertes y áreas de mejora. 3. Diseño y realización de las sesiones formativas para el resto de mentores, de modo que el plan de formación recoja la línea estratégica del trabajo en torno a la acción.
Contenidos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto de Acción Integrada e integradora. Profundización. 2. Operativización del constructo Acción personalizante y su relación con la Formación Integral 3. Detección y puesta en común de buenas prácticas. 4. Revisión del desarrollo de las sesiones de mentoría a la luz de este elemento metodológico. Detección de puntos Fuertes y débiles en la aplicación de las Sesiones diseñadas. 5. Co-creación de nuevas herramientas para el trabajo expreso y explícito con la Acción Personalizante.
Fechas:	<p>De julio de 2019 a mayo de 2020.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornada de Formación: 16 de julio de 2019, de 10 a 14 hs. Para profesores y mentores de mentores. • Sesión de formación para mentores: 2 hs en septiembre • Sesiones de seguimiento tras cada mentoría: <p>Por tanto, el Curso incluirá:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Sesiones Grupales: <ul style="list-style-type: none"> • 16 julio (4 hs) • Septiembre (2 hs) • Seguimiento Octubre (1 hs) • Seguimiento. Noviembre (1 h) • Seguimiento. Enero (2 hs) • Seguimiento. Febrero • Seguimiento. Marzo • Sesión de Recogida de conclusiones. Mayo B. Sesiones de trabajo-seguimiento individual: 2 al año por cada participante (1 h de duración cada una).
Metodología:	Sesiones de co-creación con mentores de mentores y formación experiencial en grupo e individual.
Ponentes:	<p>Ponente principal: María José Díaz López</p> <p>Ponentes colaboradores: María Belén Martín, Susana García, Patricia Castaño</p>

Fuente: Elaboración Propia

Como puede verse en la tabla, la doctoranda se ha ocupado de la formación y acompañamiento de todos los profesores y mentores, si bien en todo momento ha contado

con la colaboración y participación puntual -enriqueciendo algunas de las sesiones- de algunas mentoras de formadores. En el Instituto de Acompañamiento de la UFV, que es el departamento del que depende la asignatura de HCP, existe un programa de acompañamiento y formación permanente de los profesores y mentores de HCP. Esta formación específica, realizada con motivo de nuestra investigación, ha sido parte del programa general.

Cada mentor y profesor tiene, a su vez, a un mentor que le acompaña en su desarrollo profesional y personal. Estos mentores de mentores también han sido formados en la intervención de nuestro trabajo de tesis. Lo que ha permitido, entre otras cosas, unificar esfuerzos, dar mayor sentido y coherencia a la formación permanente de los formadores HCP participantes en este estudio, compartir sinergias y que se dé cierta transferencia de buenas prácticas metodológicas al resto de la comunidad de formadores de HCP.

Terminaremos señalando que algunas sesiones tuvieron lugar en situación de confinamiento por la COVID-19, por lo que fueron celebradas en remoto. En este sentido, cabe decir que la formación no sufrió ningún perjuicio por razón de la situación inédita vivida durante 2020. Se mantuvo el contacto y el trabajo conjunto, tanto por plataformas digitales como Teams y BlackBoard como a través del correo electrónico, que sirvió para dar instrucciones a los formadores para un correcto cierre de la intervención, como para recibir las impresiones y feedback de éstos respecto de la evolución de los alumnos.

Hasta aquí la descripción del Diseño de la investigación y sus determinantes. Prosigamos con los análisis previos.

Capítulo 9. Análisis descriptivos y validación empírica del Instrumento de Medida.

Antes de proceder a los análisis fundamentales objeto de esta tesis, dedicaremos este capítulo a:

1. El análisis descriptivo de la muestra para la variable independiente; y para las variables secundarias y la variable dependiente, en sus distintas dimensiones.

2. La validación empírica del instrumento, atendiendo a la fiabilidad, homogeneidad y validez de las puntuaciones obtenidas por los sujetos participantes en las variables dependientes. Para ello, hemos llevado a cabo un análisis correlacional de las distintas dimensiones y subdimensiones de la variable dependiente.

9.1. Análisis descriptivo de la muestra.

9.1.1. Distribución de la muestra respecto de los niveles de la Variable Independiente

Como ya hemos indicado anteriormente, la selección de la muestra se ha realizado de forma no probabilística, incidental o por conveniencia. De modo que ha estado compuesta por 643 sujetos en el Pretest y 397 en el Posttest.

En el Pretest, la muestra del nivel positivo de la variable independiente, esto es, los alumnos que han recibido la intervención consistente en un trabajo expreso y explícito en torno a la acción personalizante, está constituida por 368 sujetos, los provenientes de UFV.

La muestra del nivel negativo de la variable independiente, esto es, el Grupo de control, es de 275 sujetos; provenientes de UCM y CEU.

En el Postest, la muestra del nivel positivo de la variable independiente es de 276 sujetos, que son los alumnos de la UFV.

El Grupo de control, que aglutina a los alumnos de la UCM y el CEU, tiene un tamaño de 121 sujetos.

En la tabla y gráfico siguientes aparece identificados como UFV (Grupo Experimental) y UCM y CEU (Grupo de control).

Tabla 27. Distribución de la muestra en Pretest y Postest en función de la Universidad de procedencia.

		Universidad en que cursa Grado				
PRETEST O POSTEST		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
PRETEST	Válidos	UFV	368	57,23%	57,2	57,2
		UCM	247	38,41%	38,4	95,6
		CEU	28	4,35%	4,4	100,0
		Total	643	100,0	100,0	
POSTEST	Válidos	UFV	276	69,52%	69,5	69,5
		UCM	103	25,94%	25,9	95,5
		CEU	18	4,53%	4,5	100,0
		Total	397	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

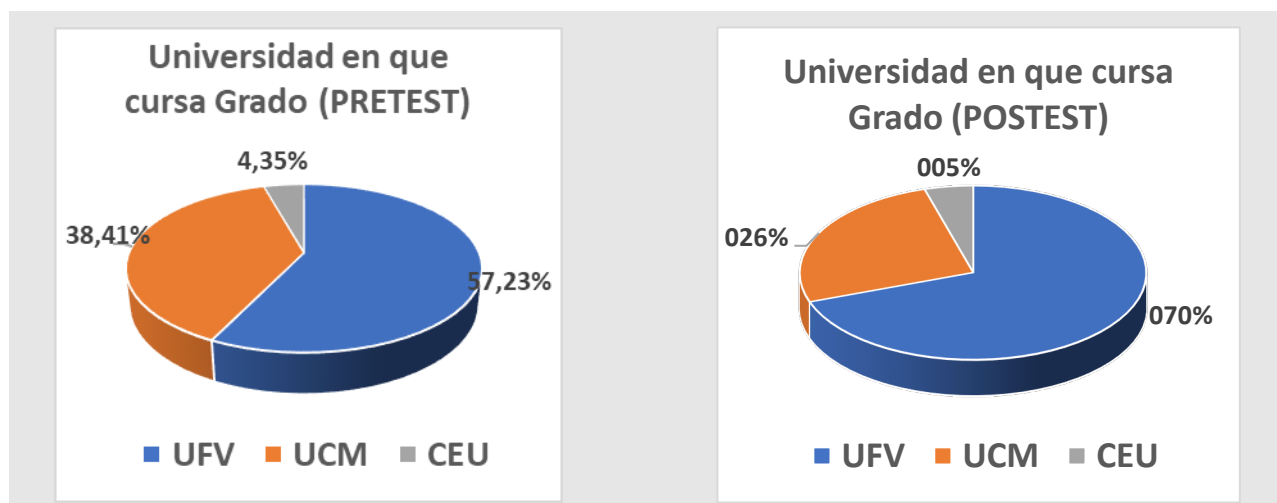


Figura 10. Distribución de casos del grupo experimental y del grupo control de la muestra, en el Pretest y el Postest.

9.1.2. Distribución de la muestra respecto de las variables secundarias

En un capítulo anterior hemos recogido como variables secundarias la edad, el sexo, el grado cursado, la procedencia socioeconómica -que puede venir indicada por el colegio de procedencia-, la formación anterior y el formador -profesor y mentores- que aplica la intervención. Veamos a continuación la distribución de frecuencias, atendiendo a cada una de estas variables.

A. Distribución de frecuencias por edad

Como se ve en la tabla y gráfico siguientes, en el Pretest hay un 67,65% de alumnos de 17 y 18 años, que es el alumno mayoritario en 1º de grado universitario; un 11,20% de alumnos de 19 años y un 18,82% de alumnos mayores de 20 años.

En el Postest, realizado en el año natural siguiente, cuando los alumnos que comenzaron el curso siendo menores de edad ya han cumplido los 18 años, nos encontramos con: un 79,09% de alumnos de 18 y 19 años (314 sujetos) y un 20,91% (83) de alumnos mayores de 20 años.

Tabla 28. Tabla de distribución de frecuencias por edades de los sujetos participantes en la muestra.

Edad sujetos participantes en el estudio						
PRETEST O POSTEST			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PRETEST	Válidos	17	123	19,13%	19,6	19,6
		18	312	48,52%	49,7	69,3
		19	72	11,20%	11,5	80,7
		>20	121	18,82%	19,3	100,0
		Total	628	97,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	15	2,3		
	Total		643	100,0		
POSTEST	Válidos	18	198	49,87%	49,9	49,9
		19	116	29,22%	29,2	79,1
		>20	83	20,91%	20,9	100,0
		Total	397	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

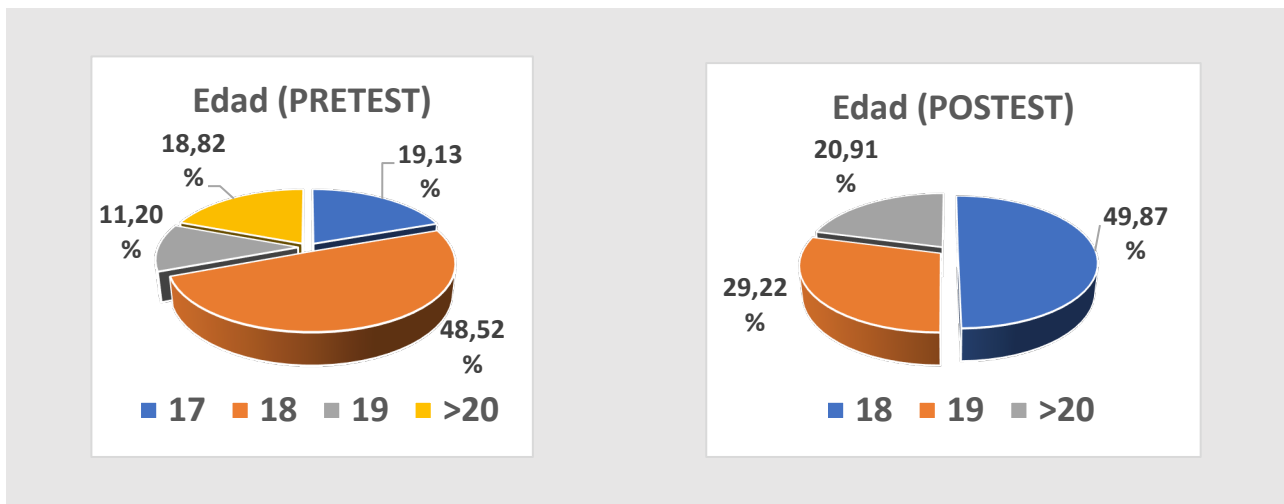


Figura 11. Distribución de la muestra por edades de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Posttest.

B. Distribución de frecuencias por sexo

En el estudio han participado un total de 459 mujeres (un 71,38% de la muestra) en el Pretest y de 272 (un 69%) de mujeres en el Posttest. Son hombres el 28,15% (181) de los participantes en el Pretest y un 31% (125) de los participantes en el Posttest. Como vemos, la distribución por sexo se mantiene bastante homogénea entre el Pretest y el Posttest. Lo recogemos sintéticamente a continuación.

Tabla 29. Distribución de la muestra por edades de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Posttest

		Mujer_ Hombre			
PRETEST O POSTEST		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PRETEST	Válidos				
	Mujer	459	71,38%	72%	71,7
	Hombre	181	28,15%	28%	100,0
	Total	640	99,53%	100,00%	
	Sistema	3	46,66%		
		643	100,0		
POSTEST	Válidos				
	Mujer	272	69%	69%	68,51
	Hombre	125	31%	31%	100
		397	100,00%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia

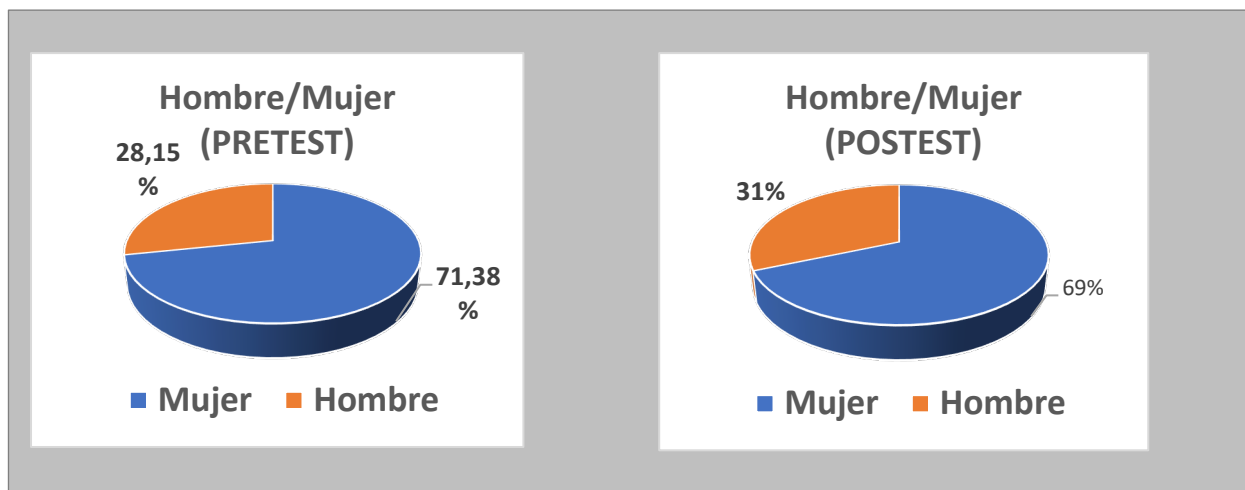


Figura 12. Distribución de la muestra por sexo de los sujetos en el momento de realización del Pretest y el Postest

C. Distribución de frecuencias por Grado

A continuación, recogemos la distribución por Grados, aunque veremos más adelante que lo interesante es la distribución por Equipos Docentes.

En el Grupo Experimental, 50 alumnos en el pretest y 14 en el Postest cursaban el grado de Magisterio Infantil. De Magisterio Primaria hemos contado con 19 alumnos en el Pretest y 14 en el Postest.

En el Grupo de control encontramos 142 alumnos de Magisterio Infantil en el Grupo de control y 97 de Primaria, en el Pretest. En el Postest son 80 y 26 respectivamente.

El Grupo de control ha contado, además, con 36 alumnos de Pedagogía en el Pretest y 15 en el Postest.

Por último, en el Grupo Experimental hemos podido analizar los resultados de 56 alumnos de Business Analytics en el Pretest y 37 en el Postest; de 10 alumnos de ADE+Derecho en el Pretest y 14 en el Postest; 97 y 95 alumnos de Biotecnología respectivamente; 23 y 24 de Derecho y Relaciones Internacionales; 82 alumnos de Psicología en el Pretest y 55 en el Postest; y 31 y 21 alumnos de Videojuegos en el Pretest y postest respectivamente.

Tabla 30. Distribución de la muestra según Facultad y Grado cursado por los sujetos

GRUPO	FACULTAD	GRADO	Pretest	Postest
Experimental	Fac. Cc. Jurídicas	Business Analytics + ADE o Derecho	56	37
	Fac. Cc. Jurídicas	ADE+ Derecho	10	14
	Fac. Cc. Experimentales	Biología	97	95
	Fac. Cc. Jurídicas	Derecho y Relaciones Internacionales	23	24
	Fac. Educación	Magisterio Infantil	50	14
	Fac. Educación	Magisterio Primaria	19	14
	Fac. Cc. Sociales	Psicología	82	55
	Fac. Comunicación	Videojuegos	31	21
		Perdidos		2
Control	Fac. Educación	Magisterio Infantil CEU	17	9
	Fac. Educación	Magisterio Primaria CEU	11	9
	Fac. Educación	Magisterio Infantil UCM	125	71
	Fac. Educación	Magisterio Primaria UCM	86	17
	Fac. Educación	Pedagogía UCM	36	15

Fuente: Elaboración propia

En los gráficos siguientes, se puede ver de modo más visual esta descripción por Grados y por Facultad de pertenencia.

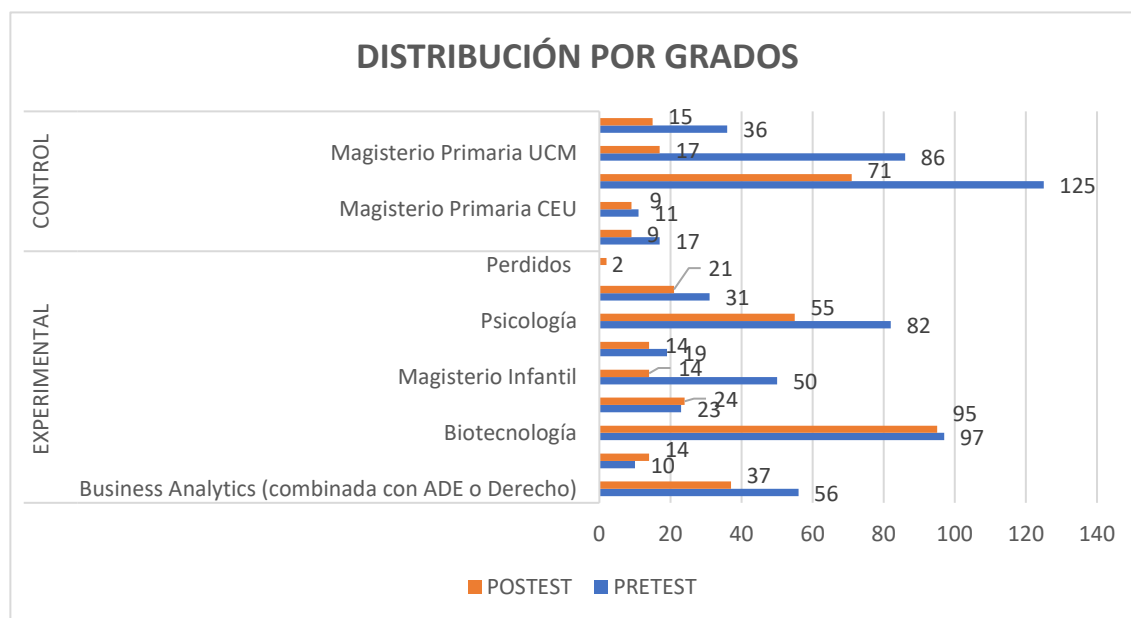


Figura 13. Comparación de la composición del Grupo experimental y el de control atendiendo a los Grados.

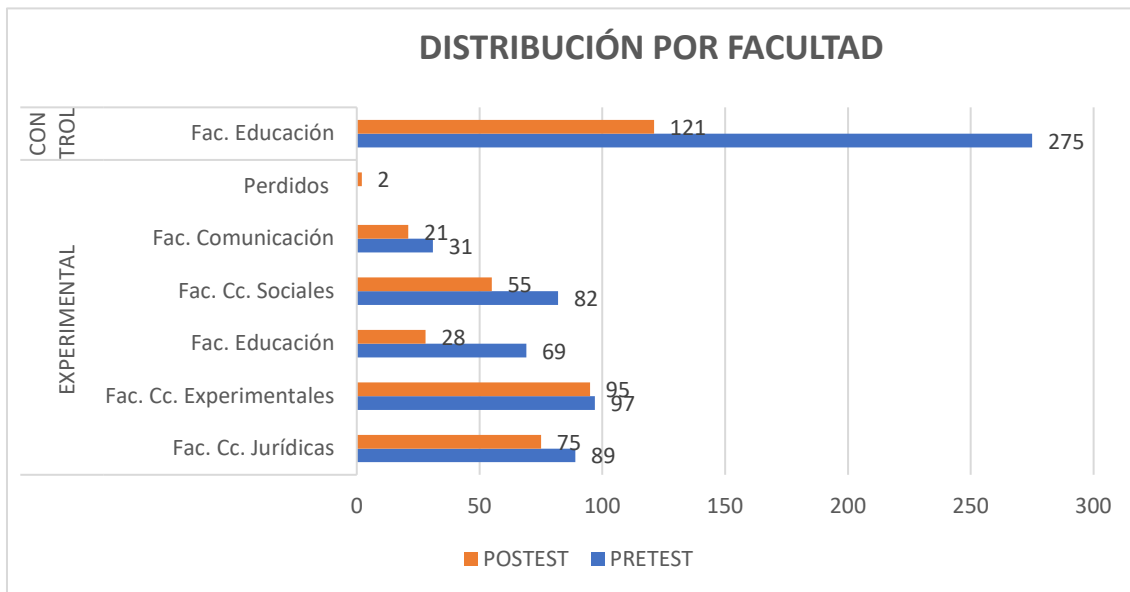


Figura 14. Comparación de la composición del Grupo experimental y el de control atendiendo a la Facultad.

D. Distribución de frecuencias según centro de estudios de procedencia

Como puede verse en la tabla y figuras siguientes, de los participantes en el Pretest, un 37,48% (241 sujetos) procedían de un colegio privado; un 22,71%, (146 sujetos) de uno concertado; 34,84% (224 sujetos) de un centro público y un 4,04% (26 sujetos) de otro tipo de centro educativo (como colegio en el extranjero, centro artístico, etc.). En el Postest, el peso de los sujetos procedentes de un colegio privado es mayor. Supone un 47,86%, 190 de los participantes en el Postest. Los sujetos procedentes de un colegio público suponen el 30,48% de la muestra (121); el 18,14% de los participantes -72- estudiaron en un colegio concertado y un 3,53% (14) lo hizo en otro tipo de centro.

Tabla 31. Distribución de los sujetos de la muestra en función del colegio de procedencia.

		Colegio de procedencia				
PRETEST O POSTEST		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
PRETEST	Válidos	Público	224	34,84%	35,2	35,2
		Concertado	146	22,71%	22,9	58,1
		Privado	241	37,48%	37,8	95,9
		Otro	26	4,04%	4,1	100,0
		Total	637	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	0,9			
	Total	643	100,0			
POSTEST	Válidos	Público	121	30,48%	30,5	30,5
		Concertado	72	18,14%	18,1	48,6
		Privado	190	47,86%	47,9	96,5
		Otro	14	3,53%	3,5	100
		Total	397	100	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

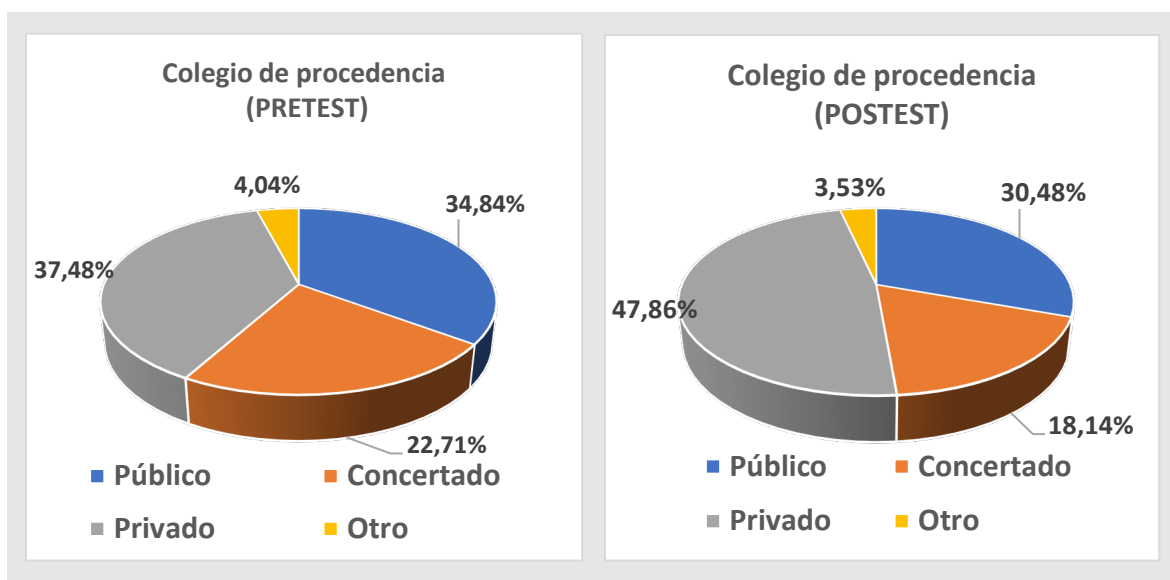


Figura 15. Distribución de la muestra por colegio de procedencia de los sujetos

E. Distribución de frecuencias en función de los estudios anteriores

De los participantes en el estudio, un 21,36% (135) de los que realizaron el Pretest había cursado estudios superiores anteriores; y un 78,64% (497) estaban cursando estudios superiores por primera vez. En el Posttest un 28,39% de los sujetos (73) tenían estudios superiores y un 81,61% (324), no.

Tabla 32. Distribución de frecuencias en función de la realización o no de estudios de grado o formación superior anteriores.

Estudios de Grado o Formación Superior anteriores					
PRETEST O POSTEST	Estudios anteriores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PRETEST	Sí	135	21,36%	21,4	21,4
	No	497	78,64%	78,6	100,0
	Total	632	100,00%	100,0	
POSTEST	Sí	73	18,39%	18,4	18,4
	No	324	81,61%	81,6	100
	Total	397	100,00%	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

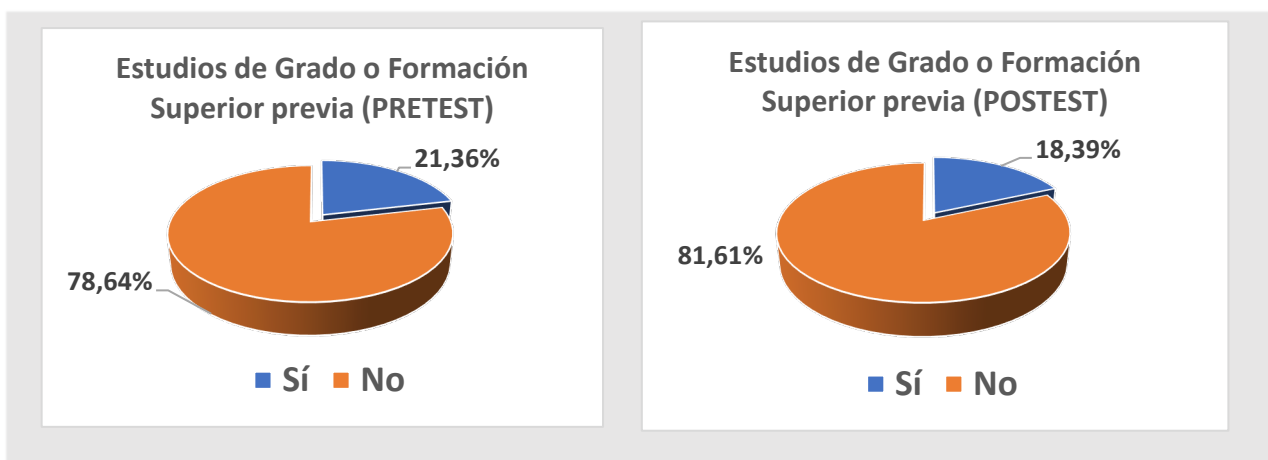


Figura 16. Distribución de la muestra en función de haber realizado o no estudios de grado o superiores anteriores.

F. Distribución de frecuencias atendiendo al profesor que ha aplicado la intervención junto a su equipo de mentores

Como hemos visto en el capítulo anterior, al describir la muestra se atiende no sólo al Grado y la Facultad a la que pertenecen los sujetos, sino que en el caso del grupo experimental se recoge también el equipo docente -profesores y mentores- que han aplicado la intervención. Esto se debe a que, tal y como se afirmaba al describir la asignatura que acoge la intervención de nuestra tesis, el equipo docente, su preparación ad hoc, su mayor o menor homogeneidad y coordinación y colaboración, son relevantes para el impacto de la intervención y la consecución de objetivos. De hecho, veremos cómo esta variable emergerá con particular significación en los análisis fundamentales.

En consecuencia, nos ha parecido interesante hacer el análisis descriptivo siguiendo una división por profesores y sus respectivos mentores. Como se verá en las conclusiones, quizá ello arroje luz sobre algunos de los resultados obtenidos.

Señalaremos, en primer lugar, que los profesores se corresponden con una Facultad, mientras que hay algunos mentores que están en equipos docentes de distintas facultades. En la Facultad de CC. Jurídicas han aplicado la intervención dos equipos docentes: El Equipo Docente (en adelante, “ED”) 1 -compuesto por 2 profesores y 9 mentores- y el ED2 compuesto por dos profesores y 9 mentores. Como coinciden en parte, en realidad son 3 profesores distintos y 14 mentores diferentes.

En la Facultad de Comunicación sólo ha participado un Equipo Docente -el 6-, compuesto por 2 profesores y 1 mentor. En la Facultad de Educación encontramos igualmente sólo un equipo docente -el 4- con 4 mentores. En la de CC. Experimentales, un equipo docente con un profesor y 10 mentores y en la de CC. Sociales, un equipo docente con un profesor y 7 mentores. Hemos identificado a los profesores por sus iniciales y a los mentores con una numeración. Se puede ver sintéticamente en la siguiente tabla, en la que aparecen en negrita los mentores que lo son en más de un equipo docente.

Tabla 33. Adscripción de profesores y sus respectivos mentores por Facultades

FACULTAD	PROFESOR AULA	MENTORES	
		NÚMERO	COMPOSICIÓN
CC. Jurídicas y empresariales	NS-BC	8	M1 , M2, M3, M4, M5, M6; M7, M8
	NS-MJD	9	M8 , M9, M10, M11 , M7 , M12, M13, M11, M14
Comunicación	SGC-MQ	1	M15
Educación	MFG	4	M24, M25, M26, M27
CC. Experimentales	PCr	10	M7 , M11 , M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23
CC. Sociales	PC	7	M1 , M10 , M27, M28, M29, M30, M31

Fuente: Elaboración propia

Estos 6 equipos docentes distintos han trabajado con 368 alumnos, distribuidos del siguiente modo: el ED1 ha impartido la intervención a 64 alumnos; el ED2, a 38; el ED3 a 100 alumnos; el equipo docente ED4, a 47. 90 alumnos han recibido la intervención de mano del ED5; y 29 a través del ED6.

Queda recogido en la tabla y gráficos siguientes:

Tabla 34. Distribución de alumnos del Grupo Experimental por equipos docentes

Equipo Docente	Frecuencia	Porcentaje
EQUIPO DOCENTE 1	64	17,39%
EQUIPO DOCENTE 2	38	10,32%
EQUIPO DOCENTE 3	100	27,17%
EQUIPO DOCENTE 4	47	12,77%
EQUIPO DOCENTE 5	90	24,46%
EQUIPO DOCENTE 6	29	7,89%
Total alumnos que han recibido la intervención	368	100%

Fuente: Elaboración propia

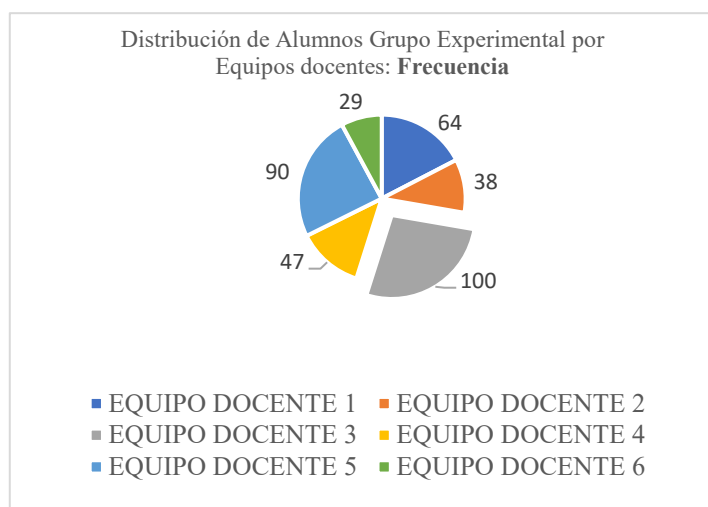


Figura 17. Número de alumnos del Grupo experimental por Equipo Docente

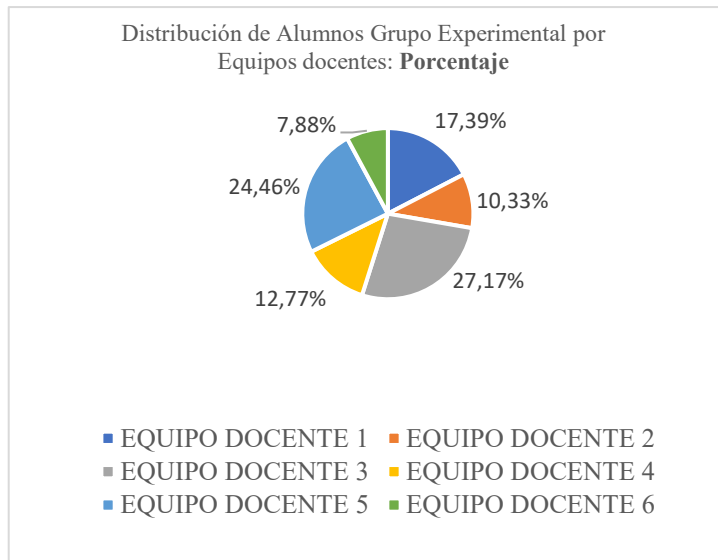


Figura 19. Porcentaje de alumnos del Grupo experimental por Equipo Docente

La tabla siguiente refleja la **composición de los equipos docentes** y la **distribución en la asignación mentor-alumno**.

Tabla 35. Composición de Equipos docentes y distribución por número de alumnos.

Grupo/Grado-Equipo Docente	Mentor	N° alumnos asignados	Total alumnos	Porcentaje
Equipo docente 1: 2 prof. y 9 mentores Business Analytics +ADE/ Business Analytics+ Derecho	M32	1	64	1,56%
	M1	5		7,81%
	M33	1		1,56%
	M2	13		20,31%
	M4	4		6,25%
	M7	1		1,56%
	M3	15		23,44%
	M6	19		29,69%
	M5	5		7,81%
Equipo docente 2: 2 profs-mentores y 6 mentores ADE+ Derecho y Derecho + RRII.	M7	1	38	2,63%
	M8	1		2,63%
	M9	6		15,79%
	M10	10		26,32%
	M11	3		7,89%
	M12	1		2,63%
	M13	11		28,95%
	M14	5		13,16%
Equipo docente 3: 1 prof, y 10 mentores Biotecnología A y C	M22	21	100	21,00%
	M23	10		10,00%
	M21	5		5,00%
	M19	23		23,00%
	M20	10		10,00%
	M11	2		2,00%
	M16	15		15,00%
	M17	10		10,00%
	M18	3		3,00%
M7	1	1,00%		
Equipo docente 4: 1 prof. y 4 mentores Magisterio Infantil y Primaria.	M24	10	47	21,28%
	M26	5		10,64%
	M25	20		42,55%
	M27	12		25,53%
Equipo docente 5: 1 prof. y 7 mentores Psicología A y B	M1	54	90	60,00%
	M10	9		10,00%
	M27	9		10,00%
	M28	5		5,56%
	M29	5		5,56%
	M30	5		5,56%
	M31	3		3,33%
Equipo docente 6: 2 prof. y 1 mentor Videojuegos	M15	29	29	100%

Fuente: Elaboración propia

El Equipo Docente 1 ha aplicado la intervención en los grados dobles de Business Analytics con Derecho y ADE. Está compuesto por dos profesores de aula y nueve mentores. Como se observa en la tabla que aparece más abajo, hay dispersión, pero el mayor número de alumnos -el 73,44%- están asignados a tres mentores: M2, M3 y M6.

El Equipo Docente 2 imparte HCP en ADE+ Derecho y en Derecho+ Relaciones Internacionales, a un total de 38 alumnos. Está compuesto por dos profesoras de aula y 8 mentores identificados como M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13 y M14.

Aunque el número de mentores podría considerarse alto, podemos decir que la dispersión en la aplicación de la intervención ha sido baja porque las profesoras de aula son las mentoras M9 y M10, y porque junto con M13 y M14 han tenido en mentoría al 84,22% de los alumnos.

El Equipo docente 3 ha trabajado con los alumnos de Biotecnología. Está compuesto por un profesor y diez mentores, con una dispersión significativa.

El Equipo Docente 4 imparte HCP en Magisterio Infantil y Primaria, a un total de 47 alumnos. Está compuesto por una profesora y 4 mentores, uno de los cuales (M25) ha acompañado al 42,55% de los alumnos de Magisterio Infantil y Primaria. Junto a M26 han podido aplicar la intervención a más de la mitad de los alumnos de este grupo (concretamente a un 53,19%).

El Equipo docente 5, correspondiente al Grado de Psicología, está compuesto por una profesora y 7 mentores. Aunque la distribución de alumnos no es tan dispersa, a pesar del número de mentores, cabe destacar el peso indiscutible de M1 con un 60% de alumnos.

El Equipo Docente 6 sólo hay un mentor y dos profesoras de aula.

9.2. Validación empírica del Instrumento de Medida.

Si en un capítulo anterior acudíamos al juicio a priori de expertos, para discernir en qué grado el instrumento es válido para medir lo que pretendemos medir, en este apartado analizaremos empíricamente la fiabilidad y la validez del cuestionario en su versión final, aplicado a las muestras del estudio.

La fiabilidad informa sobre la precisión del instrumento de medida; sobre “qué parte de la varianza total de las puntuaciones es varianza no debida al azar, a errores, o a la casualidad” expresada en un coeficiente de correlación que alude a la concordancia o grado de consistencia interna, el que se da entre las puntuaciones de un mismo grupo de sujetos (García Ramos, 2012, p. 124).

9.2.1. Fiabilidad del cuestionario en su conjunto, de sus dimensiones y subdimensiones

Usaremos los estadísticos más importantes y usados comúnmente para valorar la fiabilidad de un instrumento de medida: α de Cronbach, Spearman-Brown y Guttman.

En la tabla siguiente se puede ver que, considerado globalmente, el cuestionario muestra una fiabilidad excelente.

Tabla 36. Fiabilidad Global en el Postest del Cuestionario definitivo

ESTADÍSTICO	ÁREA ANALIZADA	PUNTUACIONES
α de Cronbach	Cuestionario globalmente considerado	.966
	Primera mitad del cuestionario (24 ítems)	.928
	Segunda mitad del cuestionario (24 ítems)	.949
Spearman-Brown	Cuestionario globalmente considerado	.923
Guttman.	Cuestionario globalmente considerado	.917

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 9.1)

El instrumento obtiene una **fiabilidad global** de 0,912 en el Pretest y de 0,966 en el Postest (ver Anexo 9.1). Esto es, el instrumento tiene una fiabilidad excelente atendiendo a la clasificación de George & Mallery (2003, p. 231).

Tabla 37. Escala de calificación de la fiabilidad

alfa de Cronbach	Fiabilidad
$\geq 0,9$	Excelente
$\geq 0,8$	Buena
$\geq 0,7$ supone una fiabilidad	Aceptable
$\geq 0,6$ supone una fiabilidad	Cuestionable
$\geq 0,5$ supone una fiabilidad	Pobre
$< 0,5$ supone una fiabilidad	Inaceptable

Fuente: Elaboración propia a partir de clasificación de George & Mallery.

Tanto el Coeficiente de Spearman-Brown como el de Guttman presentan valores muy próximos a 1,00. En Spearman-Brown, nuestro cuestionario obtiene un .923 en el Postest, esto es, excelente. En Guttman, obtiene una fiabilidad de .917 en el Postest.

Entremos a analizar la fiabilidad por dimensiones y subdimensiones. Los resultados obtenidos por el Cuestionario se sintetizan en la tabla siguiente:

Tabla 38. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario en el Postest, atendiendo a las Dimensiones y Subdimensiones

ÁREA	ESTADÍSTICO	PUNTUACIÓN
DIMENSIÓN 1	α de Cronbach	.878
	Spearman-Brown	.852
	Guttman.	.852
SUDIMENSIÓN 1.1	α de Cronbach	.796
	Spearman-Brown	.725
	Guttman.	.724
SUDIMENSIÓN 1.2	α de Cronbach	.784
	Spearman-Brown	.742
	Guttman.	.742
DIMENSIÓN 2	α de Cronbach	.923
	Spearman-Brown	.872
	Guttman.	.872
SUDIMENSIÓN 2.1.	α de Cronbach	.880
	Spearman-Brown	.864
	Guttman.	.863
SUDIMENSIÓN 2.2.	α de Cronbach	.858
	Spearman-Brown	.812
	Guttman.	.810
DIMENSIÓN 3	α de Cronbach	.930
	Spearman-Brown	.880
	Guttman.	.877
SUDIMENSIÓN 3.1.	α de Cronbach	.883
	Spearman-Brown	.834
	Guttman.	.832
SUBDIMENSIÓN 3.2.	α de Cronbach	.882
	Spearman-Brown	.823
	Guttman.	.822

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Consultar Anexo 9.2).

La Dimensión 1 tiene una fiabilidad buena, con valores en α de Cronbach cercanos a 0.9. Spearman-Brown y Guttman, con valores de .852, confirman esta fiabilidad más que aceptable.

La dimensión 2 tiene una fiabilidad mayor, con un α de Cronbach de 0.923; excelente.

Spearman-Brown y Guttman revelan una fiabilidad muy buena, con un valor de .872 también para ambos estadísticos.

La dimensión 3 también tiene una fiabilidad excelente, de 0.930 en α de Cronbach. Si atendemos a Spearman-Brown y Guttman, la fiabilidad es muy buena con valores de .880 y .877, respectivamente.

En general, podemos decir que la fiabilidad del instrumento de medida es satisfactoria.

9.2.2. Homogeneidad de los ítems

El índice de homogeneidad mide la capacidad de discriminación de los ítems; es decir, el grado de correlación entre cada ítem y el total del test. El de validez mide la correlación existente entre cada ítem y el ítem criterio global. Se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 39. Índices de homogeneidad y validez de los ítems del Cuestionario

Nº de Ítem*	I.H.	I.V.	Nº de Ítem*	I.H.	I.V.
1	0,548	,315**	26	0,567	,319**
2	0,546	,293**	27	0,604	,288**
3	0,542	,311**	28	0,625	,241**
4	0,454	,320**	29	0,705	,351**
5	0,463	,261**	30	0,638	,299**
6	0,548	,257**	31	0,678	,290**
7	0,5	,253**	32	0,493	,291**
8	0,575	,313**	33	0,731	,364**
9	0,536	,256**	35	0,677	,475**
10	0,514	,329**	36	0,684	,461**
11	0,455	,171**	37	0,688	,338**
12	0,633	,317**	38	0,701	,322**
13	0,529	,209**	39	0,692	,337**
14	0,585	,250**	40	0,648	,338**
15	0,655	,354**	41	0,503	,199**
16	0,375	,195**	42	0,557	,265**
18	0,673	,352**	43	0,553	,342**
19	0,708	,333**	44	0,673	,345**
20	0,671	,370**	45	0,551	,280**
21	0,61	,347**	46	0,617	,354**
22	0,654	,377**	47	0,664	,312**
23	0,595	,352**	48	0,66	,324**
24	0,682	,351**	49	0,729	,404**
25	0,636	,372**	50	0,717	,361**

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS. *Los ítems 17, 34, 51 no aparecen en esta tabla por corresponder a ítems criterio de las dimensiones 1, 2 y 3. Tampoco aparece el Ítem Criterio Global (nº 52).

Todos los ítems obtienen un índice de homogeneidad superior a 0.20, es decir, guardan una correlación suficiente con el total de la escala. De hecho, sólo cinco ítems están por debajo de 0.50 y veintisiete están por encima de 0.6. En cuanto al índice de validez, todos los ítems presentan valores superiores a 0.20 menos tres, que están muy próximo a este valor. Podemos afirmar que todos los ítems muestran capacidad suficiente para medir una parte del rasgo.

Recogemos a continuación la homogeneidad de los ítems por dimensiones, tomando como ítem criterio el propio de la Dimensión:

Tabla 40. Índices de Homogeneidad de los ítems de la Dimensión 1.

Estadísticos total-elemento		
Nº de Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	,578	,868
2	,571	,868
3	,543	,870
4	,452	,873
5	,475	,872
6	,529	,870
7	,493	,872
8	,578	,868
9	,553	,869
10	,494	,871
11	,451	,873
12	,605	,867
13	,523	,870
14	,582	,868
15	,625	,866
16	,352	,880

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 41. Índices de Homogeneidad en los ítems de la Dimensión 2.
Estadísticos total-elemento

Nº de Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
18	,643	,917
19	,679	,917
20	,659	,917
21	,599	,919
22	,650	,917
23	,588	,919
24	,693	,916
25	,652	,917
26	,521	,921
27	,589	,919
28	,599	,919
29	,705	,916
30	,628	,918
31	,682	,916
32	,483	,924
33	,734	,915

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 42. Índices de Homogeneidad de los ítems de la Dimensión 3.
Estadísticos total-elemento

Nº de Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
35	,717	,924
36	,712	,924
37	,736	,924
38	,717	,925
39	,718	,924
40	,684	,925
41	,469	,931
42	,493	,931
43	,553	,929
44	,670	,926
45	,538	,929
46	,643	,926
47	,671	,926
48	,651	,926
49	,734	,924
50	,726	,924

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

En todos los ítems, el índice de homogeneidad está por encima de 0.20.

En la Dimensión 1, diez ítems presentan un Índice de Homogeneidad por encima de 0.5. En la Dimensión 2, diez ítems están por encima de 0.6. y en la Dimensión 3, siete ítems están por encima de 0.7 y cinco por encima de 0.6.

9.2.3. Validez criterial-convergente

La validez criterial convergente compara las puntuaciones con un criterio que se considera que mide el atributo que se estudia (Kerlinger & Lee, 2002, p. 606). A estos efectos, el cuestionario cuenta con un ítem criterio por dimensión y un ítem criterio global que pregunta al alumno por su percepción acerca del propio grado de formación integral.

Para valorarla seguiremos la clasificación de García Ramos (2019), que vemos a continuación.

Tabla 43. Clasificación orientativa para evaluar la validez de forma global

Coeficiente de Validez	Valoración
≥ 0,8 Excelente	Excelente
≥ 0,7 Bueno	Bueno
≥ 0,6 Aceptable	Aceptable
≥ 0,5 Cuestionable	Cuestionable
≥ 0,4 Pobre	Pobre
< 0,4 Inaceptable	Inaceptable

Fuente: Elaboración propia basada en (García Ramos, 2019)

Las siguientes tablas muestran la Correlación de Pearson entre las Dimensiones Subdimensiones, con el Ítem Control Global.

Tabla 44. Correlaciones de Pearson entre las Dimensiones y el Ítem Control Global

Área o Dimensión	Ítem Criterio Global	Sig. (Bilateral)
INTEGRACIÓN	,459**	,000
INCREMENTO_EXPER	,491**	,000
COMPROMISO	,488**	0

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 45. Correlaciones de Pearson entre las Subdimensiones y el Ítem Control Global

Área o Subdimensión	Ítem Criterio	
	Global	Sig. (Bilateral)
1.1. RECONOCIMIENTO	,450**	,000
1.2. CONFIGURACIÓN	,407**	,000
2.1. CRECIMIENTO	,483**	,000
2.2. PROBACIÓN	,485**	,000
3.1. CONCRECIÓN_PROYECTO	,462**	,000
3.2. LOGRO_BIOGRAF	,459**	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

La correlación de Pearson es significativa en todos los casos. No sería esperable que fuera muy superior dado que son correlaciones entre dimensiones con un ítem criterio global.

La correlación de Pearson entre cada dimensión y su ítem criterio (propio de la dimensión) es significativa, como se ve en la tabla siguiente; y mejora respecto a las anteriores.

Tabla 46. Correlaciones de Pearson entre cada Dimensión con su correspondiente Ítem Criterio

Área o Dimensión	Ítem criterio específico	Sig. (Bilateral)
INTEGRACIÓN	,595**	,000
INCREMENTO_EXPER	,651**	,000
COMPROMISO	,743**	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Según la clasificación que estamos observando, es aceptable en las Dimensiones 1 y 2 y buena en la Dimensión 3.

En conclusión, el Instrumento de Medida que hemos usado en nuestra investigación es fiable en grado satisfactorio o muy satisfactorio y mantiene niveles razonables y aceptables de validez convergente.

Capítulo 10. Una aproximación a la validación del constructo

La validez de constructo intenta no sólo validar el test o cuestionario que se usa en una investigación, sino también el constructo que subyace en él, el fundamento teórico que lo sustenta. Definida por la American Psychological Association (1954, p. 214), está pensada para aquellas situaciones en las que quien diseña el cuestionario no tiene una medida definitiva de criterio ante la cualidad que se está estudiando (en nuestro caso, la formación integral en las tres dimensiones en que la hemos considerado), y tiene que acudir a medidas indirectas para validar su teoría (García Ramos, 1986).

A través del análisis factorial, el investigador puede identificar aquellas unidades o dimensiones que subyacen a muchas medidas, y que se denominan factores (Kerlinger & Lee, 2002, p. 188). Es decir, intentaremos estudiar las relaciones entre las 48 variables empíricas de nuestro estudio, y definir factores (variables latentes). Partiendo de la matriz de correlaciones, directa y rotada, intentaremos dar una interpretación a los factores obtenidos, estableciendo comparaciones con la estructura teórica del constructo.

Veamos primero el análisis factorial exploratorio (en adelante “AFE”) y a continuación el confirmatorio (en adelante “AFC”).

10.1. Análisis factorial exploratorio

El objetivo de este análisis es aportar evidencias sobre la validez de constructo. Para ello, hemos intentado reducir el número de variables de este, analizar la dimensionalidad del cuestionario, extraer dimensiones subyacentes y estudiar posibles solapamientos entre dimensiones.

Llevamos a cabo un análisis de componentes principales con rotación VARIMAX Y PROMAX sobre las tres dimensiones y seis subdimensiones. Seguimos las cuatro fases que suelen definirse: preparación, extracción de factores, rotación e interpretación.

10.1.1. Preparación

En primer lugar, diremos que, tal y como muestran el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y el test de esfericidad de Bartlett, realizados ambos sobre la matriz de correlaciones (Anexo 10.1), existen varianzas comunes suficientes.

Tabla 47. Test de esfericidad de Bartlett e Índice KMO

KMO y prueba de Bartlett^a		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,960
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	10782,160
	gl	1128
	Sig.	0,000

Fuente: SPSS

El resultado de la prueba KMO es .960, muy cercano a 1, es decir, excelente. La prueba de esfericidad de Bartlett tiene una significatividad de 0,000.

En la matriz R, todos los ítems correlacionan positiva y significativamente entre sí, con una sola excepción. Para todos ellos, el nivel de significatividad es de 0,000, menos en seis de ellos (siendo en cualquier caso inferior a 0,05).

10.1.2. Extracción de factores

En el Anexo 10.2. pueden consultarse las Comunalidades de los ítems, obtenidas mediante el Análisis de Componentes Principales.

Ahí, aparecen señaladas en rojo las 5 variables o ítems con un índice de comunalidad inferior a 0.5. Por debajo de este valor, la varianza común es menor a lo aceptable. Tres de ellas están muy próximas a 0.5, no obstante, y en ningún caso por debajo de 0.41.

La menor comunalidad nos indica que estos ítems están midiendo algo, en parte, distinto que el resto. Efectivamente, son dimensiones relacionadas con un salto cualitativo de madurez:

con la coherencia entre lo que se hace y el sentido de la vida; y con tomar decisiones en situaciones exigentes. Pensamos que quizá en eso “reside” su diferencia respecto del resto del cuestionario. Aun así, consideramos que convendría mantenerlos dentro del cuestionario, aunque contribuyan menos al conjunto. Los relativos al “sentido”, porque la presencia de éste en lo que se hace es decisiva para la integración y el crecimiento, como hemos visto en el marco teórico. Los relativos a la “decisión efectiva”, porque sin ésta no es posible el compromiso que busca la formación integral, como ha quedado fundamentado también en la primera parte de esta esta investigación.

Con el objetivo de buscar factores significativos, hemos aplicado el método de “componentes principales”, que factoriza directamente la matriz de correlaciones, obteniendo que casi el 60% se explica con ocho factores. Se ve en la tabla que sigue (criterio de Kaiser, λ mayor que 1,00) (Kaiser, 1950; citado en (García Ramos, 1989).

Tabla 48. Varianza total explicada. Método de extracción: análisis de componentes

Componente	Varianza total explicada		
	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	19,133	39,86	39,86
2	1,808	3,767	43,628
3	1,64	3,417	47,044
4	1,408	2,933	49,977
5	1,318	2,745	52,722
6	1,233	2,568	55,29
7	1,147	2,389	57,679
8	1,071	2,231	59,91

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Por supuesto, este método de explicación de la varianza total, al no reducir la huella, extrae tantos factores como variables empíricas contiene la matriz. En la tabla anterior se recogen sólo aquellos factores que son significativos.

Sin embargo, como el propio García Ramos (1989) indica, el criterio de Kaiser puede no ser tan idóneo cuando se tienen más de 20 variables (Cattell, 1952) por su tendencia a sobreestimar el número de factores significativos. Por ello, decidimos seguir las recomendaciones más actuales (Lorenzo-Seva et al., 2011); citado en (Lloret-Segura et al.,

2014), entre otros; y eliminar también los factores VII y VIII, que explicaban menos del 2,5% de la varianza de R. Nos hemos quedado con una estructura factorial de 6 factores, que en su conjunto explican más del 55% de la varianza de R y se ajustan mejor a la estructura teórica.

Vemos que los 6 factores explican más de la mitad de la varianza, en concreto un 55,290%. Hay 10 variables o ítems con un índice de comunalidad inferior a 0.5, si bien uno de ellos tiene un índice de 0.499. Son los números 4,5,7,8,9,10,11,14, 32 y 45.

Tabla 49. Varianza explicada por los 6 factores. Método de extracción: análisis de componentes

Componente	Varianza total explicada		
	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	19,133	39,86	39,86
2	1,808	3,767	43,628
3	1,64	3,417	47,044
4	1,408	2,933	49,977
5	1,318	2,745	52,722
6	1,233	2,568	55,29

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

10.1.3. Rotación

Para facilitar la interpretación de los factores extraídos, procedemos a la rotación. Usaremos primero, como método de rotación, el llamado VARIMAX, creado por Kaiser (1958, en García Ramos, 1989) y comúnmente aceptado como el mejor método de rotación ortogonal. Después usaremos el método PROMAX, de rotación oblicua, quizá más apto en nuestro caso, porque se espera que los factores estén correlacionados.

A. Rotación por el método VARIMAX

Recogemos la matriz de componentes rotados para los 6 factores extraídos en la tabla siguiente. Hemos seguido un código de colores para facilitar un análisis a primera vista. Hemos asignado un color a cada subdimensión: El verde para la Dimensión 1; claro para la subdimensión 1.1. y oscuro para la subdimensión 1.2. El color naranja, para la Dimensión 2; claro para la Subdimensión 2.1 y oscuro para la 2.2. El color azul identifica la Dimensión 3; el claro para la Subdimensión 3.1 y el oscuro para la 3.2.

Además, hemos señalado en verde los valores que suponen el peso mayor de la variable, en negro han quedado los pesos que no se consideran el principal y en naranja los correspondientes a variables que, teniendo más peso en otro factor, su contribución al segundo que satura también podría tener sentido.

Tabla 50. Matriz rotada por el criterio Varimax, extracción por componentes principales. 6 factores.

Matriz de componentes rotados^{a,b}

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
35. Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal	0,76					
36. Este plan de vida tiene en cuenta mi realidad actual	0,69					
37. En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida	0,68			0,35		
39. Este plan de vida está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)	0,68					
40. Mi plan es aplicable a distintos ámbitos de mi vida	0,64					
38. Este plan de vida incluye lo que realmente es importante para mí	0,61	0,37		0,36		
49. Me siento impulsado /a a realizar nuevas acciones para seguir construyendo mi vida	0,56	0,4	0,38			
47. Gracias a mis actos, hoy son realidad proyectos que antes sólo veía como posibilidades futuras	0,54		0,38			
51. Siento que mi vida está en relación con la vida de las personas que me rodean	0,51	0,5				
50. Percibo mi contribución positiva, por pequeña que pueda parecer, en la realidad que me rodea	0,49	0,44				
33. Aunque no sepa todo lo que me depara, estoy construyendo mi futuro con acciones concretas	0,47					
48. Hoy soy más capaz que hace un año, aunque no siempre haya logrado mis objetivos	0,45					
27. Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros		0,66				
29. Sé que puedo hacer de mi vida algo único, a la altura de las expectativas que tengo	0,39	0,61				
5. Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades		0,59				
28. Hacer todo lo que puedo depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros		0,58				
45. Asumo las consecuencias de mis actos		0,52				
20. Aprovecho lo que me ofrece mi entorno para vivir experiencias que me hacen crecer		0,51	0,45			
44. Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo fiel a mí mismo	0,41	0,49				
43. Intuyo que los acontecimientos que estoy viviendo tienen sentido, aunque no encajen todas las piezas	0,36	0,46				
25. Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido		0,42			0,39	
4. Soy consciente de cómo me afectan las cosas		0,38				
21. Llevo a cabo acciones que me obligan a superarme en algún aspecto de mí mismo, por pequeño que sea			0,67			
13. Cuando aprendo algo valioso para mí, lo pongo en práctica en mi vida real			0,65			
23. Oriento mis acciones hacia objetivos exigentes, aunque suponga no obtener resultados inmediatos			0,59			
22. Soy capaz de repetir en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor			0,59			
15. Cuando decido algo, lo llevo a la práctica con acciones concretas			0,5			
24. Las acciones que realizo me permiten dar a los demás mi aportación única e irrepetible			0,47		0,35	
19. Para llegar a mi mejor versión, hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora			0,45			
18. Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas			0,45			0,37
12. Me impacta lo valioso que sucede a mi alrededor			0,45	0,43		
7. Me pregunto el para qué de mis acciones			0,38			

Tabla 50. Matriz rotada por el criterio Varimax, extracción por componentes principales. 6 factores (Continuación)

Matriz de componentes rotados^{a,b}

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
3.Reconozco cómo influye mi voluntad en aquello que hago				0,64		
1.Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy				0,58		
11.Reconozco que hay cosas que son objetivamente valiosas aunque a mí no me interesen				0,52		
9.Ante un nuevo aprendizaje, me cuestiono qué tiene que ver con mi proyecto de vida				0,52		
8.En mi día a día en la universidad, distingo entre lo que me ayuda a crecer y lo que me perjudica	0,35			0,5		
14.Ante una situación que exige respuesta por mi parte, tomo una decisión, aunque me lleve algo de tiempo				0,38		
42.Cuando las cosas no salen como espero, soy capaz de poner en marcha un plan b					0,7	
41.Puedo recomenzar cada vez que me equivoco					0,68	
32.Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro	0,46				0,47	
31.A través de mis acciones, voy eligiendo entre las múltiples posibilidades que se abren ante mí		0,42			0,45	
30.Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan a mi objetivo en la vida		0,38			0,42	
16.Organizo mi estudio y trabajo teniendo en cuenta mis condiciones físicas						0,72
26.Mirando con realismo mi actuar, distingo entre lo que puedo llegar a hacer de lo que no me será posible						0,6
6.En referencia a mi cuerpo, reconozco mis posibilidades y limitaciones		0,45				0,5
10.En situaciones en las que quiero algo que no me conviene, soy capaz de reorientar mi voluntad en otra dirección						0,36

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

La solución ortogonal, como vemos, no facilita la interpretación de los resultados. Determinadas variables aparecen indefinidas y, por tanto, la solución no se ajusta a una Estructura Simple (Thurstone,(1935).

Procedimos, pues a realizar una rotación oblicua.

B. Rotación por el método Promax

En la tabla siguiente recogemos el resultado de la rotación oblicua PROMAX de la matriz factorial no rotada, extraída por el método “Componentes Principales”. De todas las soluciones analizadas, es la que mejor se ajusta a la estructura teórica.

Tabla 51. Matriz rotada por el criterio PROMAX, extracción por componentes principales. 6 factores.

Matriz de configuración.^{a,b}

VARIABLE	Componente					
	1	2	3	4	5	6
35. Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal	,940					
36. Este plan de vida tiene en cuenta mi realidad actual	,813					
37. En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida	,786					
39. Este plan de vida está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)	,786					
40. Mi plan es aplicable a distintos ámbitos de mi vida	,756					
38. Este plan de vida incluye lo que realmente es importante para mí	,634					
47. Gracias a mis actos, hoy son realidad proyectos que antes sólo veía como posibilidades futuras	,527					
32. Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro	,511				,469	
49. Me siento impulsado/a a realizar nuevas acciones para seguir construyendo mi vida	,507					
50. Percibo mi contribución positiva, por pequeña que pueda parecer, en la realidad que me rodea	,397	,351				
33. Aunque no sepa todo lo que me depara, estoy construyendo mi futuro con acciones concretas	,386					
48. Hoy soy más capaz que hace un año, aunque no siempre haya logrado mis objetivos	,384					
27. Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros		,794				
5. Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades		,771				
29. Sé que puedo hacer de mi vida algo único, a la altura de las expectativas que tengo		,660				
28. Hacer todo lo que puedo depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros		,641				
45. Asumo las consecuencias de mis actos		,591				
20. Aprovecho lo que me ofrece mi entorno para vivir experiencias que me hacen crecer		,526	,386			
6. En referencia a mi cuerpo, reconozco mis posibilidades y limitaciones		,491				,468
46. Siento que mi vida está en relación con la vida de las personas que me rodean	,477	,488				
43. Intuyo que los acontecimientos que estoy viviendo tienen sentido, aunque no encajen todas las piezas		,477				
44. Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo fiel a mí mismo		,442				
4. Soy consciente de cómo me afectan las cosas		,419				
25. Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido		,394				

Tabla 51. Matriz rotada por el criterio PROMAX, extracción por componentes principales. 6 factores. (Continuación)

VARIABLE	Componente					
	1	2	3	4	5	6
13. Cuando aprendo algo valioso para mí, lo pongo en práctica en mi vida real			,743			
21. Llevo a cabo acciones que me obligan a superarme en algún aspecto de mí mismo, por pequeño que sea			,730			
23. Oriento mis acciones hacia objetivos exigentes, aunque suponga no obtener resultados inmediatos			,623			
22. Soy capaz de repetir en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor			,586			
15. Cuando decido algo, lo llevo a la práctica con acciones concretas			,470			
24. Las acciones que realizo me permiten dar a los demás mi aportación única e irrepetible			,417			
12. Me impacta lo valioso que sucede a mi alrededor			,403	,371		
18. Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas			,376			
19. Para llegar a mi mejor versión, hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora			,373			
7. Me pregunto el para qué de mis acciones			,353			
2. Reconozco cómo influye en mis actuaciones el modo en que funciona mi inteligencia				,706		
3. Reconozco cómo influye mi voluntad en aquello que hago				,690		
1. Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy				,623		
11. Reconozco que hay cosas que son objetivamente valiosas aunque a mí no me interesen				,557		
9. Ante un nuevo aprendizaje, me cuestiono qué tiene que ver con mi proyecto de vida				,541		
8. En mi día a día en la universidad, distingo entre lo que me ayuda a crecer y lo que me perjudica				,500		
14. Ante una situación que exige respuesta por mi parte, tomo una decisión, aunque me lleve algo de tiempo						
42. Cuando las cosas no salen como espero, soy capaz de poner en marcha un plan b					,752	
41. Puedo recomenzar cada vez que me equivoco					,739	
31. A través de mis acciones, voy eligiendo entre las múltiples posibilidades que se abren ante mí					,390	
30. Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan a mi objetivo en la vida					,362	
16. Organizo mi estudio y trabajo teniendo en cuenta mis condiciones físicas						,766
26. Mirando con realismo mi actuar, distingo entre lo que puedo llegar a hacer de lo que no me será posible						,565
10. En situaciones en las que quiero algo que no me conviene, soy capaz de reorientar mi voluntad en otra dirección						

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Desde el punto de vista de la estructura simple de Thurstone, esta matriz de configuración presenta un mejor ajuste. Sólo 6 variables saturan en dos factores y en sólo tres de estas los pesos de saturación podrían ofrecer alguna duda sobre a qué factor está contribuyendo las variables.

10.1.4. Interpretación

El Factor I aparece saturado eminentemente por ítems de la Dimensión 3; en concreto, por 6 de las 8 variables de la subdimensión 3.1 (ítems del 35 al 40) y por 5 de la subdimensión 3.2 (ítems del 46 al 50). Hace referencia, por tanto, a la existencia de un plan de desarrollo para crecer y a las consecuencias de llevarlo a cabo, en clave de proyecto vital cada vez de mayor enjundia (proyectos más sólidos, mayor presencia de acciones constructivas, impacto en la propia capacidad, en la realidad y en las personas de alrededor).

A la vez, tiene sentido que saturen en este factor los ítems 32 y 33 del cuestionario. Ambos hablan de la construcción del propio futuro; eso sí, con decisiones y acciones concretas. La razón de que estos ítems estén en otra dimensión del instrumento es que, más que preguntar por la existencia en sí de acciones y decisiones, pretenden indagar sobre la facilidad con que se toman y realizan aún en casos en que hay incertidumbre. Pero también tiene sentido que saturen a este factor.

El Factor II parece relacionado con la conciencia de la propia valía, fundamentada en la combinación del potencial y los límites (recogidos por los ítems 27, 5, 29 y 6), que lleva al reconocimiento de la necesidad de incorporar las oportunidades externas (brindadas por las circunstancias -ítems 20 y 4- y por las personas -ítem 28-), y que permite saberse protagonista auténtico en un contexto con sentido (ítems 25, 43, 44 y 45). Es decir, este factor está saturado por los ítems de las tres dimensiones que, aunque sea en un segundo plano, preguntan por el valor y sentido de las cosas, de los otros y de uno mismo. La presencia de la percepción adecuada de la propia valía es necesaria en las tres dimensiones

de formación integral que medimos. En la dimensión 1, el sano autoconocimiento es punto de partida para la integración; en la dimensión 2, este conocimiento de la propia valía es consecuencia de ponerse a prueba en las acciones. En la dimensión 3, saberse valioso permite asumir la autoría del proyecto vital, con autenticidad y fidelidad a uno mismo.

Habría que analizar, en posteriores estudios, si conviene una reordenación de las variables en torno al significado del Factor II, o sigue siendo recomendable conservar la estructura de dimensiones que hemos seguido en esta investigación.

El Factor III está saturado principalmente por ítems de la subdimensión 2.1., que hace referencia al crecimiento en la capacidad de construirse; lo que se logra a través de acciones concretas. El Factor III parece relacionarse con la puesta en práctica, con la concreción en acciones de descubrimientos, aprendizajes y objetivos. Es por esto por lo que tiene sentido que saturen aquí los ítems 7, 13 y 15, aunque sean de otra dimensión.

El Factor IV aparece saturado, exclusivamente, por ítems de la dimensión 1, y se puede relacionar con el reconocimiento de uno mismo, de la propia interioridad especialmente. Aunque también aparece el reconocimiento de lo objetivamente valioso, que está presente en la realidad y que se puede aprehender.

Los factores V y VI tienen menor peso y aparecen saturados por menos ítems.

El factor V se puede relacionar con la gestión de la multiplicidad de posibilidades, y la capacidad para incorporarlas en los propios planes vitales a través de acciones concretas.

El factor VI aparece saturado por sólo dos variables, y por una tercera de modo secundario. Parece hacer referencia a la asunción de los límites propios.

La matriz siguiente nos muestra las correlaciones entre los factores obtenidos, lo que parece apuntar hacia la unidimensionalidad del constructo.

Tabla 52. Matriz de correlaciones entre factores. Método de extracción componentes principales.

Matriz de correlaciones de componente

Componente	1	2	3	4	5	6
1	1,000	,690	,606	,563	,511	,382
2	,690	1,000	,572	,617	,516	,373
3	,606	,572	1,000	,502	,457	,373
4	,563	,617	,502	1,000	,440	,375
5	,511	,516	,457	,440	1,000	,364
6	,382	,373	,373	,375	,364	1,000

Fuente: SPSS

En definitiva, pensamos que el AFE nos presenta un ajuste suficiente entre los resultados empíricos del cuestionario y el edificio teórico que lo sustenta, a la vez que nos marca el camino para la mejora de aquel.

Lo anterior nos está indicando posibles modificaciones en la forma de organizar el cuestionario. Sin perjuicio de las pruebas que podremos hacer en un futuro, lo cierto es que seguir la propuesta del AFE habría conducido a una versión del cuestionario que nos parecía menos coherente con el modelo teórico como ha sido explicado en capítulos anteriores.

Por ello, apostamos por mantener el modelo teórico y tratar de validarlo, fundamentalmente, a través del análisis factorial confirmatorio.

10.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Más allá de lo que apunta el AFE, lo cierto es que nos ha permitido comprobar que la estructura está compuesta por 6 subdimensiones. Es decir, nos sirve para confirmar que hay seis dimensiones, y esto es coherente con las dimensiones definidas en el marco teórico que hemos expuesto.

Ahora bien, aunque el AFE requiere una cierta teoría previa implícita en la selección de las variables, en él “no se contrasta *directamente* el modelo teórico”. Por eso, no se puede concluir que un modelo teórico sea incorrecto por el hecho de haber obtenido un AFE que no coincide exactamente con él. “Para decidir esto último, es necesario aplicar un análisis

factorial confirmatorio (AFC), en el que el investigador plantea hipótesis definidas a priori” sobre el número de factores, la correlación entre ellos, la saturación de las variables y la correlación entre los términos de error o específicos (Abad et al., 2011, p. 341).

Parece, pues, que puede ser legítimo concentrarse en contrastar las hipótesis directamente “cuando el investigador tiene suficientes conocimientos previos para formular hipótesis concretas sobre la relación entre indicadores y dimensiones latentes” (Batista-Fogueta et al., 2004).

Basándonos en lo anterior, creemos que la exposición del marco teórico realizada en capítulos anteriores justifica la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio de la estructura teórica, pese a los cambios o modificaciones que el AFE pudiera sugerir. Veamos si el AFC nos permite validar directamente la asignación de indicadores específicos a su dimensión concreta.

Este tipo de validación de constructo podrá confirmar nuestra estructura teórica, si conseguimos un modelo que cumpla los criterios de bondad de ajuste. Analicémoslo.

Para evaluar la calidad del modelo se usan diferentes estadísticos de bondad de ajuste. Ninguno de ellos, por sí solo, aporta la información necesaria para valorar el modelo, por eso se suelen presentar en conjunto (Schreiber et al., 2006). Y por ello entenderemos que nuestro modelo es válido si en la mayoría de los estadísticos por los que lo vamos a valorar, se ajusta a los criterios que se recogen a continuación.

Tabla 53. Criterios de referencia para estadísticos de bondad de ajuste

Tipo de ajuste	Estadístico	Abreviatura	Criterio de ajuste
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	χ^2	$p \geq 0.050$
	Relación entre chi-cuadrado y grados de libertad	χ^2/gl	< 3
Ajuste comparativo	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	≥ 0.90
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	≥ 0.90
	Índice de ajuste incremental	IFI	≥ 0.85
	Índice de ajuste normalizado	NFI	≥ 0.90
Otro	Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación	RMSEA	< 0.08

Fuente: Elaboración propia siguiendo la propuesta de (Abad et al., 2011)

Como el Cuestionario es muy extenso, no cabe esperar un único modelo que tenga un buen ajuste. Además, el diseño ideal de un cuestionario no tiene por qué consistir en una única batería de ítems globalmente considerados, sino que puede estribar también en subconjuntos de ítems específicos para cada dimensión (Batista-Fogueta et al., 2004). Por eso, hemos realizado el análisis dimensión por dimensión, buscando un modelo que ajuste adecuadamente para cada dimensión y que nos permita confirmar que el cuestionario no es inválido y que, por tanto, la estructura teórica que sostiene nuestro Cuestionario es suficientemente robusta. Utilizaremos el programa estadístico AMOS 22. Las tablas y figuras han sido elaboradas con dicho programa.

10.2.1. Modelo para la Dimensión 1, "Integración".

El AFC para esta Dimensión teórica de la escala nos proporciona varios modelos. Tanto el Análisis Básico, sin correlación de errores (Modelo 1), como el Modelo alternativo -que correlaciona los errores de dos ítems- finalmente elegido, incluyen dos factores: Reconocimiento en la acción y Configuración integrada. Estos coinciden con las dos subdimensiones teóricas. En cada una de ellas se incluyen los ítems teóricos que aparecen en nuestra Escala.

Es decir, el primer Factor (Reconocimiento) queda definido por 8 variables empíricas (ítem 1, ítem 2, ítem 3, ítem 4, ítem 5, ítem 6, ítem 7 e ítem 8) y el segundo factor

(Configuración integrada) queda definido por otras 8 (ítem 9, ítem 10, ítem 11, ítem 12, ítem 13, ítem 14 ítem 15 e ítem 16).

El propio AFC señala que hay una especificación que no es del todo idónea, la que hace la escala al distinguir los ítems 1 (“Cuando reflexiono sobre las cosas que hago en mi día a día, me doy cuenta de que mis acciones hablan de mí y de cómo soy”) y 2 (“Reconozco cómo influye en mis actuaciones el modo en que funciona mi inteligencia”).

A continuación, analizaremos la bondad de ajuste de ambos modelos, comparándolos entre sí. Aparece en la tabla siguiente.

Tabla 54. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 1
ESCALA/DIMENSIÓN TEÓRICA 1 DEL CUESTIONARIO: INTEGRACIÓN

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE	Criterio de ajuste	MODELO	
		M1. Sin correlación de errores	M2. Correlacionando errores
χ^2/gl	< 3	2.540	2.320
CFI	≥ 0.90	.912	.925
TLI	≥ 0.90	.897	.912
IFI	≥ 0.85	.913	.926
NFI	≥ 0.90	.864	.877
RMSEA	< 0.08	.062	.058
χ^2	$p \geq 0.050$	0.000	.000

Fuente: Elaboración propia a partir de AMOS 22.

Vemos que en el Modelo 1, sin correlación de errores, el Índice de Tucker-Lewis (TLI) y el Índice de Ajuste Normalizado (NFI) no están dentro de los criterios de ajuste, aunque sí muy próximos a ellos. Chi-cuadrado (χ^2) tampoco está dentro de lo adecuado, pero tampoco cabría esperarlo. Este estadístico es muy sensible a muestras mayores de 100 ó 200 sujetos -como es nuestro caso-, de modo que fácilmente rechaza la hipótesis nula cuando el modelo de facto consigue un buen ajuste; de modo que suele compararse con sus grados de libertad, y si este estadístico está dentro del criterio de referencia, puede aceptarse un Chi-cuadrado que no esté dentro de los criterios y seguir afirmando que el modelo ajusta (Ruiz et al., 2010). Por ello, creemos que podremos afirmar que se da una razonable bondad de ajuste en el modelo, si la relación entre chi-cuadrado y grados de libertad, que es lo que

habitualmente se suele observar junto a Chi-cuadrado, está dentro del criterio de ajuste, como es el caso en los dos modelos propuestos.

En el Modelo 2 la relación entre chi-cuadrado y grados de libertad (χ^2/gl) es de 2.320; esto es, menor a 3. Los índices de bondad de ajuste comparativo, de Tucker-Lewis y de ajuste incremental presentan valores de .925; .912 y .926 respectivamente; es decir, dentro de los criterios que acreditan bondad de ajuste razonable del modelo. Lo mismo podemos afirmar de la Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación, que presenta un valor .058, bastante inferior al .08 que es criterio máximo de ajuste. Tan sólo NFI se mantiene fuera de los criterios de ajuste, si bien está muy próximo a .90, con un valor de .877.

Por todo ello, elegimos el Modelo 2, que correlaciona los errores de los ítems 1 y 2 y que cumple mayoritariamente con los criterios de bondad de ajuste. Por lo que podemos afirmar que parece que el AFC apunta hacia un alto grado de validez de la Dimensión teórica 1 con sus correspondientes subdimensiones y sus respectivas variables empíricas por dimensión, con la salvedad de los ítems 1 y 2, que parecen preguntar por lo mismo.

Esto se puede explicar porque, en Occidente, el reconocimiento de uno mismo como persona está fuertemente marcado por una concepción del hombre como ser racional; por eso, cuando se pregunta sobre el auto-reconocimiento en las cosas que se hacen, y el reconocimiento de la propia inteligencia, puede ser tomado como que se pregunta por la misma cosa. En nuestro modelo teórico y en la intervención, proponemos a los alumnos ampliar conscientemente esta mirada sobre sí mismos, atendiendo también a la voluntad y a la afectividad (dimensiones que habitualmente no se trabajan en el ámbito universitario). Pero es normal que el paradigma occidental, fuertemente racional, aflore en las respuestas al cuestionario.

No obstante, de cara a futuras revisiones del Cuestionario será tenido en cuenta, quizá no tanto para eliminar esta especificación como para replantearse el modo de preguntar por ella.

A continuación, recogemos el Modelo 2 con un diagrama de sendas (*path diagram*), uniendo con flechas las dos subdimensiones porque pertenecen a la misma dimensión y se espera que entre ellas haya correlación.

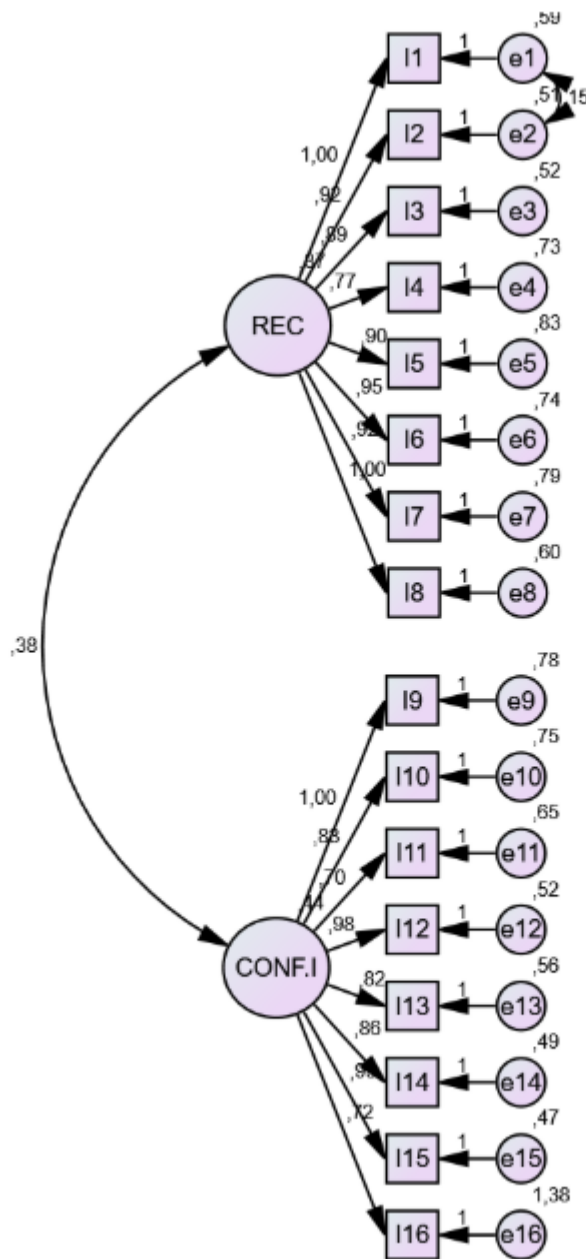


Figura 20. Diagrama de sendas del Modelo 2 del AFC para la Dimensión teórica 1

10.2.2. Modelo para la Dimensión 2, “Incremento de Experiencia”.

Para esta Dimensión teórica de la escala, el AFC nos proporciona varios modelos. Tanto el Análisis Básico, sin correlación de errores, como los Modelos alternativos, incluyen igualmente dos factores: Crecimiento en la capacidad de construirse y Probación. Estos coinciden con las dos subdimensiones teóricas. En cada una de ellas se incluyen los ítems teóricos que aparecen en nuestra Escala.

Por tanto, el primer Factor (Crecimiento en la capacidad de construirse) queda definido por 8 variables empíricas (ítem 18, ítem 19, ítem 20, ítem 21, ítem 22, ítem 23, ítem 24 e ítem 25) y el segundo factor (Probación) queda definido por otras 8 (ítem 26, ítem 27, ítem 28, ítem 29, ítem 30, ítem 31, ítem 32 e ítem 33).

El propio AFC señala que hay dos especificaciones que no son del todo idóneas, las que hace la escala al distinguir los ítems 27 y 28 y los ítems 32 y 33. Esto da lugar a dos modelos modificados posibles. Son el Modelo 2, que ajusta correlacionando los errores de los ítems 32 y 33 y el Modelo 3, que ajusta correlacionando los errores de los ítems 27 y 28 y los errores de los ítems 32 y 33.

Teóricamente, estos ajustes tienen sentido. En el caso de los ítems 27 (“Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros”) y 28 (“Hacer todo lo que puedo, depende de mí y de lo que me deje ayudar por otros”), hablan de límites y posibilidades o logros. Ciertamente el primero se centra en el valor personal y el segundo en la acción, que es fruto del valor personal y de la contribución de otras personas. Por eso, se separaron en la elaboración del cuestionario; pero es razonable pensar que los sujetos han contestado a estos dos ítems pensando principalmente en lo que es posible para ellos y lo que no.

En el caso de los ítems 32 (“Cada vez me cuesta menos tomar decisiones sobre mi futuro”) y 33 (“Aunque no sepa todo lo que me depara, estoy construyendo mi futuro con acciones concretas”), ambos preguntan por el futuro y por lo que la persona está haciendo

para construirlo. El cuestionario distingue entre decisión y acción (ejecución de la acción) y, ciertamente, que cada vez cueste menos tomar decisiones abre el camino para llevar a cabo acciones concretas que construyen el propio futuro. Ahora bien, esta distinción de razón que tiene su correlato en la realidad, habitualmente no se hace. Es frecuente hablar de toma de decisiones incluyendo en ella la realización de estas. Probablemente los sujetos han contestado desde este marco de comprensión.

Los criterios de ajuste del modelo básico y de los dos modificados se recogen a continuación.

Tabla 55. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 2.
ESCALA/DIMENSIÓN TEÓRICA 2 DEL CUESTIONARIO: INCREMENTO DE EXPERIENCIA

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE	Criterio de ajuste	MODELO		
		MODELO 1. Sin correlación de errores	MODELO 2. Correlacionando errores de ítems 32 y 33	MODELO 3. Correlacionando errores de ítems 27 y 28 y de ítems 32 y 33
χ^2/gl	< 3	3.282	3.01	2.80
CFI	≥ 0.90	.921	.931	.939
TLI	≥ 0.90	.908	.919	.927
IFI	≥ 0.85	.922	.932	.939
NFI	≥ 0.90	.891	.901	.909
RMSEA	< 0.08	.076	.071	.067
χ^2	$p \geq 0.050$.000	.000	.000

Fuente: Elaboración propia a partir de AMOS v. 22

En general, los tres modelos presentan valores de ajuste bastante aceptables, incluso el básico. En este, únicamente la relación entre chi-cuadrado y los grados de libertad y NFI están por debajo de lo idóneo (amén de chi-cuadrado, que no es esperable como hemos visto). En el Modelo 2, prácticamente puede decirse que todos los estadísticos están dentro de los criterios de ajuste, con un valor para la relación χ^2/gl de 3.01, los valores de CFI, TLI, IFI y NFI por encima de .9 y RMSEA de .071. En el Modelo 3 χ^2/gl es ya menor a 3 (en concreto, es de 2.8), suben los estadísticos de ajuste comparativo y RMSEA baja a .067.

Teniendo en cuenta lo anterior, elegimos el Modelo 3, cuyo diagrama de flujo es el que sigue. Presentamos este modelo, en diagrama de sendas (path diagram), uniendo con

flechas las dos subdimensiones porque pertenecen a la misma dimensión y se espera que entre ellas haya correlación.

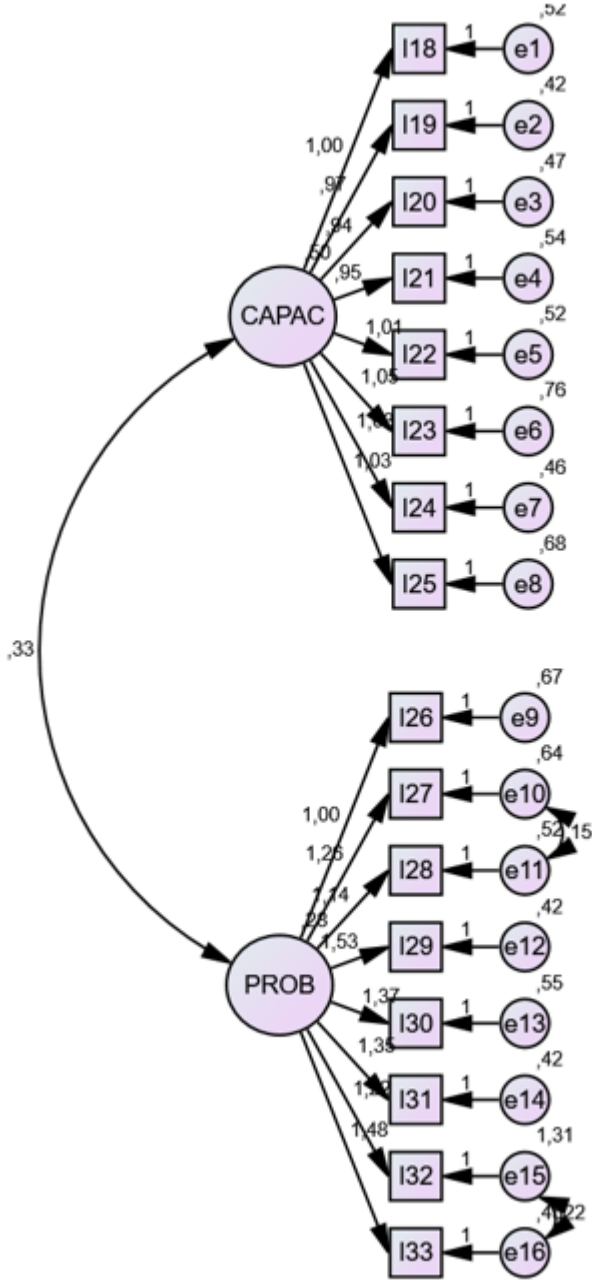


Figura 21. Diagrama de sendas del Modelo 2 del AFC para la Dimensión teórica 2.

10.2.3. Modelo para la Dimensión 3, “Compromiso”.

También para esta Dimensión teórica de la escala, el AFC incluye dos factores en todos los modelos proporcionados: Concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario y

Logro Biográfico. En cada una de ellas se incluyen sus correspondientes 8 ítems teóricos de la Escala.

Los ítems 35, 36, 37 38, 39, 40, 41 y 42 son las 8 variables empíricas que definen el primer Factor (Concreción de la apuesta vital en un proyecto unitario). Los ítems 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50 son las 8 variables que definen el segundo factor (Logro Biográfico).

El AFC apunta que las especificaciones entre los ítems 35 (“Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal”) y 36 (“Este plan de vida tiene en cuenta mi realidad actual”) y entre los ítems 41 (“Puedo recomenzar cada vez que me equivoco”) y 42 (“Cuando las cosas no salen como espero, soy capaz de poner en marcha un *plan b*”) no son del todo idóneas. Y de ahí surgen dos modelos modificados posibles. El Modelo 2 tiene una correlación, entre los errores de los ítems 41 y 42. El Modelo 3 correlaciona los errores de estos dos ítems y, además, los de los ítems 35 y 36.

Teóricamente, estos ajustes tienen sentido. Porque los pasos concretos de un plan de vida se dan sobre una realidad presente (ítems 35 y 36). Y porque la distinción entre rehacerse ante un error y poner en marcha planes alternativos ante lo imprevisto (ítems 41 y 42), aunque tiene sentido en el modelo teórico y suponen dos cosas distintas en la realidad, es una distinción de matiz que fácilmente puede ser apreciada como la misma cosa o que, incluso, muchas veces se da unido o simultáneamente en la vida.

Los criterios de ajuste del modelo básico y de los dos modificados se recogen a continuación.

Tabla 56. Estadísticos de ajuste del Modelo Básico y el Modificado de AFC para la Dimensión 3.
 ESCALA/DIMENSIÓN TEÓRICA 3 DEL CUESTIONARIO: COMPROMISO

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE	Criterio de ajuste	MODELO		
		M1. Sin correlación de errores	MODELO 2. Correlacionando errores de ítems 32 y 33	MODELO 3. Correlacionando errores de ítems 27 y 28
χ^2/gl	< 3	4.609	3841	3.238
CFI	≥ 0.90	.894	.917	.936
TLI	≥ 0.90	.877	.903	.923
IFI	≥ 0.85	.895	.918	.936
NFI	≥ 0.90	.869	.892	.910
RMSEA	< 0.08	.095	.085	.075
χ^2	$p \geq 0.050$.000	.000	.000

Fuente: Elaboración propia a partir de AMOS 22

Vemos que en el Modelo 1, sin correlación de errores, todos los estadísticos están fuera de los criterios de ajuste. Si ajustamos el modelo con una correlación de errores entre los ítems 32 y 33 (Modelo 2), CFI, TLI e IFI señalan valores de bondad de ajuste del modelo adecuados, con valores de .917, .903 y .918 respectivamente. El Índice de Ajuste Normalizado (NFI) y la Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación (RMSEA) están muy próximos al criterio adecuado de bondad de ajuste, con valores de .892 y de .085 respectivamente. La relación entre χ^2 y grados de libertad está ya por debajo de 4.

El modelo definitivo para la Dimensión 3 es el Modelo 3, que con dos correlaciones nos presenta un ajuste adecuado según todos los estadísticos que nos están sirviendo de referencia, con la sola excepción (esperada) de chi-cuadrado y de la relación de chi-cuadrado con grados de libertad, que da 3.23.

Su diagrama de sendas (path diagram) es el siguiente.

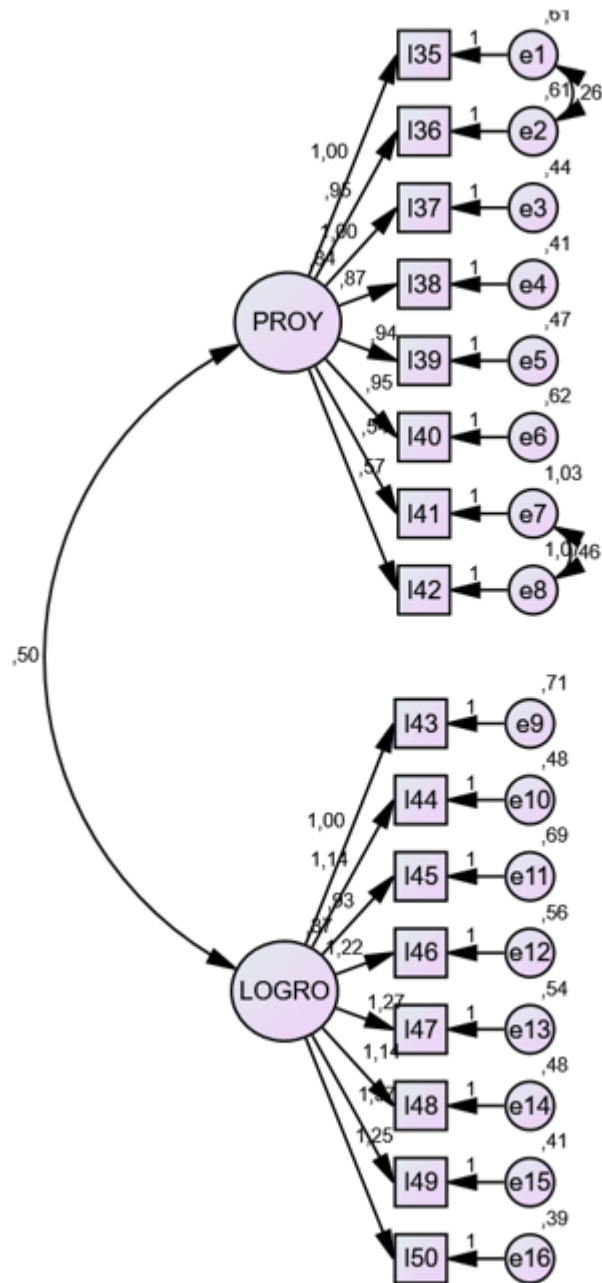


Figura 22. Diagrama de sendas del 1º Modelo del AFC para la Dimensión teórica 2.

Como conclusión, parece que el AFC nos permite pensar que el modelo teórico tiene recorrido para su mejora, pero no es incorrecto, pues ha quedado validada la asignación de indicadores específicos a su dimensión concreta en las tres dimensiones.

En términos generales, se observa una relación clara entre la estructura teórica de nuestro cuestionario y la estructura empírica. Por lo que podríamos decir que el cuestionario presenta un grado de validez del constructo más que razonable para medir la formación

integral del universitario, en sus tres dimensiones de Integración en la acción, Incremento de experiencia y Compromiso.

Capítulo 11. Análisis fundamentales. 1ª Parte: Diferencias entre los Equipos Docentes aplicadores de la intervención.

11.1. Introducción.

Este capítulo recoge los análisis fundamentales realizados para responder a las hipótesis principales de nuestro estudio, respecto de las dimensiones de Formación Integral. Antes de comenzar, recordemos sintéticamente los objetivos e hipótesis de la investigación.

Tabla 57. Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivos e Hipótesis
Analizar en qué medida el trabajo en torno a la acción personalizante contribuye a la FI del alumno universitario de 1º, considerada en tres de sus dimensiones (integración en una unidad personal, incremento de experiencia y compromiso con la propia vida). Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el grado de integración personal alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el grado de reconocimiento de sí mismo alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el grado de configuración integrada de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el incremento de experiencia logrado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en la capacidad de construirse de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el compromiso de los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en la concreción en un proyecto unitario de la apuesta vital realizada por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.
Analizar si existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado por los alumnos universitarios de 1º, según hayan trabajado o no en torno a la acción personalizante. Se esperan diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia

Hemos decidido realizar este análisis usando pruebas de contraste paramétricas, en concreto el ANOVA simple y factorial; que, como todo modelo estadístico, exige el cumplimiento de algunos supuestos propios.

Estas condiciones o supuestos deben cumplirse para reducir posibles errores de análisis o de interpretación en el estudio. En nuestro caso, hemos de tener en cuenta los supuestos de independencia, normalidad e igualdad de varianzas (Pardo et. al., 2015).

Veamos en qué consiste cada uno y cómo los hemos abordado en este trabajo.

1. Independencia de las muestras. Este supuesto hace referencia a que “cada puntuación debe ser independiente de las demás (independiente de las de su mismo grupo y de las del resto de los grupos) (p. 196). Se consigue fácilmente, mediante un adecuado proceso de aleatorización (Tejedor, 1979) en la selección de los sujetos y/o en su asignación a las condiciones de estudio. Sin embargo, no suele cumplirse en muchas de las investigaciones en ciencias sociales. Nuestro estudio ha trabajado con la condición experimental natural de los sujetos; es decir, con los alumnos universitarios tal como están constituidos en sus grupos naturales. De modo que, si bien nuestro muestreo ha sido no probabilístico incidental, no hemos decidido intencionalmente la asignación de los sujetos a las condiciones experimentales, lo que puede considerarse suficiente para aceptar el cumplimiento de este supuesto (García Ramos, 2019).

2. Supuesto de normalidad. “Se refiere a que las puntuaciones de cada grupo constituyen una muestra aleatoria extraída de una población normal” (Pardo et. al., 2015, p. 197). Por un lado, su incumplimiento es irrelevante para el contraste de medias en el análisis de varianza (Tejedor, 2019). De hecho, distintos estudios (Box, 1953; Jagers, 1980; Lix, Keselman y Keselman, 1996, citados en Pardo et. al., 2015) prueban que el estadístico F es robusto frente al incumplimiento de este supuesto. Lo que queda garantizado más aún cuando los tamaños muestrales son elevados. García Ramos (2019) indica que incumplirlo

no conlleva consecuencias relevantes si se trabaja con una muestra elevada, como es nuestro caso (N total= 930; en el pretest 643 y en el Postest 397). Un tamaño muestral moderadamente grande garantiza que el estadístico F “se comportará correctamente incluso cuando las poblaciones originales se desvíen sensiblemente de la normalidad” (Pardo et. al., p. 197).

3. Supuesto de homocedasticidad. Implica que “las varianzas de las poblaciones son iguales” (Pardo et. al., p. 219). Su incumplimiento tiene un efecto en la significación nominal. Sin embargo, dicho efecto es mínimo cuando se cuenta con tamaños muestrales similares (Tejedor, 1979). En esta investigación las muestras son elevadas y similares, sin duda, en el Pretest, donde el N, en el grupo experimental, es de 368 y de 276 en el grupo de control; es decir, están muy cercanos, al ser cada uno próximos a un 50% de la muestra (en concreto, un 57,23% el grupo experimental y un 42,76% el grupo de control). En el Postest la muestra sigue siendo elevada (N en el grupo experimental es de 276 y N grupo de control es de 121) pero la similitud entre los grupos es algo menor (en concreto un 69,5% frente a un 30,5%). En este punto hay que reconocer una limitación derivada de la coincidencia del fin del estudio de campo con el confinamiento por la COVID-19. En todo caso, para el estudio actual hemos calculado el estadístico de Levene para poder asumir o no la igualdad de varianzas, antes de proceder al análisis fundamental de resultados. Puede consultarse un resumen en el Anexo 11.1. Solo en una subdimensión (Logro Biográfico) -al comparar los resultados de las tres condiciones experimentales analizadas finalmente en el capítulo 12- se incumple el supuesto de homogeneidad de varianzas. Por ello, en este caso, realizamos, complementariamente, la prueba no paramétrica alternativa más adecuada, la prueba de Kruskal-Wallis.

En cualquier caso y cuando utilizamos ANOVA, para mayor seguridad de los resultados obtenidos y poder interpretarlos en una medida y alcance apropiados, hemos

calculado el tamaño del efecto, a través del estadístico Eta Cuadrado (η^2). Éste permite valorar la magnitud del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente. Es una manera apropiada para valorar la efectividad de una intervención en una comparación (Coe y Merino-Soto, 2003). Como recogemos más adelante, un tamaño del efecto pequeño nos ha llevado a interpretar los resultados con todas las precauciones, tomándolos, en cualquier caso, como un punto de partida para futuras investigaciones que nos abran a una toma de decisiones con información cada vez más aquilatada y precisa.

Comprobado que se cumplen suficientemente los supuestos de buen funcionamiento del modelo, abordamos en este capítulo y el siguiente el análisis fundamental de resultados.

Veremos que, en un primer análisis, no hemos encontrado diferencias significativas en el posttest entre el Grupo Experimental inicial (los sujetos procedentes de la UFV) y el Grupo Control.

Ante la imposibilidad de rechazar estadísticamente la hipótesis nula general, nos hemos preguntado si podrían haberse dado una diferencia en la aplicación de la intervención que justificara distinguir dos subgrupos dentro del grupo experimental; y estudiar las posibles diferencias con el Grupo de control.

Para confirmar esta hipótesis, procedimos al análisis comparativo de resultados en el Posttest dentro de los distintos subgrupos que se pueden distinguir en el Grupo Experimental. Hemos comparado los resultados obtenidos en función del Equipo docente que ha aplicado la intervención.

Veremos, por tanto, los resultados y el diferente impacto en la Formación Integral, en función de haber recibido o no la intervención y también en función de la eficacia en su aplicación. Y lo haremos distinguiendo no sólo dimensiones y subdimensiones, sino también ítem por ítem. Esto nos dará la oportunidad de precisar más en qué grado y en qué aspectos concretos incide más la intervención (tiene una mayor eficacia), dentro de cada

subdimensión y, por tanto, dentro de cada objetivo definido; siempre en los límites del tiempo que nos ha sido dado (la duración de la Asignatura de HCP).

Buscando una mayor claridad, hemos incluido las conclusiones específicas o particulares que se pueden inferir de los datos, conforme vamos aportándolos.

En el capítulo 14, las conclusiones generales nos abren a la toma de decisiones institucional y a posibles perspectivas de investigación.

11.2. Análisis de resultados en Formación Integral obtenidos por los sujetos del Grupo Experimental inicial y del Grupo de control.

Si comparamos las puntuaciones obtenidas por los sujetos del Grupo Experimental y los del Grupo de control, en principio, no se puede verificar que trabajar en torno a la acción personalizante produzca un impacto significativo en ninguna de las tres dimensiones de Formación Integral que estamos investigando. En los tres puntos de este apartado recogemos el análisis que nos ha llevado a esta conclusión.

11.2.1. Análisis de resultados obtenidos en Puntuación Global

Veamos primero las diferencias en Puntuación Global para responder a la Hipótesis Principal: Existen diferencias significativas en la Formación Integral entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM y CEU).

Los resultados del ANOVA revelan ausencia de significatividad en las diferencias correspondientes al Posttest. Se ve en esta tabla.

Tabla 58. Comparación de resultados obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo de control en Puntuación total.

ANOVA de un factor. Puntuación Total						
Pretest/ Postest		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PRETEST	Inter-grupos	1960,680	1	1960,680	3,584	,059
	Intra-grupos	307428,361	562	547,026		
	Total	309389,041	563			
POSTEST	Inter-grupos	13,274	1	13,274	,014	,907
	Intra-grupos	383124,217	395	969,935		
	Total	383137,491	396			

Fuente: SPSS

De entrada, no podemos verificar que existan diferencias significativas en el nivel de Formación Integral entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM y CEU).

Y lo mismo sucede cuando abordamos las Hipótesis específicas de nuestra investigación. Lo vemos en el punto siguiente.

11.2.2. Análisis de resultados obtenidos en las Dimensiones y Subdimensiones del estudio

Recordemos las hipótesis específicas que estamos sometiendo a verificación, en la tabla siguiente.

Tabla 59. Hipótesis Específicas de este trabajo de investigación.

Nº	Hipótesis Específicas de la investigación
HE1	Existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE1.1	Existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE1.2	Existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE2	Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE2.1	Existen diferencias significativas en la capacidad de construirse a sí mismo entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE2.2	Existen diferencias significativas en el grado de probación de las posibilidades propias entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE3	Existen diferencias significativas en el grado de compromiso entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE3.1	Existe diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no
HE3.2	Existe diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no

Fuente: Elaboración propia

Cada una de ellas se corresponde con una dimensión o subdimensión de la formación integral medida.

Un análisis del ANOVA de las dimensiones y sus correspondientes subdimensiones indica que no existen diferencias significativas inter-grupos en el Postest respecto de ninguna de las dimensiones. Tampoco aparecen diferencias significativas en el análisis de las subdimensiones.

Recogemos los resultados en el siguiente cuadro.

Tabla 60. Comparación de resultados obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo de control en las dimensiones y subdimensiones del estudio.

ANOVA de un factor. Dimensiones y Subdimensiones			
PRETEST/ POSTEST	Variable Dependiente	F	Sig.
PRETEST	DIMENSIÓN 1. INTEGRACIÓN	3,867	0,05
	Subdim. 1.1. Reconocimiento	6,633	0,01
	Subdim. 1.2. Configuración	0,66	0,417
	DIMENSIÓN 2 INCREMENTO_EXPER	1,111	0,292
	Subdim. 2.1. Crecimiento	3,681	0,055
	Subdim. 2.2. Probación	,001	,977
	DIMENSIÓN 3. COMPROMISO	3,346	0,068
	Subdim. 3.1. Concreción-Proyecto	1,244	0,265
	Subdim. 3.2. Logro_Biográfico	4,115	0,043
POSTEST	DIMENSIÓN 1. INTEGRACIÓN	0,52	0,471
	Subdim. 1.1. Reconocimiento	1,647	0,2
	Subdim. 1.2. Configuración	0,005	0,945
	DIMENSIÓN 2 INCREMENTO_EXPER	0,063	0,801
	Subdim. 2.1. Crecimiento	0,018	0,895
	Subdim. 2.2. Probación	,118	,732
	DIMENSIÓN 3. COMPROMISO	0,251	0,617
	Subdim. 3.1. Concreción-Proyecto	0,02	0,888
	Subdim. 3.2. Logro_Biográfico	0,711	0,4

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 11.2 para ver datos Completos).

En este primer abordaje no podemos verificar ninguna de las hipótesis específicas, puesto que no se aprecian diferencias significativas entre los alumnos que trabajan la acción personalizante en HCP y los que no cursan la asignatura en lo que se refiere a:

- La integración personal, el reconocimiento de sí mismo y la configuración integrada de las dimensiones personales.
- El incremento de experiencia, que se visualiza en la capacidad de construirse a sí mismo y el grado en que se consiguen probar las propias posibilidades.
- El grado de compromiso alcanzado a través de la concreción de la apuesta vital en un proyecto y visible en el logro biográfico.

11.2.3. Análisis de resultados obtenidos en el Postest por ítems

Aunque no se pueden verificar las hipótesis específicas, hemos realizado un análisis más minucioso por ítems, para ver si hay un posible impacto de la intervención en algún subindicador de formación integral.

Puede verse en el cuadro siguiente, que extrae los resultados significativos del análisis en SPSS de todos los ítems dimensión por dimensión, incluidos los ítems criterio.

Tabla 61. Comparación de resultados entre los grupos Experimental y de Control, en el Pretest y en el Postest, en los ítems en que se dan diferencias significativas: n° 5 y 7.

ANOVA de un factor

Nº de Ítem	PRETEST/ POSTEST	F	Sig.	T.E. (eta2)
5	PRETEST	2,055	,152	xxx
	POSTEST	6,370	,012	,016
7	PRETEST	6,478	,011	0,010
	POSTEST	7,696	,006	0,019

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Análisis completo en Anexo 11.3)

El ANOVA indica que sólo existen diferencias significativas en el Postest, sin que las hubiera ya en el Pretest, en el ítem 5 “Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades”, una significatividad de 0,016.

Para valorar el tamaño del efecto atenderemos a la categorización que hizo Cohen (1988, citado por Cortada de Kohan (1994), y que recogemos en la tabla siguiente.

Tabla 62. Criterios para evaluar el tamaño del efecto

Eta ²	Valoración
$\eta^2 \leq 0,3$	efecto pequeño
$\eta^2 = 0,3$ a $0,7$	efecto mediano
$\eta^2 > 0,7$	efecto grande

Fuente: Elaboración propia basada en Cohen (1988)

Según estas categorías, vemos que el tamaño del efecto es pequeño.

Como conclusión de este apartado, diremos que pareciera que la intervención sólo está impactando significativamente -con un efecto muy pequeño- en el reconocimiento de fortalezas y debilidades.

11.3. Análisis de resultados en Formación Integral obtenidos por los sujetos en función del equipo docente de pertenencia, dentro del Grupo Experimental.

Visto que no existen diferencias significativas entre el Grupo Experimental inicial y el de control, nos preguntamos si acaso habrá habido una eficacia distinta en la aplicación de la intervención, y a qué haya podido deberse. En este apartado intentaremos responder a esta pregunta desde un punto de vista cualitativo y desde el análisis estadístico, y trataremos de fundamentar un posterior análisis de resultados distinguiendo dos subgrupos dentro del Grupo Experimental.

11.3.1. Descripción y distribución por alumnos de los Equipos Docentes del Grupo Experimental y su posible influencia en la aplicación real de la intervención formativa.

Tras revisar las circunstancias cualitativas y a la luz de los resultados, consideramos que se puede dividir el Grupo experimental en dos Subgrupos, que hemos denominado

“UFV1” y “UFV2”. Hemos incluido a los equipos docentes en uno u otro según los resultados obtenidos al comparar aplicadores, y atendiendo al hecho de que hayan tenido más o menos dificultad en la aplicación de la intervención por dispersión de aplicadores y distribución entre alumnos, por circunstancias externas personales que han influido en mentores con un número significativo de alumnos asignados, etc. No nos llevemos a error. La intervención se ha llevado a cabo y los formadores, con carácter general, recibieron la formación de refuerzo -de una u otra manera, incluyendo repetición de sesiones, tutorías particulares, puesta a disposición de los formadores de toda la documentación de fundamento de la intervención -. Ahora bien, el aprovechamiento de esta formación, y la aplicación de la misma, depende de otros muchos factores que no se pueden controlar completamente.

La descripción de cada equipo docente ha sido detallada en el capítulo anterior. Veamos cómo ha sido la aplicación de la intervención en cada uno de ellos, y las circunstancias concurrentes que pueden sustentar la decisión de dividir el grupo experimental en dos subgrupos. A continuación, analizaremos los datos obtenidos al comparar a los grupos según el equipo docente del que han recibido la intervención, para ver si estadísticamente se sustenta dicha decisión.

A. El Subgrupo UFV1

El Grupo UFV1 está compuesto por sujetos de 4 grupos procedentes de los Grados de Psicología, Biotecnología y Videojuegos y los dobles Grados de Business Analytics y Derecho y Business Analytics y ADE.

El Equipo Docente 1 ha aplicado la intervención en los grados dobles de Business Analytics con Derecho y con ADE. Está compuesto por dos profesores de aula y nueve mentores. Como vimos en el capítulo anterior, hay dispersión, pero el mayor número de alumnos -el 73,44%- están asignados a tres mentores: M2, M3 y M6. El resto de los mentores tuvieron una asistencia y aprovechamiento desigual de las sesiones de formación de refuerzo

para la aplicación de la intervención. De entre los mentores con más peso, destaca el trabajo en torno a la acción llevado a cabo por M6, cuyo balance se recoge en el análisis cualitativo del Capítulo 12. M6 asistió a todas las sesiones de formación ad hoc, y tuvo varias tutorías con esta doctoranda para evaluar cómo estaba realizando la aplicación de la intervención, resolver dudas y compartir buenas prácticas; asimismo, mantuvo contacto por mail y mensajería a lo largo de todo el curso. Este grado de implicación no se dio en el caso de los mentores M2 y M3; que mostraron menor entendimiento de la intervención y asistieron parcialmente a las formaciones, lo que probablemente repercutió en su aplicación.

El trabajo destacado en la aplicación de la intervención por parte de M6 sobre casi el 30% de los alumnos de este grupo, puede ser una posible explicación de por qué en algunas medias alcanzadas por el grupo de Business Analytics están cercanas a las logradas por los sujetos pertenecientes a los grupos de los ED2 y 4. Tal y como se verá más adelante en el análisis por equipos docentes de las medias obtenidas en el Postest.

El Equipo docente 3 ha trabajado con los alumnos de Biotecnología (2 grupos). Está compuesto por un profesor y diez mentores, con una dispersión significativa. Cabe destacar que el mentor M20 se negó a recibir la formación de refuerzo para aplicar la intervención, y el mentor M23, siendo de nueva incorporación, no asistió a las formaciones específicas de refuerzo; M17 tuvo circunstancias personales que le impidieron estar presente en la mayoría de las sesiones de trabajo organizadas para los mentores. Entre los tres suman un 30% de los alumnos, a los que habría que sumar el 21% correspondiente a M22 -que ha mostrado sus dudas acerca de la valía de trabajar con la acción- y el 15% correspondiente a M16, que tan sólo ha asistido a una de las formaciones previstas. Esto arroja un total del 66% de los alumnos que han recibido la intervención de manera, cuando menos, poco intensa.

El Equipo docente 5, correspondiente al Grado de Psicología, está compuesto por una profesora y 7 mentores. Aquí la distribución de alumnos, a pesar del número de

mentores, no es tan dispersa, por el peso indiscutible de M1 con un 60% de alumnos asignados. Sin embargo, en este caso podemos inferir que la aplicación de la intervención ha sufrido a causa de las especiales circunstancias personales en las que M1 tuvo que desempeñar su labor durante el curso 19-20, que le impidieron asistir a las formaciones ad hoc en su totalidad y, sobre todo, le obligaron a realizar las mentorías a contratiempo.

El Equipo Docente 6 es un caso aparte dentro de este Subgrupo. En él sólo hay un mentor y dos profesoras de aula. Pero el mentor sufrió COVID 19 al inicio de la pandemia, con una larga baja por enfermedad que impidió una aplicación de la intervención adecuada.

B. El Subgrupo UFV2

El Grupo UFV2 está compuesto por sujetos de 4 grupos de clase: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Doble Grado en Derecho y Relaciones Internacionales, Doble Grado en Derecho y ADE.

El Equipo Docente 2 impartió HCP en ADE+ Derecho y en Derecho+ Relaciones Internacionales, a un total de 38 alumnos. Está compuesto por dos profesoras de aula, que son además mentoras en este grupo, y 6 mentores más. Pero el 84,22% de los alumnos se concentra en cuatro de ellos, entre los que se incluyen las profesoras.

Junto a esta alta concentración, también cabe señalar que una de esas mentoras-profesoras de aula es esta doctoranda, que formó parte del equipo de diseño y desarrollo de la asignatura; otra mentora es la que ha dirigido el desarrollo de HCP durante 4 años; y otra ha formado parte del equipo de desarrollo de contenidos y formación de mentores durante cinco años. Todo ello garantiza un alto grado de implicación con el trabajo en torno a la acción, así como el conocimiento a fondo de ésta y sus herramientas.

El Equipo Docente 4 imparte HCP en Magisterio Infantil y Primaria, a un total de 47 alumnos. Está compuesto por una profesora y 4 mentores, uno de los cuales (M25) ha acompañado al 42,55% de los alumnos de Magisterio Infantil y Primaria. Junto a M26 han

podido aplicar la intervención a más de la mitad de los alumnos de este grupo (concretamente a un 53,19%) y, además de asistir a todas las formaciones generadas ad hoc para la profundización y mejora de la aplicación del trabajo en torno a la acción por parte de este equipo docente, se han dejado acompañar por esta doctoranda entre sesión y sesión de formación, a lo largo de todo el curso, generando entre otras cosas grupos colaborativos (de WhatsApp) para compartir dudas y buenas prácticas en el momento de realización de la mentoría. Los otros dos mentores han sido formados igualmente en las mismas sesiones generadas ad hoc.

En el análisis cualitativo del capítulo 12 se recoge su balance sobre cómo sus alumnos eran conscientes -en la 6ª sesión de mentoría- de haber trabajado con eficacia en torno a sus acciones.

11.3.2. Análisis de resultados obtenidos por los sujetos del Grupo Experimental en función del equipo docente que ha aplicado la intervención.

Veamos cómo el análisis cuantitativo de resultados apoya lo que se vislumbra a partir de un análisis cualitativo, y cómo, efectivamente, se ha dado una diferencia en la aplicación de la intervención que justifica la distinción de dos subgrupos dentro del Grupo Experimental.

Parece que sí existen diferencias significativas intra-grupos experimentales en algunos rasgos de la Formación integral; y que éstas se dan especialmente entre los alumnos pertenecientes al equipo docente 2 y el resto de los alumnos. Además, el análisis de los datos nos permite inferir que la eficacia en la aplicación de la intervención ha sido muy similar por parte del equipo docente 2 y el equipo docente 4. Si analizamos la relación entre ambos en los ítems en que el equipo docente 2 obtiene diferencias significativas, vemos que se obtienen resultados muy cercanos entre sí, tal y como queda refrendado porque en ningún caso se den diferencias significativas entre las medias de ambos grupos.

Comenzamos por la Puntuación total para entrar posteriormente a un análisis por Dimensiones, subdimensiones e ítems. Y estaremos especialmente atentos al comportamiento de los sujetos procedentes de los ED2, 4 y 1, por las razones que pueden deducirse de la descripción anterior.

A. Análisis de resultados atendiendo a la Puntuación Total

En el cuadro siguiente se ve que, en el Postest, los sujetos procedentes de los grupos en los que la intervención ha sido desarrollada por los ED 2 y 4 obtienen unas medias en Puntuación Total bastante superiores a las obtenidas por los alumnos del resto de equipos docentes del grupo experimental. En concreto, los alumnos del grupo 2 están 20,3 puntos arriba respecto de los sujetos que obtienen menor media (los del grupo 6) y a más de 4 puntos de distancia de los alumnos del grupo 4, que es el que le sigue en el ranking. A su vez, los grupos 2 y 4 están a 13 y 9 puntos arriba respecto del siguiente. La tercera media más alta corresponde al grupo 1, con 233,5676 puntos.

Tabla 63. Comparación de medias en el Postest obtenidas en Puntuación Total por los grupos asignados a los distintos equipos docentes del Grupo Experimental.

Descriptivos

Equipo Docente	Nº Alumnos asignados	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inf.	Límite sup.		
1	37	233,5676	30,34298	4,98836	223,4507	243,6844	158,00	275,00
2	38	246,6316	19,39967	3,14704	240,2551	253,0081	198,00	286,00
3	95	229,7684	33,79615	3,46741	222,8838	236,6530	77,00	280,00
4	28	242,5714	17,84175	3,37177	235,6531	249,4897	196,00	270,00
5	55	232,3455	38,35807	5,17220	221,9758	242,7151	92,00	275,00
6	21	226,3333	23,29878	5,08421	215,7279	236,9388	192,00	267,00
Total	274	234,1825	31,12911	1,88058	230,4802	237,8848	77,00	286,00

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Como se puede ver en el ANOVA, existen diferencias con una significatividad de 0,040 en el Postest respecto de la Puntuación Total en Formación Integral obtenida por los grupos asignados a los distintos equipos docentes. Si bien, el tamaño del efecto es pequeño.

Tabla 64. Comparación entre las puntuaciones obtenidas en el Pretest y Postest entre los subgrupos del Grupo Experimental, respecto de Puntuación Total.

ANOVA de un factor.

Pretest/Postest		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	T.E. (eta ²)
1	Inter-grupos	2281,565	5	456,313	,936	,458	
	Intra-grupos	154559,302	317	487,569			
	Total	156840,867	322				
2	Inter-grupos	11204,087	5	2240,817	2,370	,040	0,042
	Intra-grupos	253338,789	268	945,294			
	Total	264542,876	273				

Fuente: SPSS

Analizando a fondo las puntuaciones obtenidas a través del estadístico DMS, comprobamos que en el Postest esas diferencias significativas se dan entre los alumnos del equipo docente 2 y los procedentes de los grupos 3, 5 y 6, con valores de 0,005; 0,028 y 0,016. No hay diferencias significativas entre los alumnos del equipo docente 1 y el resto, si bien, entre el grupo 1 y el 2, la significatividad es la más próxima a 0,05 (siendo de 0,067). Tampoco las hay entre los alumnos del equipo docente 4 y el resto. No existen diferencias significativas dentro del resto de grupos entre sí. Se pueden consultar los resultados completos en el Anexo 11.4. Recogemos a continuación la comparación entre el ED2 y el resto de los equipos.

Tabla 65. Comparación de resultados obtenidos por los grupos del ED 2 y el resto de ED del grupo experimental, en el Postest respecto de la Puntuación Total

Comparaciones múltiples en Puntuación Total

Estadístico	Equipo Docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al		
					Límite inf.	Límite sup.	
DMS	2	1	13,06401	7,10103	,067	-,9169	27,0449
		3	16,86316*	5,90141	,005	5,2441	28,4822
		4	4,06015	7,65746	,596	-11,0163	19,1366
		5	14,28612*	6,48562	,028	1,5169	27,0554
		6	20,29825*	8,36003	,016	3,8386	36,7579

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tabla 1, Anexo 11.4)

B. Análisis de resultados atendiendo a los Ítems por Dimensiones.

Hemos realizado un primer análisis a través del ANOVA, cuyos resultados más relevantes quedan recogidos en la tabla siguiente.

Tabla 66. Diferencias significativas, en el Postest, entre los grupos de los equipos docentes del Grupo Experimental

DIMENSIÓN	ÍTEM	F	Sig.	T.E. (eta ²)
Dimensión 1	5. Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades	3,346	0,006	0,059
Dimensión 2	25.Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido	2,451	0,034	0,044
	27.Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros	2,566	0,027	0,046
	30.Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan a mi objetivo en la vida	2,723	0,02	0,048
Dimensión 3	35. Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal	2,54	0,029	0,045
	37. En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida	4,852	0,000	0,083
	39. Este plan de vida está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)	2,761	0,019	0,049
	41. Puedo recomenzar cada vez que me equivoco	2,565	0,027	0,046
	43. Intuyo que los acontecimientos que estoy viviendo tienen sentido, aunque no encajen todas las piezas	2,642	0,024	0,047
	44. Vivo las cosas importantes con autenticidad, siendo fiel a mí mismo	2,751	0,019	0,049
	45. Asumo las consecuencias de mis actos	3,53	0,004	0,062
	49. Me siento impulsado /a a realizar nuevas acciones para seguir construyendo mi vida	2,569	0,027	0,049
	IC Dim. 3. 51. Siento que me estoy realizando como persona	3,142	0,009	0,055

Fuente: Elaboración propia (Ver Tablas 2, 3, 4 y 5 del 11.4).

Como puede verse, tan sólo se observan diferencias significativas en el Postest en un ítem de la Dimensión 1, tres de la Dimensión 2 y ocho ítems de la Dimensión 3. El tamaño del efecto es pequeño en todos los casos, siguiendo la clasificación de Cohen. Varía entre 0,044 y 0,083.

Hemos llevado a cabo un análisis más minucioso de los resultados, a través de los estadísticos Scheffé, DMS y Bonferroni; tanto para ver entre qué equipos docentes del Grupo Experimental se dan las diferencias apuntadas por el ANOVA.

En la siguiente tabla, reflejamos sintéticamente los resultados que ofrecen alguna información relevante para nuestro estudio. Los resultados completos se pueden consultar en los Anexos 11.5, 11.6 y 11.7.

Tabla 67. Diferencias significativas en el Postest entre los equipos docentes del grupo experimental.

Comparaciones múltiples

Variable Dependiente		Estadístico	Equipo Docente		Sig.	
Dimensión	Ítem					
DIMENSIÓN 1	5	Scheffé DMS	1	6	0,015	
			1	6	0,000	
			2	6	0,001	
			3	6	0,002	
			4	6	0,003	
	Bonferroni	1	6	0,003		
		2	6	0,018		
		3	6	0,033		
		13	5	0,018		
		14	3	0,003		
	DIMENSIÓN 2	15	DMS	2	6	0,002
				19	3	0,001
		22	DMS	4	3	0,045
				2	1	0,041
		24	DMS	3	6	0,004
6				0,002		
25		DMS	2	3	0,018	
			1	0,03		
27		Bonferroni DMS	2	3	0,003	
			5	0,0056		
29	Bonferroni DMS	2	3	0,046		
		3	0,001			
30	Bonferroni DMS	2	5	0,035		
		3	0,014			
32	Bonferroni DMS	2	3	0,001		
		5	0,022			
34. IC Dim. 2	Bonferroni DMS	2	3	0,022		
		3	0,003			
		Bonferroni	2	6	0,002	
		Bonferroni	2	3	0,049	
		Bonferroni	6	0,032		
		DMS	4	2	0,034	
		Bonferroni	6	0,003		
		Bonferroni	4	6	0,048	
		DMS	2	1	0,043	
			3	0,012		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67. Diferencias significativas en el Posttest entre los equipos docentes del grupo experimental. (Continuación)

Variable Dependiente							
Dimensión	Ítem	Estadístico	Equipo Docente		Sig.		
DIMENSIÓN 3	35	DMS	2	6	0,011		
			4	5	0,031		
	36	DMS	1	6	0,031		
			2	6	0,002		
			4	6	0,002		
	37	DMS	2	1	0,022		
				3	0,000		
				5	0,000		
				6	0,001		
				4	3	0,007	
				5	0,008		
				6	0,008		
				Scheffé	2	3	0,015
				5	0,028		
				6	0,049		
	Bonferroni	2	3	0,003			
			5	0,006			
			6	0,013			
	38	DMS	2	3	0,008		
				5	0,028		
	39	DMS	2	4	0,026		
				1	0,047		
				3	0,001		
				5	0,03		
				4	0,03		
	Bonferroni	2	3	0,022			
			1	0,039			
3			0,022				
40	DMS	2	5	0,018			
			3	0,023			
			6	0,013			
			5	0,016			
			3	0,013			
41	DMS	4	5	0,023			
			6	0,013			
			5	0,016			
			6	0,013			
43	DMS	2	5	0,023			
			4	0,049			
			3	0,044			
Bonferroni	2	3	0,044				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67. Diferencias significativas en el Postest entre los equipos docentes del grupo experimental. (Continuación)

Variable Dependiente		Estadístico	Equipo Docente		Sig.					
Dimensión	Ítem									
DIMENSIÓN 3	44	DMS	2	1	0,014					
				3	0,002					
				5	0,002					
				6	0,006					
				Bonferroni	0,025					
				2	3	0,025				
	45	DMS	2	2	1	0,019				
					3	,000				
					4	0,024				
					5	0,003				
					6	0,002				
					Scheffé	0,009				
Bonferroni		2	2	2	3	0,001				
					5	0,042				
					6	0,029				
					3	0,039				
					6	0,011				
					3	0,001				
47	DMS	2	2	3	0,001					
				5	0,011					
				3	0,038					
				48	DMS	2	2	3	0,004	
								5	0,001	
								6	0,005	
	Bonferroni	2	2					2	6	0,005
									6	0,008
									3	0,008
				51.IC Dim. 3	DMS	2	2		6	0,01
									4	0,005
									6	0,006
52. IC Global	DMS	5	5					3	0,019	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexos 11.5, 11.6 y 11.7)

Hemos estado especialmente atentos a la relación de resultados entre las medias de los equipos docentes 2 y 4. En términos generales, no hay diferencias significativas entre los resultados de ambos equipos. Sintetizamos a continuación los ítems en que no se ha cumplido esta condición.

Tabla 68. Síntesis de comparaciones relevantes entre los grupos de los ED 2 y 4

Variable Dependiente		Estadístico	PRE/POST	Equipo Docente	SIG.	Diferencias Sig.	
Dimensión	Nº de Ítem						
Dimensión 2	32	DMS	Postest	4	2	0,034	SÍ
Dimensión 3	45	DMS	Postest	2	4	0,024	SÍ

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexos 11.5, 11.6 y 11.7)

B.1. Dimensión 1.

Los ítems en los que hay diferencias significativas entre los grupos, según el equipo docente que les ha aplicado la intervención son: 5, 13, 14 y 15.

En cuanto a la capacidad del alumno para reconocer fortalezas y debilidades (ítem 5), existen diferencias significativas entre todos los equipos docentes y el ED6. Esta diferencia es particularmente a favor del grupo correspondiente al equipo docente 2.

Lo mismo sucede en los ítems 14 y 15. Es decir, parece que el ED2 logra mayor impacto en la toma de decisiones ante situaciones que exigen respuesta y en la capacidad para llevarlas a la práctica.

El ítem 13 es la única excepción en las tres dimensiones en el que no hay una eficacia del equipo docente 2 y/o el 4 y sí la hay en otro equipo docente. Con el estudio actual, no podemos saber a qué se debe. Como es algo puntual, no parece que tenga el peso suficiente como para desdecir nuestro razonamiento de que los ED2 y 4 son los que parecen haber aplicado eficazmente la intervención.

Del análisis anterior podemos inferir que existe una mayor homogeneidad en la aplicación de la intervención en lo que se refiere al reconocimiento en la acción, y cómo en ella se despliegan las subestructuras de la psique y el cuerpo. Y que empieza a haber diferencias en la aplicación de la intervención cuando éste exige trabajar más incisivamente sobre la toma de decisiones que llevará posteriormente a la acción y el aterrizaje en acciones concretas. Esta diferencia es a favor del equipo docente 2.

Empieza a vislumbrarse una homogeneidad entre el equipo docente 2 y el equipo docente 4 en lo que respecta a aplicación de la intervención. Será más fácilmente perceptible en las dimensiones 2 y 3.

En el Anexo 11.5 se pueden consultar los resultados completos (una tabla para cada ítem), así como una explicación más detallada de lo que acabamos de exponer.

B.2. Dimensión 2.

Los ítems en los que hemos encontrado diferencias significativas, ya apuntadas en el ANOVA, son los números 25, 27 y 30. También hemos hallado significatividad en la diferencia de resultados alcanzados en otros ítems a pesar de que no se detectaba en el ANOVA. Son los números 19, 20, 22, 24, 29, 32 y el ítem criterio de la dimensión, el número 34.

En el Anexo 11.6 se recogen los resultados de estos ítems de modo extendido, así como una explicación más en detalle de estos resultados.

A la luz de todos estos datos, cabría decir que -si lo comparamos con otros equipos docentes del grupo experimental- el equipo docente 2 logra un mayor impacto en la capacidad para actuar con libertad, responsabilizándose de las propias acciones (ítem 25), en la percepción de la propia valía más allá de los logros y los fracasos (ítem 27) y en la conexión con el objetivo vital (ítem 30). También logra más impacto en sus alumnos en relación con la capacidad para hacer cosas que están al alcance en el momento presente (ítem 19) y para aprovechar lo que le ofrece el entorno para crecer (ítem 20). Asimismo, parece que el equipo docente 2 trabaja más en que sus alumnos sean capaces de repetir acciones que les ayudan a crecer (ítem 22) y a hacer de su vida algo único e irrepetible (ítem 29) y puedan hacer su aportación de valor a través de acciones concretas (ítem 24). Este mayor impacto se refleja también en el IC de la dimensión, el número 34, que se refiere a la capacidad para generar hábitos que hacen mejor.

Por su parte, el equipo docente 4 destaca sobre el resto en la formación de sus alumnos para que puedan tomar decisiones sobre el futuro (ítem 32) y comparte con el ED2 el logro del impacto significativo en lo medido por el ítem 19.

B. 3. Dimensión 3.

Hemos visto que el ANOVA apuntaba diferencias significativas en el Posttest en los ítems 35, 37, y 41.

Para poder señalar posibles causas de estas diferencias entre los distintos equipos docentes, e intentar inferir algunas conclusiones, procedimos a un análisis pormenorizado por grupos. Encontramos diferencias significativas en todos los ítems, excepto en los números 42 y 50.

En el Anexo 11.7 puede encontrarse una descripción ítem por ítem, así como las tablas correspondientes a cada uno de ellos.

Resumidamente, diremos que:

- En general, en esta dimensión es donde se aprecia mejor la mayor eficacia en la aplicación de la intervención por parte de los equipos 2 y 4 sobre el resto.

No hay diferencias significativas entre el ED2 y el ED4 en ningún ítem de esta dimensión 3, con excepción del 45. A la vez, en esta dimensión se aprecian más diferencias significativas entre el grupo del ED4 y otros equipos docentes. Esto da solidez al planteamiento de que ambos han aplicado la intervención homogéneamente y con mayor eficacia que el resto de los equipos docentes.

- De los 14 ítems en los que existen diferencias significativas en el impacto del trabajo del ED 2 y/o el ED4, cabe destacar:

- En 13 de ellos, el ED2 es el que logra mayor impacto –significativo respecto al menos de un equipo docente distinto-.

- El ED 2 logra impactar significativamente por encima de todos los demás equipos (menos el ED4) en que otras personas y la vocación estén presentes en el proyecto de vida (ítems 37 y 44 respectivamente). Y mucho más por encima de todos

los equipos docentes, incluido el 4, en lograr que los alumnos asuman las consecuencias de sus acciones (ítem 45).

- Las mayores diferencias en el impacto de la intervención se dan respecto del equipo docente 3: en 12 de los 14 ítems en los que hay diferencias significativas son en contra de este equipo; a la vez que los valores de significatividad son los más próximos a 0. En conciencia, podría apuntarse que el ED3 es el que parece lograr menos huella en esta dimensión del compromiso. Le siguen los equipos docentes 5 y 6: el ED5 está significativamente por debajo de otros en 10 ítems y el ED6, en 8 ítems.

- La eficacia de la intervención aplicado por el ED1 parece estar algo más cerca de la lograda por los equipos 2 y 4. Aunque está significativamente por debajo de los dos o de alguno de los dos en 5 ítems, también está significativamente por encima - junto con ED2 y ED4- en el ítem 36 y por encima sin significatividad en los ítems 42 y 50. Asimismo, cuando hay diferencias significativas entre ED1 y ED2 éstas aparecen con valores más lejanos a 0, en comparación con los de otros equipos.

- Hemos de mencionar el ítem 41, que alude a la posibilidad de recomenzar tras cada equivocación. Aquí, el impacto significativamente distinto sobre otros es a favor del ED4 y del ED5, ambos sobre el ED3 y el ED6. Esto apuntaría a una mayor exigencia por parte del ED2, hasta el punto de dar menos cabida al error.

El dato a favor del ED5 se explica porque corresponde a alumnos del grado en Psicología, donde la posibilidad de rehacerse -por la que pregunta este ítem- es un rasgo intrínseco de la vocación profesional del psicólogo; que sin duda es trabajado no sólo desde HCP sino desde el resto de las asignaturas del plan de estudios.

Este comportamiento se da también el Ítem Criterio Global (número 52), en que hay diferencias entre ED5 y ED3 a favor del grupo de Psicología. Como veremos el ICGlobal

está redactado con una orientación más hacia la autopercepción que hacia la acción real, lo que podría llevar a una autosatisfacción respecto del nivel de formación integral no del todo coherente con el nivel real.

- En cuanto a los dos ítems en que no hay diferencias significativas (42 y 50) hay que señalar que la diferencia es a favor los equipos 1,2 y 4 en el ítem 42; y del equipo 2, en el ítem 50.

Terminaremos este análisis del comportamiento de los equipos docentes mirando el ítem criterio de esta dimensión (ítem 51). Se mantiene la tónica de la dimensión. Los equipos 2 y 4 están significativamente por encima de los equipos 3 y 6.

Como síntesis de este análisis, comparando ítem por ítem los resultados obtenidos por los grupos asignados a los distintos equipos docentes, vemos que:

Tanto por los resultados del ANOVA como por el análisis mediante distintos estadísticos para dimensionar la varianza, sí se da una varianza significativa entre el pretest y el postest en la formación integral al aplicar la intervención en torno a la acción. Ahora bien, esta varianza sólo se da en los grupos asignados a algunos equipos docentes, especialmente el equipo 2 y el 4, aunque este segundo en menor medida; y en algunos casos, también en el equipo 1. En concreto, aparecen diferencias significativas intragrupo experimental en 29 de los 52 ítems del cuestionario. En 25 de estos 29 la diferencia es a favor de los grupos del ED2. En 9 de esos 25 también hay diferencia significativa a favor del grupo del ED4, sin que las haya entre el ED2 y el ED\$. De los cuatro ítems restantes, en dos la diferencia significativa es a favor exclusivamente del grupo del ED4 sin que lo sea de los grupos del ED2.

Es decir, según el equipo docente que ha realizado la intervención hay un mayor o menor efecto o impacto en las dimensiones de la formación integral que estamos estudiando.

Por tanto, creemos que cabe decir que la intervención que constituye el nivel positivo de la variable independiente ha sido aplicada de manera desigual, y probablemente a favor de los ED2 y 4; en menor medida, del equipo 1.

Sustentándonos en todo lo anterior, y dado que la mayor parte de las diferencias entre-grupos se dan entre los sujetos de los grupos de los ED2 y 4 y el resto, parece que podemos y debemos analizar las posibles diferencias entre el equipo experimental y el de control, distinguiendo dentro del primero dos subgrupos: UFV1, compuesto por los ED1, 3, 5 y 6; y UFV2, que aglutina a los alumnos asignados a los ED 2 y 4.

Lo vemos en el siguiente capítulo, y dejamos para los análisis complementarios un primer análisis cualitativo con profesores y mentores acerca de las fortalezas y debilidades del trabajo que se está realizando en torno a la acción. Queda así la puerta abierta a un análisis más a fondo que formará parte de las perspectivas de esta investigación.

Capítulo 12. Análisis fundamentales. 2ª Parte: Diferencias en “Formación Integral” entre Grupos Experimentales (UFV1 y UFV2) y Grupo de control.

12.1. Introducción. Reformulación de las Hipótesis del Estudio.

A la luz de los resultados expuestos en el capítulo anterior, y apoyándonos en el análisis de la formación de los equipos docentes y la distribución de los alumnos dentro de cada equipo, hemos procedido a reformular las hipótesis y a estudiar los datos, distinguiendo dos subgrupos dentro del Grupo Experimental: UFV1 y UFV2.

Este capítulo recoge el análisis de resultados obtenidos por los grupos en función de su pertenencia a UFV1, UFV2 y Grupo Control.

En un capítulo posterior analizaremos el impacto de las variables secundarias, manteniendo esta distinción en tres grupos.

Establecido el criterio, procedamos a analizar las puntuaciones obtenidas por los grupos distinguiendo, dentro del Grupo Experimental, entre los que han recibido la intervención de los ED2 y ED4 y aquellos que lo han recibido por otros equipos docentes. Es decir, reuniendo en lo que hemos denominado Grupo Experimental UFV2 aquellos grupos en los que se ha logrado aplicar con eficacia la intervención; y en el Grupo Experimental UFV1, aquellos grupos donde la eficacia en la aplicación no ha sido la deseada, por las diversas causas que hemos explicado.

La Hipótesis Principal (HP) quedaría reformulada del siguiente modo: Existen diferencias significativas en la Formación Integral entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan **adecuadamente** la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV2), los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción personalizante (UFV1),

y los que no cursan esta asignatura ni trabajan, por tanto, en torno a la acción personalizante (UCM y CEU).

Veremos primero las diferencias en Puntuación Global para volver a responder a la HP, introduciendo el matiz de la adecuación en la aplicación de la intervención.

Continuaremos con el estudio de las distintas dimensiones y subdimensiones para responder a las Hipótesis Específicas (HE).

Aquí analizamos los resultados de los grupos incluyendo a todos los participantes en el estudio. En el capítulo de análisis complementarios observaremos cómo varían los resultados si nos circunscribimos a los alumnos menores de 19 años; porque para ellos se ha diseñado primordialmente la asignatura de HCP y para eliminar una posible “contaminación” de los resultados por la mayor madurez -natural- que tiene un alumno de mayor edad.

Las Hipótesis Específicas quedarían redactadas del siguiente modo.

Tabla 69. Hipótesis Específicas modificadas a la luz de los análisis iniciales.

Identificación	Hipótesis reformuladas
HE1	Existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE1.1	Existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE1.2	Existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE2	Existen diferencias significativas en el incremento de experiencia entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE2.1	Existen diferencias significativas en la capacidad de construirse a sí mismo entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE2.2	Existen diferencias significativas en el grado de probación de las posibilidades propias entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE3	Existen diferencias significativas en el grado de compromiso entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE3.1	Existe diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital, entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.
HE3.2	Existe diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado entre los alumnos universitarios de 1° que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.

Fuente: Elaboración propia

12.2. Hipótesis Principal. Análisis de los resultados obtenidos en Puntuación total.

En cuanto a la Puntuación Total, vemos que no hay diferencias significativas en el Pretest entre los distintos grupos y que sí las hay -de 0,005- en el Postest, con una diferencia en la media de más de 12 puntos entre el grupo UFV2 y el de Control a favor del primero y de más de 14 puntos respecto del Grupo UFV1. A continuación recogemos las medias.

Tabla 70. Puntuación total obtenida en Pretest y Postest por los grupos de UFV1, UFV2 y de Control.

		Descriptivos. Puntuación Total							
PRETEST/ POSTEST	Grupos	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inf.	Límite sup.		
Pretest	UFV1	238	221,2353	21,88682	1,41871	218,4404	224,0302	126,00	275,00
	UFV2	85	225,3765	22,42340	2,43216	220,5399	230,2131	154,00	263,00
	Control	241	218,5560	25,04891	1,61354	215,3775	221,7345	133,00	279,00
	Total	564	220,7145	23,44219	,98709	218,7757	222,6534	126,00	279,00
Postest	UFV1	208	230,7788	33,46018	2,32005	226,2049	235,3528	77,00	280,00
	UFV2	66	244,9091	18,72286	2,30462	240,3064	249,5117	196,00	286,00
	Control	123	232,4309	31,14405	2,80816	226,8719	237,9899	104,00	278,00
	Total	397	233,6398	31,10497	1,56111	230,5707	236,7089	77,00	286,00

Fuente: SPSS

No hay diferencias iniciales entre los grupos. Existen diferencias significativas en el Postest, si bien con un tamaño del efecto pequeño, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 71. Comparación de las medias obtenidas en Pretest y Postest en Puntuación Total.

		ANOVA. Puntuación total					
PRETEST/ POSTEST		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (Eta ²)
Pretest	Entre grupos	3034,771	2	1517,385	2,779	,063	xxx
	Dentro de grupos	306354,270	561	546,086			
	Total	309389,041	563				
Postest	Entre grupos	10264,047	2	5132,024	5,423	,005	0,027
	Dentro de grupos	372873,444	394	946,379			
	Total	383137,491	396				

Fuente: SPSS

Realizamos el contraste post hoc para ver dónde se dan estas diferencias exactamente. Los resultados se sintetizan en la tabla siguiente.

Tabla 72. Diferencias Significativas en el Postest en Puntuación total entre UFV1, UFV2 y Control.

Comparaciones múltiples								
Variable Dependiente	Estadístico	GRUPOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	95%		
						Límite inf.	Límite sup.	
Puntuación Total	Scheffé	UFV2	UFV1	14,13024*	4,34615	,005	3,4514	24,8091
			Control	12,47820*	4,69396	,030	,9448	24,0116
	Bonferroni	UFV2	UFV1	14,13024*	4,34615	,004	3,6810	24,5794
			Control	12,47820*	4,69396	,025	1,1928	23,7636

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 12.1)

El análisis post hoc nos indica que las diferencias significativas se dan en el Postest a favor de UFV2, con valores de 0,005 respecto de UFV1 y de 0,030 respecto de Control según Scheffé; y de 0,004 y 0,025 respectivamente si atendemos a Bonferroni.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podríamos afirmar que se confirma la Hipótesis Principal: sí existen diferencias significativas en la puntuación total obtenida en el conjunto de medidas de la Formación Integral entre los grupos universitarios de 1º que trabajan **adecuadamente** la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV2) y aquellos que, cursando la asignatura, no la trabajan adecuadamente (UFV1). También se dan estas diferencias, en menor medida, aunque manteniéndose la significatividad, entre los que trabajan **adecuadamente** la acción personalizante cursando la asignatura de HCP (UFV2) y los que no cursan esta asignatura ni trabajan, por tanto, en torno a la acción personalizante (UCM y CEU).

12.3. Hipótesis específicas. Análisis de resultados obtenidos en la Dimensiones y Subdimensiones del estudio.

Si comparamos las medias obtenidas en las distintas dimensiones y subdimensiones encontramos que en un primer momento parece que hay diferencias significativas en el Pretest en la subdimensión 1.1. -Reconocimiento- y en la 3.1. y 3.2 -Concreción en un

proyecto vital y Logro biográfico, respectivamente, aunque con un tamaño del efecto residual. Se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 73. Comparación de resultados en el Pretest y el Posttest, por Dimensiones y Subdimensiones.

ANOVA					
PRETEST/POSTEST	Variable Dependiente	F	Sig.	TE (Eta2)	DIF.
Pretest	1. INTEGRACIÓN	2,1	0,123	xxx	NO
	1.1. RECONOCIMIENTO	3,338	0,036	0,011	SÍ
	1.2. CONFIGURACIÓN	0,963	0,383	xxx	NO
	2. INCREMENTO_EXPER	0,768	0,464	xxx	NO
	2.1. CRECIMIENTO	1,926	0,147	xxx	NO
	2.2. PROBACIÓN	0,400	0,671	xxx	NO
	3. COMPROMISO	4,312	0,014	0,014	SÍ
	3.1. CONCRECIÓN_PROYECTO	1,826	0,162	xxx	NO
	3.2. LOGRO_BIOGRAF	4,62	0,01	0,015	SÍ
Postest	1. INTEGRACIÓN	2,596	0,076	0,013	SÍ
	1.1. RECONOCIMIENTO	2,063	0,129	xxx	NO
	1.2. CONFIGURACIÓN	3,286	0,038	0,016	SÍ
	2. INCREMENTO_EXPER	5,293	0,005	0,026	SÍ
	2.1. CRECIMIENTO	4,984	0,007	0,025	SÍ
	2.2. PROBACIÓN	4,398	,013	0,022	SÍ
	3. COMPROMISO	7,268	0,001	0,036	SÍ
	3.1. CONCRECIÓN_PROYECTO	6,388	0,002	0,031	SÍ
	3.2. LOGRO_BIOGRAF	6,791	0,001	0,033	SÍ

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tabla 1, Anexo 12.2)

Hay diferencias en el Pretest en la Subdimensión 1.1, en la 3.2 y en la Dimensión 3. En las subdimensiones de configuración integrada, crecimiento, probación y concreción en un proyecto vital (1.2, 2.1, 2.2 y 3.1 respectivamente) no hay diferencias significativas en el Pretest. Tampoco en las Dimensiones 1 y 2.

Hemos realizado un análisis en mayor profundidad para ver dónde se dan estas diferencias, puesto que ahora nos interesa comparar el Grupo UFV2 con el de Control original y con el UFV1. Un resumen se aprecia en el cuadro siguiente.

Tabla 74. Diferencias significativas en el pretest entre los resultados obtenidos por los grupos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a Dimensiones y Subdimensiones.

Comparaciones múltiples												
Variable dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y Control	Sig.	Variable dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y Control	Sig.	Variable dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y Control	Sig.	
1.1. RECONOCIMIENTO	Scheffé	1	2	0,974	Scheffé	1	2	0,079	Scheffé	1	2	0,073
		3	0,047	3		0,575	3	0,7				
		2	1	0,974		2	1	0,079		2	1	0,073
		3	0,282	3		0,01	3	0,7		3	0,014	
		3	1	0,047		3	1	0,575		3	1	0,7
		2	0,282	2		0,01	2	0,014				
		1	2	0,817		1	2	0,024		1	2	0,022
		3	0,014	3		0,293	3	0,398				
		2	1	0,817		2	1	0,024		2	1	0,022
		3	0,112	3		0,002	3	0,398		3	1	0,398
	DMS	1	0,014	1	0,293	1	0,073	1	2	0,067		
		2	0,112	2	0,002	2	0,073	2	1	0,067		
		3	0,112	3	0,002	3	0,002	3	2	0,004		
		1	1	1	0,073	1	2	0,073	1	2	0,067	
		3	0,041	3	0,879	3	1	0,879	3	1	1	
		1	1	1	0,073	1	3	0,879	1	3	1	
		2	1	1	0,073	2	1	0,073	2	1	0,067	
		3	0,335	3	0,007	3	0,007	3	3	0,011		
		3	1	0,041	3	1	0,879	3	1	1		
		2	0,335	2	0,007	2	2	0,007	2	2	0,011	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tablas 2, 3 y 4. Anexo 12.2)

Como puede verse, las diferencias significativas en “Reconocimiento en la acción” se dan entre el grupo UFV1 y el de Control, pero no entre UFV2 y el resto de los grupos.

En cuanto al Logro Biográfico (3.2), un análisis más a fondo muestra que efectivamente hay que aceptar que había diferencias significativas entre los tres grupos ya antes de la aplicación de la intervención.

Además, como apuntamos al inicio del capítulo 11, el estadístico de Levene no garantiza la homogeneidad de varianzas entre UFV1, UFV2 y el Grupo de Control en lo que respecta a esta Subdimensión. De modo que no podemos tomar como fiables los resultados del ANOVA y de los análisis de contraste posteriores. Por ello, hemos procedido a analizar los resultados a través de la prueba de Kruskal-Wallis, que es la prueba no paramétrica alternativa. La vemos en la tabla siguiente.

Tabla 75. Comparación de resultados Pretest y Postest obtenidos en Subdimensión 3.2. -Logro Biográfico- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control

Prueba de Kruskal-Wallis				
Variable Dependiente	PRETEST/ POSTEST	Grupos	Rango promedio	Sig. asintót.
LOGRO_BIOGRAF	1	UFV1	308,24	,026
		UFV2	359,23	
		Control	303,28	
	2	UFV1	182,15	,001
		UFV2	240,20	
		Control	205,38	

Fuente: Elaboración propia

Se confirma la existencia de diferencias significativas en el Pretest, por lo que no podemos concluir nada respecto de la Subdimensión 3.2. globalmente considerada.

Respecto de la Dimensión 3 (Compromiso), también se confirma que existían ya diferencias en el Pretest.

Antes de pasar a analizar los resultados en el Postest descartando el análisis de la Dimensión 3 en su conjunto y el de la Subdimensión 3.2, señalaremos que, atendiendo a las medias obtenidas, UFV2 es el que más aumenta en la subdimensión 3.2 y en la

dimensión 3 globalmente considerada. Le sigue el Grupo de control. UFV1 es el que menos aumenta. Puede verse a fondo en el Anexo 12.2 (tabla 5 y explicación posterior). Esto apunta hacia algo que abordaremos en las conclusiones: en un primer momento, pudiera ser que los alumnos que no son acompañados en absoluto logran un compromiso con la propia vida mayor que el mostrado por los alumnos que, siendo acompañados, no son tan exigidos a través de un trabajo incisivo en torno a la acción. Mientras que los alumnos que son acompañados y exigidos en torno a sus acciones tangibles logran un compromiso mayor que los otros dos grupos de alumnos. Habrá que comprobar en futuros estudios hasta qué punto podría ser así.

A continuación, nos ocuparemos de las dimensiones 1 y 2 y de la subdimensión 3.1 para ver si la intervención ha producido un incremento en la formación integral de los alumnos en estos aspectos concretos. Para ello, analizamos las puntuaciones obtenidas en el Postest. Veamos a continuación que existen diferencias significativas entre el Grupo UFV2 y el de Control (según DMS) en la dimensión 1 y en sus dos subdimensiones. Esta diferencia significativa y, por tanto, el mayor impacto sobre la formación integral se mantiene también en la Dimensión 2 con sus subdimensiones de crecimiento en la capacidad de llevar acciones cada vez más perfectas y de probación. También es mayor el impacto en la subdimensión 3.1 en favor de UFV2.

DIMENSIÓN 1.

Recogemos los resultados relativos a la Dimensión 1 y sus Subdimensiones en la tabla siguiente.

Tabla 76. Comparación entre medias obtenidas en el Postest en las Subdimensiones 1.1 y 1.2 y en la Dimensión 1, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control, según DMS.

Variable Dependiente	UFV1, UFV2, CONTROL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite inferior	Límite superior	
1. INTEGRACIÓN	1	2	-2,67104*	1,34124	0,047	-5,3079	-0,0342
		3	0,49711	1,07985	0,646	-1,6259	2,6201
	2	1	2,67104*	1,34124	0,047	0,0342	5,3079
		3	3,16814*	1,44857	0,029	0,3202	6,016
	3	1	-0,49711	1,07985	0,646	-2,6201	1,6259
		2	-3,16814*	1,44857	0,029	-6,016	-0,3202
1.1. Reconocimiento	1	2	-0,84907	0,71649	0,237	-2,2577	0,5596
		3	0,70341	0,57686	0,223	-0,4307	1,8375
	2	1	0,84907	0,71649	0,237	-0,5596	2,2577
		3	1,55248*	0,77383	0,046	0,0311	3,0738
	3	1	-0,70341	0,57686	0,223	-1,8375	0,4307
		2	-1,55248*	0,77383	0,046	-3,0738	-0,0311
1.2. Configuración	1	2	-1,82197*	0,72044	0,012	-3,2384	-0,4056
		3	-0,2063	0,58004	0,722	-1,3467	0,9341
	2	1	1,82197*	0,72044	0,012	0,4056	3,2384
		3	1,61567*	0,7781	0,039	0,0859	3,1454
	3	1	0,2063	0,58004	0,722	-0,9341	1,3467
		2	-1,61567*	0,7781	0,039	-3,1454	-0,0859

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Vemos que:

- Hay diferencias significativas entre UFV2 y Control en Reconocimiento en la acción, con un valor de 0,046 arrojado por el estadístico DMS. No hay diferencias significativas en esta Subdimensión entre UFV1 y UFV2.

- También las hay en la puntuación alcanzada en Configuración, entre UFV2 y UFV1 -de 0,012- y entre UFV2 y Control -de 0,039-.

- En coherencia con lo anterior, encontramos diferencias significativas en la Dimensión 1 Integración, de 0,047 entre UFV2 y UFV1 y de 0,029 entre UFV2 y el Grupo de control.

Como conclusión de lo anterior, podemos afirmar que quedan validadas las Hipótesis Específicas 1, 1.1. y 1.2.

Parece que efectivamente un trabajo adecuado en torno a la acción personalizante produce un impacto en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º; y que este impacto es significativamente distinto respecto de aquellos que no la trabajan adecuadamente o de los que no la trabajan en absoluto. La diferencia se agranda respecto de los alumnos que no cursan HCP, esto es, los del Grupo de control.

Esto es coherente con lo visto en el capítulo anterior. En el Grupo Experimental se da una mayor homogeneidad en el trabajo en torno a la acción de cara al reconocimiento en ella, es decir, en orden a impactar en la Subdimensión 1.1. Esto viene refrendado por el hecho de que no existan diferencias significativas entre UFV1 y UFV2 en esta subdimensión. El impacto comienza a ser diferente en cuanto a la configuración armónica de las dimensiones de la persona.

En síntesis, sí existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura. Dichas diferencias son a favor de los primeros.

Asimismo, existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo se es entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no la cursan. Estas diferencias no se dan entre los alumnos que cursando la asignatura, han trabajado la acción personalizante con eficacia distinta.

Por último, queda también validada la hipótesis secundaria 1.2 por cuanto que existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción

personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.

DIMENSIÓN 2.

Recogemos a continuación los resultados obtenidos para la Dimensión 2 con sus Subdimensiones.

Tabla 77. Comparación de resultados obtenidos en el Postest en la Dimensión 2 y Subdimensiones 2.1 y 2.2, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control.

Comparaciones múltiples

Variable Dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y CONTROL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
2.1 Crecimiento	Scheffé	1	2	-2,64044*	0,84468	0,008	-4,7159	-0,565	
			3	-0,3485	0,68006	0,877	-2,0195	1,3225	
		2	1	2,64044*	0,84468	0,008	0,565	4,7159	
			3	2,29194*	0,91228	0,044	0,0504	4,5335	
		3	1	0,3485	0,68006	0,877	-1,3225	2,0195	
			2	-2,29194*	0,91228	0,044	-4,5335	-0,0504	
		DMS	1	2	-2,64044*	0,84468	0,002	-4,3011	-0,9798
				3	-0,3485	0,68006	0,609	-1,6855	0,9885
			2	1	2,64044*	0,84468	0,002	0,9798	4,3011
				3	2,29194*	0,91228	0,012	0,4984	4,0855
			3	1	0,3485	0,68006	0,609	-0,9885	1,6855
				2	-2,29194*	0,91228	0,012	-4,0855	-0,4984
	Bonferroni	1	2	-2,64044*	0,84468	0,006	-4,6713	-0,6096	
			3	-0,3485	0,68006	1	-1,9835	1,2865	
		2	1	2,64044*	0,84468	0,006	0,6096	4,6713	
			3	2,29194*	0,91228	0,037	0,0986	4,4853	
		3	1	0,3485	0,68006	1	-1,2865	1,9835	
			2	-2,29194*	0,91228	0,037	-4,4853	-0,0986	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

Tabla 77. Comparación de resultados obtenidos en el Postest en la Dimensión 2 y Subdimensiones 2.1 y 2.2, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control. (Continuación)

Comparaciones múltiples								
Variable Dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y CONTROL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
2.2 Probación	Scheffé	1	2	-2,39394*	,83024	,016	-4,4339	-,3540
			3	-,13415	,66844	,980	-1,7765	1,5083
		2	1	2,39394*	,83024	,016	,3540	4,4339
			3	2,25979*	,89668	,043	,0566	4,4630
		3	1	,13415	,66844	,980	-1,5083	1,7765
			2	-2,25979*	,89668	,043	-4,4630	-,0566
	DMS	1	2	-2,39394*	,83024	,004	-4,0262	-,7617
			3	-,13415	,66844	,841	-1,4483	1,1800
		2	1	2,39394*	,83024	,004	,7617	4,0262
			3	2,25979*	,89668	,012	,4969	4,0227
		3	1	,13415	,66844	,841	-1,1800	1,4483
			2	-2,25979*	,89668	,012	-4,0227	-,4969
	Bonferroni	1	2	-2,39394*	,83024	,012	-4,3900	-,3978
			3	-,13415	,66844	1,000	-1,7412	1,4729
		2	1	2,39394*	,83024	,012	,3978	4,3900
			3	2,25979*	,89668	,036	,1040	4,4156
		3	1	,13415	,66844	1,000	-1,4729	1,7412
			2	-2,25979*	,89668	,036	-4,4156	-,1040

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Tabla 77. Comparación de resultados obtenidos en el Postest en la Dimensión 2 y Subdimensiones 2.1 y 2.2, en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control. (Continuación)

Comparaciones múltiples								
Variable Dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y CONTROL		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
2. INCREMENTO_EXPER	Scheffé	1	2	-5,03438*	1,57467	0,006	-8,9035	-1,1653
			3	-0,48265	1,26779	0,930	-3,5977	2,6324
		2	1	5,03438*	1,57467	0,006	1,1653	8,9035
			3	4,55174*	1,70068	0,029	0,373	8,7305
		3	1	0,48265	1,26779	0,930	-2,6324	3,5977
			2	-4,55174*	1,70068	0,029	-8,7305	-0,373
	DMS	1	2	-5,03438*	1,57467	0,002	-8,1302	-1,9386
			3	-0,48265	1,26779	0,704	-2,9751	2,0098
		2	1	5,03438*	1,57467	0,002	1,9386	8,1302
			3	4,55174*	1,70068	0,008	1,2082	7,8953
		3	1	0,48265	1,26779	0,704	-2,0098	2,9751
			2	-4,55174*	1,70068	0,008	-7,8953	-1,2082
	Bonferroni	1	2	-5,03438*	1,57467	0,005	-8,8203	-1,2485
			3	-0,48265	1,26779	1	-3,5307	2,5654
		2	1	5,03438*	1,57467	0,005	1,2485	8,8203
			3	4,55174*	1,70068	0,023	0,4629	8,6406
		3	1	0,48265	1,26779	1	-2,5654	3,5307
			2	-4,55174*	1,70068	0,023	-8,6406	-0,4629

Fuente: Elaboración propia

Se dan diferencias significativas en el Postest en las Subdimensiones de Crecimiento de la capacidad de llevar a cabo acciones cada vez más perfectas (2.1) y Probación (2.2), entre UFV2 y los otros dos grupos. No las hay entre UFV1 y el Grupo de control.

En la Dimensión 2 de Incremento de experiencia considerada al completo, también existen diferencias significativas. Así lo confirman los valores arrojados por los estadísticos Scheffé, DMS y Bonferroni.

En concreto:

- En la Subdimensión 2.1 y según Scheffé existe una diferencia significativa de 0,008 puntos entre UFV2 y UFV1 a favor de los primeros; y de 0,044 entre UFV2 y el Grupo de control, igualmente a favor de los que han recibido la intervención. Esta

diferencia a favor de UFV2 es de 0,002 respecto de UFV1 y 0,012 respecto del grupo Control en el caso de seguir el estadístico DMS. Si atendemos a Bonferroni la significatividad es de 0,006 entre los grupos de la UFV y de 0,037 entre UFV2 y Control.

No existen diferencias significativas entre el Grupo de control y UFV1, como puede verse en cualquiera de los tres estadísticos que estamos utilizando.

- Las diferencias significativas se mantienen en el caso de la Subdimensión 2.2. - Probación-, también a favor de UFV2. Así y siguiendo el mismo esquema de comparación, Scheffé arroja unos valores de 0,016 con respecto a UFV1 y 0,043 respecto a Control; DMS, de 0,004 y 0,012; y Bonferroni, de 0,012 y 0,036.

Como puede verse, tampoco hay diferencias significativas entre UFV1 y el Grupo de control.

- En la dimensión 2 considerada en su totalidad, las diferencias entre UFV2 y UFV1 son de 0,006 según Scheffé; 0,002 según DMS y 0,005 según Bonferroni. Siempre a favor de UFV2. También es mayor el logro en esta dimensión para UFV2 respecto de del Grupo de control, con una significatividad de 0,029; 0,008 y 0,023 según se analice Scheffé, DMS o Bonferroni.

Tampoco existen diferencias significativas entre UFV1 y Control en la dimensión 2 globalmente analizada.

Quedan, por tanto, verificadas las hipótesis secundarias 2, 2.1 y 2.2. El trabajo expreso y adecuado en torno a la acción impacta significativamente tanto en el incremento de experiencia globalmente considerado como en la capacidad de construirse a sí mismo y en el grado de probación de las propias posibilidades. En efecto, hay diferencias entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura por lo que respecta a cada una de estas notas de la Formación Integral.

DIMENSIÓN 3.

Comenzaremos por el análisis de la **Subdimensión 3.1** -Concreción en un Proyecto Vital-, cuyos resultados más relevantes aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 78. Comparación entre medias obtenidas por los sujetos en el Postest en la Subdimensión 3.1 en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Grupo de control.

Comparaciones múltiples								
Variable Dependiente	Estadístico	UFV1, UFV2 y CONTROL		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
3.1. Concreción en un Proyecto Vital	Scheffé	1	2	-3,35023*	0,94201	0,002	-5,6648	-1,0356
			3	-0,54831	0,75843	0,77	-2,4118	1,3152
		2	1	3,35023*	0,94201	0,002	1,0356	5,6648
			3	2,80192*	1,0174	0,023	0,3021	5,3018
		3	1	0,54831	0,75843	0,77	-1,3152	2,4118
			2	-2,80192*	1,0174	0,023	-5,3018	-0,3021
	DMS	1	2	-3,35023*	0,94201	0,000	-5,2022	-1,4982
			3	-0,54831	0,75843	0,47	-2,0394	0,9428
		2	1	3,35023*	0,94201	0,000	1,4982	5,2022
			3	2,80192*	1,0174	0,006	0,8017	4,8021
		3	1	0,54831	0,75843	0,47	-0,9428	2,0394
			2	-2,80192*	1,0174	0,006	-4,8021	-0,8017
	Bonferroni	1	2	-3,35023*	0,94201	0,001	-5,6151	-1,0854
			3	-0,54831	0,75843	1	-2,3718	1,2751
		2	1	3,35023*	0,94201	0,001	1,0854	5,6151
			3	2,80192*	1,0174	0,018	0,3558	5,248
		3	1	0,54831	0,75843	1	-1,2751	2,3718
			2	-2,80192*	1,0174	0,018	-5,248	-0,3558

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Sin que haya diferencias significativas en el Pretest, sí se aprecian en el Postest entre UFV2 y los otros dos grupos. Scheffé presenta una significatividad de 2 por mil; DMS, de 0,000 y Bonferroni, de 0,001. No hay significatividad en la diferencia entre UFV1 y el Grupo de control.

También es significativa la diferencia de puntuación obtenida por UFV2 respecto del Grupo de control. A favor del primero Scheffé da un valor de 0,023; DMS, de 0,006 y Bonferroni, de 0,018.

Según lo anterior, se verifica la Hipótesis Secundaria 3.1 al quedar demostrado que existen diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y los que no cursan la asignatura.

Si consideramos la Dimensión 3 al completo, los resultados son los siguientes:

Tabla 79. Comparación de resultados Pretest y Postest obtenidos en la Dimensión 3 - Compromiso- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control.

		Comparaciones múltiples							
Variable Dependiente	PRETEST/ POSTEST	Estadístico	UFV1, UFV2, CONTROL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
							Límite inf.	Límite sup.	
3.COMPROMISO	PRETEST	Scheffé	1	2	-2,66094	1,16088	0,073	-5,5096	0,1877
				3	0,71701	0,84832	0,7	-1,3646	2,7986
			2	1	2,66094	1,16088	0,073	-0,1877	5,5096
				3	3,37794*	1,1536	0,014	0,5472	6,2087
			3	1	-0,71701	0,84832	0,7	-2,7986	1,3646
				2	-3,37794*	1,1536	0,014	-6,2087	-0,5472
		DMS	1	2	-2,66094*	1,16088	0,022	-4,9408	-0,3811
				3	0,71701	0,84832	0,398	-0,949	2,383
			2	1	2,66094*	1,16088	0,022	0,3811	4,9408
				3	3,37794*	1,1536	0,004	1,1124	5,6435
			3	1	-0,71701	0,84832	0,398	-2,383	0,949
				2	-3,37794*	1,1536	0,004	-5,6435	-1,1124
	Bonferroni	1	2	-2,66094	1,16088	0,067	-5,4478	0,126	
			3	0,71701	0,84832	1	-1,3195	2,7535	
		2	1	2,66094	1,16088	0,067	-0,126	5,4478	
			3	3,37794*	1,1536	0,011	0,6085	6,1474	
		3	1	-0,71701	0,84832	1	-2,7535	1,3195	
			2	-3,37794*	1,1536	0,011	-6,1474	-0,6085	
	POSTEST	Scheffé	1	2	-6,42483*	1,6856	0,001	-10,5665	-2,2832
				3	-1,66651	1,3571	0,471	-5,001	1,668
			2	1	6,42483*	1,6856	0,001	2,2832	10,5665
				3	4,75831*	1,8205	0,034	0,2852	9,2314
			3	1	1,66651	1,3571	0,471	-1,668	5,001
				2	-4,75831*	1,8205	0,034	-9,2314	-0,2852
DMS		1	2	-6,42483*	1,6856	0	-9,7387	-3,1109	
			3	-1,66651	1,3571	0,22	-4,3346	1,0016	
		2	1	6,42483*	1,6856	0	3,1109	9,7387	
			3	4,75831*	1,8205	0,009	1,1792	8,3374	
		3	1	1,66651	1,3571	0,22	-1,0016	4,3346	
			2	-4,75831*	1,8205	0,009	-8,3374	-1,1792	
Bonferroni	1	2	-6,42483*	1,6856	0	-10,4774	-2,3722		
		3	-1,66651	1,3571	0,661	-4,9293	1,5963		
	2	1	6,42483*	1,6856	0	2,3722	10,4774		
		3	4,75831*	1,8205	0,028	0,3814	9,1352		
	3	1	1,66651	1,3571	0,661	-1,5963	4,9293		
		2	-4,75831*	1,8205	0,028	-9,1352	-0,3814		

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Se constata:

- La existencia de diferencias significativas en el Pretest entre UFV2 y el Grupo de control impiden que podamos afirmar nada acerca de si existen diferencias significativas en el Compromiso entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que no cursan la asignatura.

- No existen diferencias significativas en el Pretest, tampoco las hay en el Postest entre UFV1 y el Grupo de control.

- Si comparamos UFV1 y UFV2, vemos que según Bonferroni y Scheffé no existen diferencias significativas en el Pretest y sí las hay -de 0,000 y 0,001 respectivamente- en el Postest. DMS, sin embargo, apunta a diferencias significativa en el Pretest entre ambos grupos, lo que deja sin valor el 0,000 que arroja este estadístico en el Postest.

En función de lo anterior, podemos decir que:

- Los estadísticos Scheffé y Bonferroni verifican una parte de la Hipótesis específica 3: existen diferencias significativas en el grado de Compromiso, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la asignatura de HCP y los que, cursando la asignatura, no la trabajan adecuadamente.

- No podemos verificar la parte de la Hipótesis específica 3 que compara a los alumnos que cursan la asignatura y trabajan adecuadamente la acción personalizante y los que no cursan la asignatura.

Como síntesis final de todo este punto, adelantamos lo que veremos más extensamente en el capítulo de conclusiones: UFV1 y UFV2 impactan más homogéneamente sobre la Dimensión 1 de Formación Integral, aunque es necesario un

trabajo más incisivo en torno a la acción para producir diferencias significativas en cuanto a la Configuración integrada, respecto de los alumnos que no trabajan en absoluto en torno a sus acciones -de un modo expreso-.

El mayor impacto de la intervención parece darse sobre la dimensión 2 de Formación Integral, con diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de control tanto en la dimensión globalmente considerada como en sus dos subdimensiones.

También se logra impacto significativo sobre la concreción del proyecto vital (subdimensión 3.1 de la Formación Integral) cuando se trabaja expresa e incisivamente la acción, en comparación con quienes no lo hacen así en absoluto o lo hacen de un modo menos eficaz.

En cuanto al Compromiso (dimensión 3), hay diferencias entre trabajar eficazmente la acción y no hacerlo tan eficazmente.

Con los resultados obtenidos hasta el momento no podemos inferir si el impacto también es significativamente distinto respecto de los alumnos que no trabajan en absoluto la acción, en lo que compromiso en general se refiere. Tampoco podemos afirmar nada concluyente respecto al Logro Biográfico (Subdimensión 3.2) globalmente considerado.

12.4. Análisis de resultados obtenidos en el Postest por Ítems.

En la siguiente tabla recogemos los ítems en que los resultados de la comparación han resultado relevantes.

Tabla 80. Comparación de resultados obtenidos en el Postest, atendiendo a los ítems.

ANOVA de un factor				
Dimensión	Ítem	F	Sig.	T.E. (eta ²)
Dimensión 1	5.Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades	4,311	0,014	0,021
Dimensión 2	18. Cuando tengo un objetivo importante para mí, lo concreto en acciones específicas	3,708	0,025	0,018
	19. Para llegar a mi mejor versión, hago cosas que están a mi alcance aquí y ahora	3,116	0,045	0,0016
	22. Soy capaz de repetir en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor	3,72	0,025	0,019
	25. Soy yo quien lleva las riendas de mi vida, incluso en situaciones que no he elegido	4,855	0,008	0,024
	27. Soy valioso, independientemente de mis limitaciones y mis logros	5,002	0,007	0,025
	30. Sé que mis decisiones son acertadas si, al llevarlas a cabo, me acercan a mi objetivo en la vida	3,9	0,021	0,019
Dimensión 3	35. Tengo un plan de vida que me permite dar pasos concretos en mi desarrollo personal	4,955	0,007	0,025
	37. En mi plan también incluyo a las personas que tienen un papel relevante en mi vida	12,334	0	0,059
	38. Este plan de vida incluye lo que realmente es importante para mí	6,196	0,002	0,03
	39. Este plan de vida está orientado hacia mi vocación (mis metas personales y profesionales)	6,134	0,002	0,03
	40. Mi plan es aplicable a distintos ámbitos de mi vida	4,428	0,013	0,022

Fuente: Elaboración propia (Ver Tablas 1, 2 y 3 del Anexo 12.3)

Los resultados del ANOVA muestran que en la Dimensión 1 sólo existen diferencias significativas en el Postest sin que las hubiera previamente en el pretest respecto del ítem 5: “Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades”. Esta falta de significatividad se da también en el ítem de control (ítem 17).

En la Dimensión 2 existen diferencias significativas entre los grupos en el Postest (sin que las hubiera en el Pretest) en los ítems 18,19, 22, 25, 27 y 30. En una primera observación, no existen diferencias significativas en los ítems 20,21, 23, 24, 26, 28, 31 y 32. Tampoco se dan en el ítem control (el número 34).

En la Dimensión 3 se recogen diferencias significativas entre los grupos en el Postest (sin que las haya en el Pretest) en los ítems 35, 37, 38, 39, 40 y el ítem control de esta dimensión (número 51). En un primer análisis, no existen diferencias significativas en los ítems 36, 41. Tampoco se dan en el ítem control global (52).

En cuanto al tamaño del efecto y siguiendo a Cohen (1988), en todos los casos es pequeño. Dándose el mayor impacto en el ítem 37; esto es, en la capacidad para contar con otros en el proyecto vital.

En cuanto a los ítems de la Subdimensión 3.2., como el ANOVA no es una prueba del todo adecuada al no garantizar el estadístico de Levene la homogeneidad de varianzas, hemos realizado la prueba no paramétrica alternativa de Kruskal-Wallis. En la tabla siguiente recogemos los resultados de los ítems en que sí se confirma la existencia de diferencias significativas en el Posttest sin que las haya en el Pretest. Los resultados completos se pueden consultar en el Anexo 12.4.

Tabla 81. Comparación de resultados Pretest y Posttest obtenidos en los ítems de la Subdimensión 3.2. -Logro Biográfico- en función de la pertenencia a UFV1, UFV2 y Control

Prueba de Kruskal-Wallis				
Ítem	PRETES O POSTEST	UFV1, UFV2, CONTROL	Rango promedio	Sig. asintót.
44		1,00	181,78	,002
		2,00	231,92	
		3,00	210,45	
45		1,00	187,57	,005
		2,00	236,36	
		3,00	198,28	
50		1,00	186,91	,039
		2,00	222,96	
		3,00	206,59	

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve, se confirma la existencia de diferencias significativas en los ítems 44, 45 y 50. En todos los casos, a favor de UFV2; y parece que estas diferencias son mayores respecto de UFV1 que respecto del Grupo de control. La mayor incidencia de la intervención parece estar en cuanto a la asunción de las consecuencias de los propios actos.

Hemos llevado a cabo un análisis más profundo de los resultados a través de los estadísticos Scheffé, DMS y Bonferroni, tanto para averiguar entre qué grupos de los tres estudiados se dan las diferencias señaladas por el ANOVA, como para indagar si existen

diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 y Control. Analizaremos a continuación los resultados obtenidos por los grupos en los ítems de cada dimensión.

12.4.1. Ítems de la Dimensión 1

Un análisis de los resultados distinguiendo entre UFV1, UFV2 y el Grupo de control, presenta algunos datos interesantes. Aparecen sintetizados en la Tabla siguiente, en la que el equipo docente que aparece antes es aquel a cuyo favor se da la diferencia.

Se han señalado con un asterisco los resultados cuya significatividad no puede ser tomada en cuenta (por darse ya diferencias significativas en el pretest) pero son, aun así, interesantes.

Tabla 82. Diferencias significativas en el Posttest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Dimensión 1.

Comparaciones múltiples								
Dimensión	Ítem	Estadístico	UFV1-UFV2-CONTROL		Sig.			
DIMENSIÓN 1	3	DMS	2	1	0,036			
	5	Scheffé	2	1	0,476			
				3	0,023			
	7	DMS	1	3	0,03			
				2	0,006			
				3	0,018			
	10	Bonferroni	2	3	0,018			
				7	DMS	2	0,02	
						3	0,023*	
				14	Scheffé	2	1	0,049
							3	0,023*
							DMS	2
	3	0,006*						
	15	Bonferroni	2	1	0,042			
				3	0,018*			
14	DMS	2	1	0,017				
15	DMS	2	1	0,015				

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tablas 1 a 6 del Anexo 12.5)

En las tablas 1 a 6 y su explicación correspondiente del Anexo 12.5, puede consultarse el detalle de los resultados obtenidos por los distintos grupos en estos ítems.

A la luz de esos resultados podemos inferir:

- El trabajo en torno a la acción, incluso cuando es menos eficaz, permite reconocer fortalezas y debilidades en uno mismo (ítem 5). Ahora bien, este reconocimiento es mayor cuanto más eficaz es el trabajo en torno a la acción.

- El trabajo en torno a la acción adecuadamente desarrollado:

- Produce un impacto significativo en la capacidad para preguntarse por el sentido de las propias acciones (ítem 7).

- Permite impactar en la capacidad de reconocer la voluntad en lo que se hace (ítem 3) y de reorientar esta voluntad hacia fines más convenientes (ítem 10).

Este impacto es significativamente distinto respecto de los alumnos que, trabajando la acción, no lo hacen con tanta eficacia.

- Parece que los resultados corroboran estadísticamente que los equipos docentes del grupo experimental (UFV1 y UFV2) ponen un acento considerable en el paso que hay

entre a decisión y la acción, incidiendo en la capacidad de tomar decisiones (ítem 14) y en la capacidad de plasmarlas en acciones concretas (ítem 15). Y que, a mayor eficacia en el trabajo en torno a la acción, mayor es este impacto. Sin embargo, con los datos que disponemos no podemos decir que la diferencia sea significativa respecto de aquellos alumnos que no trabajan en absoluto la acción.

12.4.2. Ítems de la Dimensión 2

Analicemos ahora del ítem 18 al 33, correspondientes a la Dimensión 2 de la Formación Integral; junto con su ítem de control (nº 34). El objetivo es indagar dónde se dan exactamente las diferencias que revela el ANOVA y si existen otras sólo visibles en un análisis más a fondo. En la siguiente tabla se recogen sintéticamente los descubrimientos que resultan significativos para confirmar o no las hipótesis del estudio.

Tabla 83. Diferencias significativas en el Posttest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Dimensión 2.

Comparaciones múltiples						
Dimensión	Ítem	Estadístico	UFV1-UFV2-CONTROL		Sig.	
DIMENSIÓN 2	18	Scheffé	2	1	0,025	
		DMS	2	1	0,007	
		Bonferroni	2	1	0,02	
	19	Scheffé	2	1	0,005	
		DMS	2	1	0,014	
					3	0,042
		Bonferroni	2	1	0,043	
	20	DMS	2	1	0,041	
	22	Scheffé	2	1	0,029	
		DMS	2	1	0,008	
		Bonferroni	2	1	0,023	
	23	DMS	2	3	0,015	
		Bonferroni	2	3	0,045	
	24	DMS	2	3	0,029	
	25	Scheffé	2	1	0,008	
		DMS		1	0,002	
		Bonferroni		1	0,006	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver nexos 12.6 y 12.7)

Tabla 83. Diferencias significativas en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Dimensión 2 (continuación).

Comparaciones múltiples					
Dimensión	Ítem	Estadístico	UFV1-UFV2-CONTROL		Sig.
DIMENSIÓN 2	27	Scheffé	2	1	0,016
				3	0,014
		DMS	2	1	0,004
				3	0,003
		Bonferroni	2	1	0,012
				3	0,01
	29	Scheffé	2	1	0,029
					DMS
			Bonferroni		0,024
	30	Scheffé	2	1	0,022
					DMS
					0,031
					Bonferroni
33	Scheffé	2	1	0,016	
				Bonferroni	0,012
34	DMS	2	1	0,028	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver nexos 12.7 y 12.8)

B.1. Ítems en los que no se hallan diferencias significativas entre los grupos.

Como se puede comprobar en el Anexo 12.6, no existen diferencias significativas entre UFV1 y UFV2 ni entre estos y el Grupo de control en los ítems 21, 26, 28, 31 y 32. Es decir, no podemos decir que la intervención esté ayudando significativamente a que los alumnos lleven a cabo acciones para superarse, distingan entre lo que pueden hacer y lo que no les será posible, hagan lo que les corresponde a la vez que se dejan ayudar por otros, elijan efectivamente entre las posibilidades que se les abren en la vida o a que cada vez les cueste menos tomar decisiones.

Ciertamente, se aprecia que las diferencias son a favor de UFV2, lo que podría indicar un posible camino de actuación para reforzar el trabajo en torno a la acción; pero con los datos de este estudio no podemos concluir nada al respecto.

B.2. Ítems en los que la diferencia significativa es entre UFV1 y UFV2 a favor de éste.

Como se ha recogido en la tabla resumen anterior, **en los ítems 18, 20, 22, 25, 29 y 33** los estudios post hoc muestran que existen diferencias significativas entre UFV1 y

UFV2, pero no respecto del Grupo de control. A la vez, si comparamos UFV1 y el Grupo de control, vemos que la diferencia entre ambos es a favor del Grupo de control. Veamos uno por uno.

Se pueden consultar los datos completos y una explicación más detallada en el Anexo 12.7. Aquí dejaremos apuntada una posible clave: en un marco pedagógico de acompañamiento del alumno, si no se trabaja firme y eficazmente la acción, los alumnos llegan en menor grado que los alumnos que no están en un modelo de acompañamiento, a lo siguiente:

- Transformar los objetivos en acciones concretas (ítem 18).
- Aprovechar lo que les ofrece el entorno para vivir experiencias que les hacen crecer (ítem 20).
- Sistematizar acciones de mejora (ítem 22, “soy capaz de repetir en mi día a día aquellas acciones que me han hecho mejor).
- Saber que pueden hacer cosas a la altura de las expectativas que tienen sobre su propia vida (ítem 29, “sé que puedo hacer de mi vida algo único, a la altura de las expectativas que tengo”).
- Llevar a cabo acciones concretas para construir su futuro (ítem 33, “aunque no sepa todo lo que me depara, estoy construyendo mi futuro con acciones concretas”).

Por el contrario, si se apuesta con fuerza por trabajar en torno a la acción, se logran resultados en todo lo anterior y en la capacidad de llevar las riendas de la propia vida (ítem 25), y en la generación de hábitos para construir una mejor versión de uno mismo (IC de la dimensión, nº 34). Y, aunque este estudio no ha podido evidenciar que la diferencia sea significativa, ésta existe y nos incita a abrir una línea de actuación en la que se refuerce aún más el trabajo sobre la acción, no sólo en HCP sino en el resto de las asignaturas de primero.

Esto se apoya también en el hecho de que existen diferencias entre UFV2 y el Grupo de control, aunque no sean significativas, o la significatividad no se pueda tener en cuenta por darse también en el pretest. Lo que nos lleva a cuestionarnos si los resultados no estarán “contaminados” por la existencia de alumnos mayores en la muestra. Lo abordaremos en los análisis complementarios.

B.3. Ítems en los que sí se aprecia un impacto significativo de la intervención.

Sí que podemos decir que la intervención parece impactar favorable y significativamente en los indicadores de incremento de experiencia que miden los ítems 19, 23, 24, 27 y 30. Es decir, trabajar eficazmente en torno a la acción permite a los alumnos ser más capaces de hacer cosas a su alcance para llegar a su mejor versión (ítem 19), orientar sus acciones hacia objetivos exigentes (ítem 23), dar a los demás su aportación única e irrepetible a través de lo que hace (ítem 24), saberse valioso (ítem 27), y tener certeza acerca del acierto de lo que hace en función de un objetivo vital (ítem 30).

Estos alumnos son más capaces no sólo respecto de aquellos que no reciben la intervención en absoluto, sino también respecto de los que lo reciben con un grado menor de eficacia.

Los datos en detalle y un comentario de estos pueden verse en el Anexo 12.8.

12.4.3. Ítems de la Dimensión 3

Para finalizar este punto, estudiemos la Dimensión 3 a través de cada uno de los indicadores que la componen: los ítems 35 a 50, más el ítem criterio de esta dimensión - el número 51-. Se incluye también en este punto el Ítem Criterio Global, el número 52 del Cuestionario.

Veamos primero los resultados relevantes de la Subdimensión 3.1. Se recogen en la tabla siguiente, y se explican a continuación.

Tabla 84. Diferencias significativas en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control, por ítems de la Subdimensión 3.1.

Comparaciones múltiples						
Dimensión	Ítem	Estadístico	UFV1-UFV2-CONTROL		Sig.	
DIMENSIÓN 3	35	Scheffé	2	1	0,008	
		DMS		3	0,018	
	36	DMS	2	1	0,03	
		37	Scheffé	2	1	0,000
				3	0,040	
			3	1	0,038	
		DMS	2	1	0,000	
				3	0,011	
			3	1	0,011	
		Bonferroni	2	1	0,000	
				3	0,033	
			3	1	0,032	
	38	Scheffé	2	1	0,006	
			3	1	0,018	
			DMS	2	1	0,002
			Bonferroni	2	1	0,005
	39	Scheffé	2	1	0,002	
		Bonferroni	2	1	0,002	
		DMS	2	3	0,019	
	40	Scheffé	2	1	0,016	
				3	0,040	
DMS		2	1	0,004		
				3	0,011	
Bonferroni		2	1	0,012		
41	DMS			3	0,033	
			2	3	0,049	
			2	3	0,049	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 12.10)

C.1. Ítems de la Subdimensión 3.1 en los que no existen diferencias significativas entre UFV2 y los otros dos grupos.

Como se ha recogido en el cuadro de inicio de este punto, no existen diferencias significativas en el Postest en el ítem 42, entre UFV2 y el Grupo de control. Tampoco entre UFV2 y UFV1. De lo que podemos deducir que, en principio, la intervención no impacta en la capacidad de los alumnos para poner en marcha un plan alternativo ante los fracasos. Esta falta de impacto se mantendrá al eliminar a los alumnos mayores, como veremos.

El ítem 52 (criterio global) pregunta por el aumento de formación integral. Sin separar a los alumnos más maduros, la intervención no parece impactar en la percepción

acerca del propio grado de formación integral. Habrá que esperar a analizar los resultados al separar a los alumnos mayores, en el capítulo siguiente.

Pueden consultarse estos resultados en el Anexo 12.9.

C.2. Ítems de la Subdimensión 3.1 en los que existen diferencias entre UFV2 y UFV1, pero no entre UFV2 y el Grupo de control.

Los ítems en los que sí se aprecian diferencias entre UFV1 y UFV2, pero no entre UFV2 y el Grupo de control, son los números **36 y 38**. Se pueden ver los resultados completos en el Anexo 12.10.

Por tanto, frente a aquellos alumnos que no han recibido la intervención tan eficazmente, parece que trabajar eficazmente en torno a la acción produce diferencias significativas a la hora de que los planes de vida tengan en cuenta la realidad (ítem 36) y lo que es importante para el alumno (ítem 38).

Viendo los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo 12.4), podemos decir lo siguiente respecto de los ítems de la Subdimensión 3.2.:

- Trabajar eficazmente en torno a la acción incide significativamente en la capacidad de vivir con autenticidad (ítem 44) y en la percepción de estar contribuyendo positivamente a la realidad (ítem 50), en comparación con aquellos que la trabajan con menor eficacia. Ocurre lo mismo respecto de la asunción de las consecuencias de las propias acciones (ítem 45).

De momento, no podemos inferir nada sobre el impacto que tiene trabajar eficazmente la acción, sobre la percepción de estar viviendo relacionamente (ítem 46) y sobre el querer seguir llevando a cabo acciones para construir la vida (ítem 49). En cuanto a la transformación en proyectos de las posibilidades futuras (ítem 47), se apunta que acompañar sin trabajarla puede ayudar menos a ello que no acompañar formalmente ni trabajar expresamente la acción.

C.3. Ítems de la Subdimensión 3.1. en los que existen diferencias significativas entre UFV2 y los otros dos grupos.

Sí existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el Postest entre los grupos de UFV2 y los de UFV1 y Control en **los ítems 35, 37, 39, 40, 41 e IC51**. Los resultados completos y un comentario se pueden ver en el Anexo 12.11.

Podemos afirmar que la intervención adecuadamente realizada produce un impacto significativo en que los alumnos tengan un plan de vida que les permite dar pasos concretos de desarrollo personal, que incluye a las personas relevantes para su vida, orientado a su vocación y aplicable a distintos ámbitos; un plan que les permite a la vez recomenzar cuando se equivocan. También en la sensación de estar realizándose como persona (IC 51).

C.4. Análisis de los ítems de la Subdimensión 3.2.

Viendo los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis (Anexo 12.4), podemos decir lo siguiente respecto de los ítems de la Subdimensión 3.2.:

- Trabajar eficazmente en torno a la acción incide significativamente en la capacidad de vivir con autenticidad (ítem 44) y en la percepción de estar contribuyendo positivamente a la realidad (ítem 50), en comparación con aquellos que la trabajan con menor eficacia. Ocurre lo mismo respecto de la asunción de las consecuencias de las propias acciones (ítem 45).

De momento, no podemos inferir nada sobre el impacto que tiene trabajar eficazmente la acción, sobre la percepción de estar viviendo relacionamente (ítem 46) y sobre el querer seguir llevando a cabo acciones para construir la vida (ítem 49). En cuanto a la transformación en proyectos de las posibilidades futuras (ítem 47), se apunta que acompañar sin trabajarla puede ayudar menos a ello que no acompañar formalmente ni trabajar expresamente la acción.

C.5. Análisis del comportamiento -llamativo- del grupo UFV1.

Junto a lo anterior, se da un fenómeno que no podemos dejar de comentar. Si indagamos en los ítems en los que sí existen diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de control y/o UFV1, nos damos cuenta de que los grupos pertenecientes a UFV1 obtienen sistemáticamente medias inferiores a los del Grupo de control, mientras que UFV2 bien está significativamente por encima de los dos o, al menos, significativamente por encima de UFV1.

Así sucede en los ítems 35, 36, 37, 38, 39 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50; y en el ítem de control 51 (ver Anexo 12.11). Estas diferencias son además significativas -a favor como decimos del Grupo de control- en los ítems 37, 38 y 47 (Ver Anexo 12.12), si bien en este último ítem no se puede afirmar con rotundidad porque la prueba de Kruskal-Wallis presenta diferencias significativas también en el Pretest (Cf. Anexo 12.4).

En las conclusiones abordaremos a fondo las consecuencias que podrían extraerse ante este fenómeno. Aquí dejaremos sólo apuntado que parece verificado que cuando falta eficacia en el trabajo con la acción, no sólo no se consigue impactar significativamente en la inclusión del sentido y las personas importantes en el plan vital, ni en la transformación de las posibilidades en proyectos; sino que en estos indicadores se obtienen resultados significativamente peores que los alumnos que no están trabajando en absoluto en torno a sus acciones.

El ítem 41 merece que indagemos a fondo en sus resultados. Es el único en el que, dándose diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de control, no existen diferencias significativas entre UFV1 y UFV2. Además, es de los pocos (junto al 45 y al 51), en los que la diferencia de medias entre UFV1 y el Grupo de control es a favor del primero.

Podría inferirse que cuando se trabaja la acción es posible asumir las consecuencias de lo que se hace sin que eso paralice, sino más bien, al contrario: de un

modo que lanza al alumno a recomenzar, a volver a intentarlo. Y que cuanto más eficaz es el trabajo en torno a la acción, mejor se da esta combinación y mayor sentimiento de realización hay.

En las conclusiones y prospectivas ahondaremos en el interés que todo ello puede suponer de cara a la toma de decisiones.

Para finalizar, y aunque ya hemos ido recogiendo conclusiones parciales en todos los puntos de este capítulo, recordemos que se han hallado diferencias significativas en el conjunto de medidas de la Formación Integral (Puntuación Global) y, por tanto, se verifica la Hipótesis Principal.

Los resultados también muestran diferencias significativas entre UFV2 y los otros dos grupos en la Dimensión 1, con sus subdimensiones, y en la Dimensión 2, con sus subdimensiones. De modo que se verifican las Hipótesis Específicas 1, 1.1., 2, 2.1. y 2.2.

El impacto de la intervención parece mayor en la Dimensión 2 (Incremento de Experiencia) que en la Dimensión 1 (Integración). De hecho, el análisis ítem por ítem muestra que -entre otras- hay diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de control en 3 subindicadores de Integración y en 5 subindicadores del Incremento de Experiencia.

Igualmente se verifica la Hipótesis Específica 3.1, pues los resultados presentan diferencias significativas entre UFV2 y los otros dos grupos. Resaltemos que, al comparar UFV2 con UFV1 y el Grupo de control, se dan diferencias significativas en 5 de los 8 subindicadores de la Concreción en un Proyecto de vida.

Respecto de la Subdimensión 3.2 (Logro Biográfico), si bien hay cierto impacto (que se hace visible en el hecho de que los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos que reciben eficazmente la intervención y el Grupo de control en un subindicador del Logro Biográfico), con los resultados actuales no podemos concluir mucho más.

Finalmente, digamos que se verifica sólo parcialmente la Hipótesis Específica 3, puesto que sí se han encontrado diferencias significativas en la Dimensión 3 globalmente considerada entre UFV2 y UFV1, pero no entre UFV2 y el Grupo de Control.

Capítulo 13. Análisis Complementarios (cuantitativos y cualitativos).

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos por los sujetos participantes en el estudio, desde el punto de vista de las variables secundarias. Lo haremos partiendo de las hipótesis reformuladas, esto es, comparando UFV1, UFV2 y Control.

Estas variables son: la edad, el sexo, el colegio de procedencia como indicador del nivel socioeconómico de los alumnos, el haber realizado o no estudios superiores con anterioridad y el grado que se está cursando.

A estas hay que sumar el equipo docente que ha llevado a cabo la intervención. Su influencia o posible intervención en los resultados ha sido tan importante que llevó a la reformulación de hipótesis y a que se abordaran sus resultados en los análisis fundamentales expuestos anteriormente.

En este capítulo, también nos ocuparemos de esta variable desde el punto de vista cualitativo, pues hemos realizado entrevistas a diez formadores de los distintos equipos docentes que aplicaron la intervención.

Empezaremos por analizar la posible intervención de la edad en los resultados del estudio. A partir de ahí, abordaremos el resto de las variables secundarias teniendo en cuenta sólo a los alumnos menores de 19 años, por parecernos más interesante este planteamiento, tal y como veremos en el punto siguiente.

13.1. Análisis de resultados teniendo en cuenta la variable “Edad”.

A lo largo de este trabajo, hemos mencionado en varias ocasiones que la Asignatura está especialmente pensada para un alumno de 1º de carrera, teniendo también en cuenta que habitualmente se trata de un alumno de 18 años.

Esto no significa que la Asignatura no pueda funcionar o ser útil para un alumno mayor. De hecho, en su momento se planteó la posibilidad de impartir esta asignatura en cursos superiores, cuando la madurez de los alumnos ayudara a que pudieran aprovecharla más. Ponerla en 1º de carrera dentro de los planes de estudio fue una decisión estratégica sustentada, entre otras razones, en la confianza de que una asignatura como HCP y el trabajo en torno a la acción pueden suponer un “acelerador” del proceso de maduración del joven universitario. Esto se traduce en el convencimiento de que merece la pena empezar a trabajar cuanto antes; para que el alumno tenga más recorrido, más tiempo de crecimiento en su formación integral; aunque el trabajo sea más arduo y quizá menos agradecido con alumnos de 18 años.

Si el trabajo en torno a la acción permite vivir y aprovechar mejor la etapa universitaria, desde el primer momento, no tendría sentido aplazarlo para cursos superiores y asumir que los primeros años de carrera iban a ser menos aprovechados.

Todo ello supone asumir que realizamos nuestra labor con alumnos menos “maduros” de lo que podría ser deseable. Aceptado esto, no nos interesa tanto comparar los resultados de los alumnos en función de su edad; porque entran en juego otros factores que no podemos controlar en este estudio de tesis. Esto quedará para estudios posteriores en que se puedan medir muestras distintas, no sólo transversal sino también longitudinalmente.

En nuestro estudio de campo preguntamos la edad para poder analizar los resultados eliminando la posible intervención de la mayor madurez de alumnos más mayores.

Veamos cómo los resultados y, por tanto, la visibilidad del impacto de la intervención, mejora conforme vamos eliminando a los alumnos de 20 ó más años y a los de 19 años.

13.1.1. Resultados atendiendo a la puntuación total

Como puede consultarse en el Anexo 13.1, no aparecen diferencias significativas en Puntuación Total al comparar el Grupo Experimental inicial con el de Control.

Si estudiamos los resultados a partir de la Hipótesis Principal reformulada, es decir, comparando UFV1, UFV2 y Control, sí aparecen diferencias significativas en el Postest. Y éstas son tanto más visibles conforme vamos restringiendo la edad (y, por tanto, la mayor madurez que podría asociarse a ella). Vemos una comparación en la tabla siguiente.

Tabla 85. Comparación de resultados obtenidos en Puntuación Total por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, eliminando a los alumnos mayores.

ANOVA de un factor										
EDAD SUJETOS	PRETES O POSTEST		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (Eta ²)	Diferencias Significativas	Confirmada Hipótesis Principal
MENORES DE 20 AÑOS	PRETEST	Inter-grupos	2034,603	2	1017,302	1,884	0,153	xxx	NO	xxx
		Intra-grupos	243467,67	451	539,84					
		Total	245502,273	453						
	POSTEST	Inter-grupos	9309,458	2	4654,729	4,599	0,011	0.029	SÍ	SÍ
		Intra-grupos	314792,086	311	1012,193					
		Total	324101,545	313						
MENORES DE 19 AÑOS	PRETEST	Inter-grupos	2494,558	2	1247,279	2,353	0,096	xxx	NO	XXX
		Intra-grupos	205176,572	387	530,172					
		Total	207671,131	389						
	POSTEST	Inter-grupos	13063,609	2	6531,805	6,801	0,001	0.065	SÍ	SÍ
		Intra-grupos	187277,143	195	960,396					
		Total	200340,753	197						

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Se observa cómo la diferencia es más significativa cuando dejamos fuera del análisis a los alumnos a partir de 19 años. El tamaño del efecto es también mayor. En conclusión, podríamos decir que, eliminado el posible impacto que puede tener la mayor madurez por razón de la edad, se ve con mayor claridad cómo funciona la intervención respecto de la Formación Integral globalmente considerada.

13.1.2. Resultados atendiendo a las Dimensiones y Subdimensiones

Si atendemos a las Dimensiones y Subdimensiones (excepto la 3.2, que analizamos aparte), el impacto se va haciendo más perceptible conforme vamos eliminando a los alumnos mayores y se presenta con una mayor significatividad si observamos sólo a los de 17 y 18 años. Se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 86. Comparación de resultados obtenidos por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad y por Dimensiones y Subdimensiones.

PRETES/ POSTEST	Variable Dependiente	Edad Sujetos	F	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Dif. Sig. entre UFV2 Y Control (Post Hoc)	Confirmada Hipótesis Específica	Edad Sujetos	F	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Dif. Sig. entre UFV2 Y Control (Post Hoc)	Confirmada Hipótesis Específica	Edad Sujetos	F	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Dif. Sig. entre UFV2 Y Control (Post Hoc)	Confirmada Hipótesis Específica
Pretest	Dim 1	TODAS LAS EDADES	2,1	0,123	XXX	NO	NO	XXX	MENOS DE 20 AÑOS	2,332	0,098	XXX	NO	NO	XXX	MENOS DE 19 AÑOS	2,607	0,075	XXX	NO	NO	XXX
	Subdim.1.1.		3,338	0,036	0,011	SÍ	NO	XXX		4,979	0,007	0,02	SÍ	NO	XXX		4,616	0,01	0,022	SÍ	NO	XXX
	Subdim.1.2.		0,963	0,383	XXX	NO	NO	XXX		0,845	0,43	XXX	NO	NO	XXX		1,115	0,329	XXX	NO	NO	XXX
	Dim 2		0,768	0,464	XXX	NO	NO	XXX		0,542	0,582	XXX	NO	NO	XXX		0,561	0,571	XXX	NO	NO	XXX
	Subd. 2.1.		1,926	0,147	XXX	NO	NO	XXX		1,497	0,225	XXX	NO	NO	XXX		1,321	0,268	XXX	NO	NO	XXX
	subdim. 2.2.		0,4	0,671	XXX	NO	NO	XXX		0,032	0,969	XXX	NO	NO	XXX		0,098	0,907	XXX	NO	NO	XXX
	Dim 3		4,312	0,014	0,014	SÍ	SÍ	XXX		1,971	0,14	XXX	NO	NO	XXX		2,724	0,067	XXX	NO	NO	XXX
	Subdim. 3.1.		1,826	0,162	XXX	NO	NO	XXX		0,614	0,542	XXX	NO	NO	XXX		0,81	0,445	XXX	NO	NO	XXX
Subdim. 3.2.	4,62	0,01	0,015	SÍ	SÍ	XXX	3,286	0,038	0,013	SÍ	NO	XXX	5,051	0,007	0,023	SÍ	SÍ	XXX				
Postest	Dim 1	TODAS LAS EDADES	2,596	0,076	0,013	NO	SÍ	SÍ	MENOS DE 20 AÑOS	1,823	0,163	XXX	NO	NO	NO	MENOS DE 19 AÑOS	4,228	0,016	0,042	SÍ	SÍ	SÍ
	Subdim.1.1.		2,063	0,129	XXX	NO	SÍ	SÍ		2,074	0,127	XXX	NO	NO	NO		3,262	0,04	0,032	SÍ	SÍ	SÍ
	Subdim.1.2.		3,286	0,038	0,016	SÍ	SÍ	SÍ		1,945	0,145	XXX	NO	NO	NO		4,686	0,01	0,046	SÍ	SÍ	SÍ
	Dim 2		5,293	0,005	0,026	SÍ	SÍ	SÍ		5,151	0,006	0,032	SÍ	SÍ	SÍ		6,626	0,002	0,064	SÍ	SÍ	SÍ
	Subd. 2.1.		4,984	0,007	0,025	SÍ	SÍ	SÍ		4,207	0,016	0,026	SÍ	SÍ	SÍ		5,655	0,004	0,055	SÍ	SÍ	SÍ
	subdim. 2.2.		4,398	0,013	0,022	SÍ	SÍ	SÍ		5,257	0,006	0,033	SÍ	SÍ	SÍ		6,18	0,002	0,06	SÍ	SÍ	SÍ
	Dim 3		7,268	0,001	0,036	SÍ	SÍ	NO SE PUEDE		5,95	0,003	0,037	SI	SÍ	SÍ		7,621	0,001	0,072	SÍ	SÍ	SÍ
Subdim. 3.1.	6,388	0,002	0,031	SÍ	SÍ	SÍ	5,434	0,005	0,034	SÍ	SÍ	SÍ	7,59	0,001	0,072	SÍ	SÍ	SÍ				

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexos 13.2 y 13.3)

Al estudiar el impacto de la intervención sólo **en los alumnos menores de 19 años**, vemos que se confirman con más fuerza todas las Hipótesis Específicas analizadas. En todos los casos en que se pueden considerar los resultados, por no haber diferencias en el Pretest, las diferencias son más significativas y el tamaño del efecto aumenta. También es más visible este impacto a través de más estadísticos, como veremos más adelante.

Si entramos a ver dónde existen las diferencias que aparecen en el ANOVA a través de análisis post hoc, podemos confirmar más cosas. Puede verse a continuación una síntesis de los resultados. Los resultados completos quedan consignados en el Anexo 13.3.

Tabla 87. Comparación de resultados obtenidos en el Pretest y el Postest por los sujetos menores de 19 años, de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la Subdimensión 1.1. (Reconocimiento)

			Comparaciones múltiples						
PRETES O POSTEST					Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
								Límite inferior	Límite superior
1	RECONOCIMIENTO	DMS	1,00	2,00	,58565	,66447	,379	-,7205	1,8918
				3,00	1,40188*	,46140	,003	,4949	2,3088
			2,00	1,00	-,58565	,66447	,379	-1,8918	,7205
				3,00	,81624	,68589	,235	-,5320	2,1644
			3,00	1,00	-1,40188*	,46140	,003	-2,3088	-,4949
				2,00	-,81624	,68589	,235	-2,1644	,5320
POSTEST	RECONOCIMIENTO	DMS	1,00	2,00	-2,07950*	1,03072	,045	-4,1123	-,0467
				3,00	,90145	,91749	,327	-,9080	2,7109
			2,00	1,00	2,07950*	1,03072	,045	,0467	4,1123
				3,00	2,98095*	1,18675	,013	,6404	5,3215
			3,00	1,00	-,90145	,91749	,327	-2,7109	,9080
				2,00	-2,98095*	1,18675	,013	-5,3215	-,6404

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo Tabla 2, Anexo 13.3)

En la Subdimensión 1.1. (Reconocimiento) sí que podemos decir que en los alumnos menores de 19 años se confirma también la Hipótesis Específica cuando la aplicación de la intervención es eficaz, pues estas diferencias se dan entre UFV1 y el Grupo de Control en el Pretest, no entre UFV2 y el Grupo de Control, a la par que se dan entre UFV2 y Control en el Postest, pero no entre UFV1 y Control. Además, los resultados son mejores que al comparar resultados sin tener en cuenta la edad. Si atendemos sólo a los alumnos menores de 19 años, se aprecian diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de Control no sólo a través de DMS (cómo sucedía al considerar a todos los alumnos, donde este estadístico daba 0,046 y ahora presenta un valor de 0,013), sino también a través de Scheffé y Bonferroni, con valores de 0,045 y 0,038.

El mismo fenómeno se da en la Subdimensión 1.2 y en la Dimensión 1 considerada de modo completo: eliminados los alumnos de 19 o más años las diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 y entre UFV2 y el Grupo de control son más apreciables. Presentan mejores valores en DMS y también pueden apreciarse a través de Scheffé y Bonferroni, lo que no sucedía entre UFV2 y Control al incluir todas las edades. Una síntesis se aprecia a continuación.

Tabla 88. Comparación de resultados en la Dimensión 1 y en la Subdimensión 1.1, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.

Comparaciones múltiples					
Variable Dependiente	Estadístico	Edad Sujetos	Grupos		Sig.
Dim. 1 INTEGRACIÓN	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	,047
				CONTROL	,029
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	,010
				CONTROL	,008
Subdim. 1.2. CONFIGURACIÓN	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	,012
				CONTROL	,039
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	,004
				CONTROL	,011

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tabla 2 y 3, Anexo 13.3)

Sintetizamos a continuación los resultados obtenidos en el Postest, al comparar UFV2 con UFV1 y el Grupo de Control en la Dimensión 2 y las subdimensiones 2.1 y 2.2. (Ver Anexo 13.3).

Tabla 89. Comparación de resultados en la Dimensión 2 y las Subdimensiones 2.1. y 2.2, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.

Comparaciones múltiples					
Variable Dependiente	Estadístico	Edad Sujetos	Grupos		Sig.
Dimensión 2. INCREMENTO DE EXPERIENCIA	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	0,002
				CONTROL	0,008
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	0,003
				CONTROL	0,001
Subdim. 2.1. CRECIMIENTO	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	.002
				CONTROL	.012
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	.004
				CONTROL	.002
Subdim. 2.2. PROBACIÓN	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	0,004
				CONTROL	0,012
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	0,006
				CONTROL	0,001

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tabla 2, Anexo 13.3 y Tabla 82, en el Capítulo 11)

Se observa que, al eliminar a los alumnos de 19 o más años, la diferencia entre los alumnos que reciben la intervención de modo más eficaz y el grupo de control se hacen más grandes. Mientras que se hacen más pequeñas las diferencias entre UFV1 y UFV2, aunque siguen siendo significativas. También sucede que, si al considerar todas las edades las diferencias entre UFV1 y UFV2 eran mayores que las diferencias entre UFV2 y Control, entre los alumnos menores de 19 años las diferencias entre UFV2 y Control son mayores

que las que hay entre UFV2 y UFV1. Es decir, eliminando la posible intervención de la una mayor madurez asociada a la edad, se confirma con más claridad que trabajar en torno a la acción impacta significativamente, tanto en el incremento de experiencia globalmente considerado como en la capacidad de construirse a sí mismo y en el grado de probación de las propias posibilidades. Este impacto es tanto mayor cuanto más eficaz es la intervención y ha de darse eficacia en la aplicación para producir diferencias realmente significativas respecto de los alumnos que no trabajan en absoluto la acción de un modo expreso.

En cuanto a la dimensión 3 y sus subdimensiones, se pueden ver los resultados sintéticos en la tabla siguiente.

Tabla 90. Comparación de resultados en la Dimensión 3 y en las Subdimensiones 3.1. y 3.2, obtenidos en el Postest por los sujetos de UFV1, UFV2 y Control, atendiendo a la edad.

Comparaciones múltiples					
Variable Dependiente	Estadístico	Edad Sujetos	Grupos		Sig.
Dimensión 3. COMPROMISO	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	0.000
				CONTROL	0,009
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	0.000
				CONTROL	0,001
Subdim. 3.1. CONCRECIÓN_PROYECTO	DMS	Todas las edades	UFV2	UFV1	0.000
				CONTROL	0,006
		Menores de 19 años	UFV2	UFV1	0.000
				CONTROL	0.000

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Tabla 2, Anexo 13.3 y Tabla 83, en el Capítulo 11)

En la Subdimensión 3.1 (Concreción en un proyecto vital) las diferencias significativas entre los alumnos que reciben eficazmente la intervención y los que no lo reciben se hacen más significativas al tomar sólo a los alumnos menores de 19 años. Lo mismo sucede en la Dimensión 3 globalmente considerada. Respecto de la Subdimensión 3.2., como en la prueba de Kruskal-Wallis también aparecen diferencias en el pretest (ver tabla 2, Anexo 13.3), no podemos inferir nada relevante.

En consecuencia, cabría decir que las hipótesis específicas 3.1 y 3 se confirman con más fuerza al tomar en consideración sólo a los alumnos menores de 19 años. El impacto

sobre la concreción en un proyecto vital y el compromiso se confirma con más fuerza, al eliminar la madurez que cabe asociar a una mayor edad.

En síntesis, a la luz de lo anterior, podemos decir que al eliminar la posible intervención de una “mayor madurez” que podría asociarse a la edad, se ve más claramente el impacto de la intervención en todas las Dimensiones y Subdimensiones.

13.1.3. Resultados atendiendo a los ítems por Dimensión.

Lo anterior se ve refrendado por los resultados obtenidos por los sujetos menores de 19 años ítem por ítem (que pueden consultarse en el Anexo 13.4). Al eliminar la posible intervención de la madurez, puede verse que el impacto significativo de la intervención:

- En la Dimensión 1 pasa de ser apreciable sólo en el ítem 5 a poderse apreciarse con mayor consistencia en este ítem y también en los ítems 10, 13, 14 y 15. Es decir:
 - Se confirma más aún que el trabajo en torno a la acción, incluso cuando es menos eficaz, permite reconocer fortalezas y debilidades en uno mismo (ítem 5); y que este reconocimiento es mayor cuanto más eficaz es el trabajo en torno a la acción.
 - Trabajar eficazmente en torno a la acción impacta significativamente en la capacidad para reorientar la voluntad hacia fines más convenientes (ítem 10), en la capacidad para tomar decisiones (ítem 14) y en su plasmación en acciones concretas (ítem 15). Si la intervención no se aplica eficazmente no se logra este impacto.
 - Parece que, entre los alumnos menores de 19 años, la intervención no logra que éstos se pregunten por el sentido de sus acciones (ítem 7) de un modo significativamente distinto respecto de los alumnos que no trabajan en absoluto la acción de un modo expreso. Esto puede deberse a que la pregunta por el sentido requiere mayor madurez del sujeto.

- En la Dimensión 2 el impacto significativo de la intervención pasa de ser apreciable en 5 ítems (los números 19,23,24, 27 y 30) a manifestarse en 9 ítems (los números 18,19,22,23,24,27,30 y 31). Es decir, al eliminar una posible intervención de la madurez por razón de la edad, podemos decir que trabajar expresa y eficazmente en torno a la acción produce un impacto significativo en:

- La concreción de objetivos en acciones (ítem 18)
- Hacer cosas al alcance aquí y ahora para llegar a una mejor versión de sí mismo (ítem 19)
- Repetir cotidianamente acciones que hacen mejor (ítem 22)
- Orientar las acciones hacia objetivos exigentes aun a costa de diferir la recompensa (ítem 23)
- Dar a otros la aportación personal a través de acciones (ítem 24)
- La percepción de la propia valía (ítem 27)
- La valoración como acertadas de las acciones que acercan a los propios objetivos (ítem 30).
- La elección, a través de acciones, entre las múltiples posibilidades que se abren (ítem 30).

Asimismo, al eliminar la posible mayor madurez de los alumnos mayores, parece que desaparece en parte el posible efecto adverso del acompañamiento menos exigente que apuntábamos en el capítulo anterior. Se mantiene respecto del ítem 20 (relativo al aprovechamiento del entorno para vivir experiencia que hacen crecer) pero no respecto de los números 18, 22,29 y 33.

- En la Dimensión 3, el impacto significativo de la intervención pasa de ser apreciable: en 9 ítems (los números 35, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 50 e IC51) a quedar demostrado en 10 (sumando a los anteriores, el ítem 42) y de un modo más perceptible. A la

vez, se ve que el impacto significativo en el ítem 36 desaparece entre los alumnos menores de 19 años.

Por tanto, al eliminar una posible intervención de la madurez, por razón de la edad, podemos decir que trabajar expresa y eficazmente en torno a la acción produce un impacto significativo en:

- Tener un plan de vida con pasos concretos (ítem 35), que incluye a las personas relevantes (ítem 37), orientado hacia la vocación (ítem 39) y aplicable en distintos ámbitos vitales (ítem 40).
- La conciencia de poder recomenzar ante las equivocaciones (ítem 41) y poner en marcha planes alternativos ante lo imprevisto (ítem 42).
- La vivencia con autenticidad de aquello que importa (ítem 44)
- La asunción de las consecuencias de lo que uno hace (ítem 45)
- La percepción de la propia contribución positiva en la realidad circundante (ítem 50).
- El sentirse realizado (IC 51).

Al eliminar la posible mayor madurez de alumnos mayores, parece que desaparece en parte el posible efecto adverso del acompañamiento menos exigente que apuntábamos en el capítulo anterior, pero en menor medida que en la dimensión 2. Las medias obtenidas por los sujetos de UFV1 siguen siendo inferiores a los del Grupo de control en los ítems 37, 38, 43, 44, 46, 47, 48 y 50; mientras que los sujetos de UFV2 están significativamente por encima. Por ello podría apuntarse hacia que, quizá, en un modelo de formación integral que apuesta por el acompañamiento, es necesaria la exigencia que supone trabajar en torno a la acción para no frenar a los alumnos en la inclusión de otras personas y de las cosas importantes en su proyecto vital (ítems 37 y 38), en la percepción del sentido que hay en lo que viven (ítem 43) o en la autenticidad con que lo viven (ítem 44), en la percepción del

sentido que hay en lo que viven (ítem 43) así como en la conexión de su vida con la de otros (ítem 46) y en la conversión de los proyectos en realidades tangibles (ítem 47). También será necesario trabajar eficazmente la acción si no se quieren alumnos cada vez menos capaces (ítem 48) o que no son tan capaces de contribuir a la realidad en la que viven (ítem 50).

13.2. Análisis de resultados atendiendo a la variable “Sexo”.

Como hemos visto, de cara a la extracción de conclusiones y la futura toma de decisiones, parece más claro llevar a cabo un análisis tomando sólo a los sujetos menores de 19 años. Así, aunque en el transcurso de la investigación hemos analizado a todos los sujetos, recogemos aquí el análisis de resultados atendiendo a si los sujetos son hombre o mujer, tomando sólo a los menores de 19 años.

En general, hemos comprobado que el sexo no es un factor que produzca diferencias en cuanto al impacto de la intervención.

No obstante, hemos realizado análisis diferenciales por sexo para ver cómo impacta la intervención de forma distinta en hombres y mujeres. Excluimos el análisis de la Subdimensión 3.2. (Logro Biográfico) por existir diferencias en el Pretest.

En la tabla siguiente se compara la incidencia de la intervención en Puntuación total y las dimensiones y subdimensiones del estudio, según el alumno sea hombre o mujer. Recogemos, para mayor agilidad, sólo los resultados del Postest (en los casos en que existían diferencias en el Pretest, se señala que no se puede confirmar la hipótesis). Los resultados completos se pueden ver en los Anexos 13.5 y 13.6.

Tabla 91. Comparación entre los resultados obtenidos en el Posttest por las mujeres menores de 19 años y los resultados obtenidos en el Posttest por los hombres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación total, Dimensiones y Subdimensiones.

Comparaciones múltiples

VARIABLE DEPENDIENTE	Sexo	F	Sig.	TE (Eta ²)	Diferencias Significativas	Confirmada Hipótesis
Puntuación Total	Mujeres	4,161	0,018	0,062	SÍ	SÍ
	Hombres	2,739	0,072	xxx	NO	NO
Dimensión 2	Mujeres	3,685	0,028	0,055	SÍ	SÍ
	Hombres	3,774	0,028	0,103	SÍ	SÍ
Subdim. 2.1.	Mujeres	3,037	0,052	xxx	NO	NO
	Hombres	3,409	0,039	0,094	SÍ	SÍ
Subdim. 2.2.	Mujeres	3,599	0,03	0,054	SÍ	SÍ
	Hombres	3,24	0,045	0,089	SÍ	SÍ
Dimensión 3	Mujeres	5,5	0,005	0,08	SÍ	NO SE PUEDE
	Hombres	1,566	0,217	xxx	NO	NO
Subdim. 3.1.	Mujeres	6,496	0,002	0,093	SÍ	SÍ
	Hombres	0,966	0,386	xxx	NO	NO

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS. (Ver Anexos 13.5 y 13.6)

A la luz de estos datos, podríamos decir que, aunque no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, parece que la intervención impacta en aspectos distintos de la formación integral según el alumno sea hombre o mujer.

Así, entre las mujeres, parece haber impacto significativo en Puntuación Total, en la Dimensión 2, en la subdimensión 2.2 y en la subdimensión 3.1.

Mientras, según los resultados del ANOVA, parece que el trabajo en torno a la acción sólo impacta significativamente en la Dimensión 2 y sus dos subdimensiones, en los alumnos varones menores de 19 años. Ahora bien, cabe señalar que este impacto tiene un tamaño del efecto sensiblemente mayor que los efectos que se dan en mujeres y son de los más altos que se han dado en los análisis realizados.

En un análisis post hoc el impacto de la intervención entre las mujeres menores de 19 años se aprecia también en la Dimensión 1 con sus dos Subdimensiones, al aparecer diferencias significativas entre UFV2 y el Grupo de Control. Se ve en la tabla siguiente:

Tabla 92. Comparación de resultados en el Postest entre UFV1, UFV2 y Control tomando a las mujeres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación Total, Dimensiones y Subdimensiones.

Comparaciones múltiples						
Variable Dependiente	Estadístico	Grupos	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Confirmada Hipótesis	
Puntuación Total	DMS	2,00	1,00	15,36296*	,035	SÍ
			3,00	21,98677*	,005	SÍ
Dim. 1	DMS	2,00	1,00	2,99630	,196	NO
			3,00	5,29630*	,033	SÍ
Subdim. 1.1.	DMS	2,00	1,00	1,27222	,312	NO
			3,00	2,79365*	,038	SÍ
Subdim. 1.2.	DMS	2,00	1,00	1,72407	,146	NO
			3,00	2,50265*	,048	SÍ
Dimensión 2	DMS	2,00	1,00	2,69815	,067	NO
			3,00	4,05291*	,008	SÍ
Subdim. 2.1.	DMS	2,00	1,00	2,12593	,111	NO
			3,00	3,47354*	,015	SÍ
Subdim. 2.2.	DMS	2,00	1,00	2,69815	,060	NO
			3,00	4,05291*	,008	SÍ
Dimensión 3	DMS	2,00	1,00	7,54259*	,006	SÍ
			3,00	9,16402*	,002	SÍ
Subdim. 3.1.	DMS	2,00	1,00	4,40185*	,004	SÍ
			3,00	5,63757*	,001	SÍ

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 13.7)

Vemos que existen diferencias significativas en el Postest sin que las haya en el Pretest entre UFV2 y el Grupo de Control, a favor del primero, en todas las dimensiones y subdimensiones, así como en Puntuación Total; con la única excepción del Logro biográfico, donde no se puede valorar el resultado. También existen diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 en Puntuación Total según DMS, en la Dimensión 3 y en sus Subdimensiones.

Esto nos permite concluir que el trabajo en torno a la acción produce un impacto significativo entre las mujeres menores de 19 años cuando reciben la intervención eficazmente, respecto de las que no lo reciben, en:

- La Formación Integral como la estamos considerando en este estudio (medida en la Puntuación Total).
- La Integración (Dimensión 1) y su capacidad de reconocimiento en las propias acciones (Subdimensión 1.1) y en su configuración integrada (Subdimensión 1.2).

- El Incremento de Experiencia (Dimensión 2) y sus subdimensiones de Crecimiento y Probación.

- El Compromiso y su Subdimensión de Concreción en un Proyecto Vital.

Respecto de las que lo reciben con menor eficacia, se dan diferencias significativas en toda la Dimensión 3 con sus dos Subdimensiones y en la Formación Integral globalmente considerada.

En las alumnas mujer menores de 19 años, quedan por tanto confirmadas totalmente la Hipótesis Principal y las Específicas 3 y 3.1. Y quedan parcialmente confirmadas las Hipótesis Específicas 1, 1.1., 1.2. y la 2, 2.1, 2.2. y 3.2.

Los análisis post hoc de los resultados obtenidos en el Postest por los hombres menores de 19 años revelan un impacto significativo también en Puntuación Total, pero nada más. En un análisis más a fondo, comparando UFV1, UFV2 y el Grupo de Control a través de los estadísticos Scheffé, DMS y Bonferroni aparece un impacto significativo algo más amplio. Veamos los resultados más relevantes en la tabla siguiente. Entre los hombres, aparecen diferencias significativas en Puntuación total entre UFV2 y UFV1 y el Grupo de Control. Lo vemos sintéticamente en la tabla siguiente y recogemos los resultados completos en los Anexos 13.6 y 13.8).

Tabla 93. Comparación de resultados entre UFV1, UFV2 y Control tomando a los hombres menores de 19 años, atendiendo a Puntuación Total, Dimensiones y Subdimensiones.

Comparaciones múltiples						
Variable Dependiente	Estadístico	Grupos		Dif. entre medias (I-J)	Sig.	Confirmada Hipótesis
Puntuación Total	DMS	2,00	1,00	25,11136*	,034	SÍ
			3,00	33,70833*	,046	SÍ
Subdim. 1.2.	DMS	2,00	1,00	4,91591*	,016	SÍ
			3,00	5,13	,075	NO
Dim. 1	DMS	2,00	1,00	8,08636*	,034	SÍ
			3,00	9,08	,092	NO
Subdim. 2.1.	DMS	2,00	1,00	5,32500*	,024	SÍ
			3,00	7,79167*	,021	SÍ
Subdim. 2.2.	DMS	2,00	1,00	4,45	,053	NO
			3,00	8,00000*	,016	SÍ
Dimensión 2	DMS	2,00	1,00	9,77045*	,025	SÍ
			3,00	15,79167*	,012	SÍ

Fuente: Elaboración Propia a partir de SPSS (Ver Anexo 13.8)

Con este análisis más pormenorizado vemos que existen diferencias significativas entre UFV2 y UFV1 y Control. Es decir, que entre los hombres menores de 19 años el trabajo en torno a la acción produce un impacto en la Formación Integral, de modo que se confirma totalmente la Hipótesis Principal. También las Hipótesis Específica 2 y 2.1. al darse diferencias significativas entre los alumnos que reciben la intervención eficazmente y los que no lo reciben o lo reciben con menor eficacia. Las Hipótesis Específica 1, 1.2 y 2.2. quedan confirmadas parcialmente porque sólo existen diferencias significativas entre los alumnos que cursan HCP trabajando eficazmente la acción y lo que no lo hacen tan eficazmente.

Como conclusión de este punto, podríamos apuntar que parece que la intervención impacta más ampliamente en las mujeres menores de 19 años que en los hombres, pero que en aquello que se logra impactar parecería que se consigue con más fuerza en los alumnos varones. Los hombres obtienen logros en el campo de la acumulación de experiencia y en la probación mientras que las mujeres avanzan en más áreas de madurez. Esto quizá pueda explicarse porque, evolutivamente, en estas edades las mujeres parecen estar todavía un paso de madurez por delante de los hombres y acaso aprovechen mejor el trabajo en torno a su acción y orientado a su formación integral. Este primer apunte nos abre una perspectiva de

investigación interesante. En estudios futuros, habrá que ahondar en esta línea de cara a saber en dónde somos más eficaces con los alumnos varones y dónde debemos trabajar con más empeño para lograr resultados; lo mismo respecto de las mujeres.

13.3. Análisis de resultados atendiendo a la variable secundaria “Colegio de procedencia”.

Hemos comprobado que el colegio de procedencia -que podría ser indicativo del nivel socioeconómico y cultural de los alumnos- tampoco es un factor que produzca diferencias en el impacto de la intervención. Es decir, no hay diferencias significativas entre los alumnos atendiendo al colegio de procedencia.

No obstante, hemos analizado los resultados obtenidos por los alumnos menores de 19 años separándolos por colegio de procedencia, para observar cómo varía el impacto de la intervención según sea el nivel socioeconómico que cabe inferir según sea el colegio donde ha realizado sus estudios anteriores (público, concertado o privado). En la tabla siguiente recogemos cómo es esta distribución entre los alumnos menores de 19 años de nuestra muestra.

Tabla 94. Número de alumnos participantes en la investigación menores de 19 años en función del colegio de procedencia.

Colegio de procedencia		Número de sujetos
PRETES/ POSTEST	TIPO COLEGIO	
Pretest	PÚBLICO	141
Postest		50
Pretest	CONCERTADO	100
Postest		43
Pretest	PRIVADO	172
Postest		99
Pretest	OTRO	20
Postest		6

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.

En la siguiente tabla se puede ver una síntesis de los resultados obtenidos en Puntuación Total, Dimensiones y Subdimensiones (excluyendo, como se ha dicho, la Subdimensión 3.2).

Tabla 95. Comparación de resultados obtenidos en el Postest por los alumnos menores de 19 años, en Puntuación total, dimensiones y subdimensiones.

VARIABLE DEPENDIENTE	ANOVA											
	COLEGIO PÚBLICO				COLEGIO CONCERTADO				COLEGIO PRIVADO			
	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Confirm. Hipótesis	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Confirm. Hipótesis	Sig.	TE (Eta ²)	Dif. Sig.	Confirm. Hip.
Puntuación Total	0,187	xxx	NO	NO	0,007	0,222	SÍ	SÍ	0,151	xxx	NO	NO
1. Integración	0,812	xxx	NO	NO	0,025	0,169	SÍ	SÍ	0,353	xxx	NO	NO
1.1. Reconocimiento	0,942	xxx	NO	NO	0,035*	0,154	SÍ	No se puede	0,483	xxx	NO	NO
1.2. Configuración	0,602	xxx	NO	NO	0,033	0,157	SÍ	SÍ	0,217	xxx	NO	NO
2. Increm_ Experiencia	0,071	xxx	NO	NO	0,006	0,228	SÍ	SÍ	0,162	xxx	NO	NO
2.1. Crecimiento	0,083	xxx	NO	NO	0,005	0,237	SÍ	SÍ	0,192	xxx	NO	NO
2.2. Probación	0,083	xxx	NO	NO	0,015	0,19	SÍ	SÍ	0,188	xxx	NO	NO
3. Compromiso	0,094	xxx	NO	NO	0,013	0,196	SÍ	SÍ	0,088	xxx	NO	NO
3.1. Concrec_Proyecto	0,072	xxx	NO	NO	0,032	0,016	SÍ	SÍ	0,028	0,07	SÍ	SÍ

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 13.9). Con * los resultados que no pueden ser tenidos en cuenta por existir diferencias también en el Pretest.

En un principio parece que la intervención no impacta entre los alumnos menores de 19 años provenientes de colegios públicos; que sólo logra impactar en la Subdimensión 3.1 entre los alumnos que vienen de colegios privados; y que sí logra impactar entre los alumnos que proceden de colegios concertados, tanto en la Formación integral globalmente considerada como en todas las dimensiones y subdimensiones, menos en la Subdimensión 1.1., que no se puede saber por el ANOVA. Entre los alumnos menores de 19 años provenientes de colegios concertados, encontramos el tamaño del efecto más alto de todos los resultados que hemos analizado en este estudio.

Un análisis más pormenorizado, comparando entre UFV1, UFV2 y Grupo de Control aclara que las diferencias en el Pretest en la Subdimensión 1.1 se dan entre el UFV1 y el

Grupo de Control, pero no entre UFV2 y el Grupo de Control. No se aprecian más diferencias significativas en el Pretest. A continuación, recogemos una síntesis de los datos relevantes en el Posttest (consignados de modo completo en el Anexo 13.10) que apuntan un posible impacto más amplio del que aparecía en el ANOVA, en todos los grupos según el colegio de procedencia.

Tabla 96. Comparación de resultados obtenidos en el Postest por los alumnos menores de 19 años en función del colegio de procedencia, atendiendo a Puntuación total, dimensiones y subdimensiones y distinguiendo entre UFV1(1), UFV2 (2) y Grupo de Control (3); según estadístico DMS

Comparaciones múltiples

Variable Dependiente	PÚBLICO				CONCERTADO				PRIVADO						
	Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.	Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.	Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.			
Puntuación Total	1	2	No presenta diferencias significativas		1	2	-24,08295*	0,034	SÍ	1	2	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	27,57419*	0,035	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
	2	1	No presenta diferencias significativas		2	1	24,08295*	0,034	SÍ	2	1	No presenta diferencias significativas			
3		No presenta diferencias significativas		3		51,65714*	0,002	SÍ	3		No presenta diferencias significativas				
Dim. 1 Integración	2	1	No presenta diferencias significativas		2	1	7,83410*	0,033	SÍ	2	1	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	13,68571*	0,009	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
1.1. Reconocimiento	2	1	No presenta diferencias significativas		2	1	4,59447*	0,027	SÍ	2	1	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	6,94286*	0,017	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
1.2. Configuración	2	1	No presenta diferencias significativas		2	1	3,2396313	0,076	NO	2	1	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	6,74286*	0,01	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
Dim. 2 Incremento _Experiencia	1	2	No presenta diferencias significativas		1	2	-6,47005	0,109	NO	1	2	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	12,38710*	0,01	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
	2	1	7,41667	0,101	NO	2	1	6,4700461	0,109	NO	2	1	No presenta diferencias significativas		
2.1. Crecimiento	1	2	No presenta diferencias significativas		1	2	-3,0046083	0,116	NO	1	2	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	6,10968*	0,007	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
	2	1	4,58333	0,051	NO	2	1	3,0046083	0,116	NO	2	1	No presenta diferencias significativas		
2.2. Probación	1	2	No presenta diferencias significativas		1	2	-3,46544	0,137	NO	1	2	No presenta diferencias significativas			
		3	No presenta diferencias significativas			3	6,27742*	0,022	SÍ		3	No presenta diferencias significativas			
	2	1	2,83333	0,277	NO	2	1	3,4654378	0,137	NO	2	1	No presenta diferencias significativas		
		3	4,76042*	0,043	SÍ			3	9,74286*	0,004	SÍ			No presenta diferencias significativas	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 13.10)

Tabla 96. Comparación de resultados obtenidos en el Postest por los alumnos menores de 19 años en función del colegio de procedencia, atendiendo a Puntuación total, dimensiones y subdimensiones y distinguiendo entre UFV1(1), UFV2 (2) y Grupo de Control (3); según estadístico DMS (continuación)

Comparaciones múltiples

Variable Dependiente	PÚBLICO					CONCERTADO					PRIVADO				
	Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.		Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.		Grupos	Dif. Medias (I-J)	Sig.	Dif. Sig.	
Dim. 3 Compromiso	2	1	10,16667*	0,036	SÍ	2	1	9,77880*	0,033	SÍ	2	1	6,73760*	0,048	SÍ
		3	8,34375	0,052	NO		3	19,11429*	0,004	SÍ		3	9,33971	0,06	NO
3.1. Concreción _Proyecto	2	1	5,50000*	0,025	SÍ	2	1	6,41475*	0,026	SÍ	2	1	3,5759	0,064	NO
		3	4,29167*	0,048	SÍ		3	9,88571*	0,015	SÍ		3	7,44019*	0,009	SÍ

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (Ver Anexo 13.10)

De lo anterior, se pueden inferir algunas tendencias que habrá que comprobar en estudios posteriores, puesto que no hay diferencias significativas en Puntuación Total, ni en las Dimensiones y Subdimensiones, entre los alumnos de distintos colegios de procedencia. En estos estudios podrá confirmarse en qué medida es cierto lo que aquí se apunta:

- Parece que el mayor impacto del trabajo en torno a la acción se da entre los alumnos de colegios concertados; es decir, alumnos con un supuesto nivel socioeconómico y cultural favorable, pero sin llegar a ser demasiado alto. En ellos, la intervención produce diferencias significativas en todas las dimensiones y subdimensiones y, por supuesto, también en la Formación integral globalmente considerada. Incluso cuando la intervención se lleva a cabo con menor eficacia (en los grupos de UFV1) éste logra un impacto significativo respecto de los que no lo reciben, en lo relativo al Crecimiento en la capacidad de construirse (Subdimensión 2.1.), la Probación de sí mismos (Subdimensión 2.2.), el Incremento de su experiencia (Dimensión 2) y en la Concreción de un proyecto vital (Subdimensión 3.1.).

- Parece que la intervención logra su segundo mayor impacto entre los alumnos menores de 19 años procedentes de colegios públicos. Incide significativamente en toda la Dimensión 2 con sus Subdimensiones y en la Subdimensión 3.1.

- Mientras, entre los alumnos menores de 19 años procedentes de colegios privados, parece que la intervención sólo produce impacto significativo en la Subdimensión 3.1. Ahora bien, en esta Subdimensión de Concreción en un proyecto vital, parece que la intervención impacta más entre estos alumnos que entre los alumnos provenientes de colegios públicos.

Como conclusión, cabría apuntar que puede ser que la intervención impacte más en los alumnos que llegan a la universidad con una determinada formación previa, quizá con mayor nivel socioeconómico y cultural, pero hasta un determinado punto. Entre los alumnos con un presumible nivel socioeconómico mayor, hemos visto que la intervención parece

significativamente eficaz para que empiecen a tener un proyecto concreto de crecimiento, lo que muchas veces es el primer paso para una formación integral consistente.

No obstante, esto no son más que pistas que nos lanzan a nuevas preguntas y, por tanto, a investigaciones futuras. Cabría preguntarse ¿qué está pasando con los alumnos que vienen de colegios privados? ¿podría suceder que las mejores condiciones en que se desarrolla su educación deriven en una menor exigencia? Con los datos que tenemos en este estudio sólo podemos apuntar hacia posibles hipótesis. Quizá suceda que las mejores condiciones en que se desarrolla su formación sean la “cara de una moneda” cuya “cruz” consista en hacerlos más refractarios al trabajo en torno a la acción. Quizá sea que los alumnos provenientes de colegios privados ya han recibido formaciones parecidas a la intervención de esta tesis y lo aprovechen menos, por pensar que es algo que ya “se saben” o que ya lo tienen suficientemente trabajado.

El hecho de que el tamaño del efecto de la intervención parezca sensiblemente mayor entre los alumnos de colegios concertados, abre también a una futura investigación en torno a cómo se relaciona el hecho de tener más posibilidades durante la adolescencia con la exigencia y el aprovechamiento que se hacen de esas posibilidades y en qué medida esto prepara para aprovechar mejor la formación integral universitaria.

Finalizamos los análisis cuantitativos complementarios no sin antes señalar que la variable “estudios anteriores” no es un factor que influya en el impacto de la intervención. Tampoco se han hallado resultados significativos al estudiar el impacto del trabajo en torno a la acción, segmentando a los alumnos por grupos, en función de haber realizado antes estudios anteriores.

13.4. Análisis cualitativo de la labor de los formadores en los equipos docentes que han llevado a cabo la intervención.

13.4.1. Objetivo

Hemos visto en el análisis cuantitativo que una variable secundaria, como es el equipo docente que ha llevado a cabo la intervención, ha tomado un papel muy relevante en nuestra investigación, dándonos la oportunidad de afirmar, también con datos, una convicción que está en la base de nuestro modelo educativo: que el método es el formador y que desempeñará su labor eficazmente en la medida en que sea acompañado -en gerundio- y se forme constantemente de un modo experiencial.

Esta modesta investigación cualitativa, que ahora presentamos, ha pretendido, no tanto justificar la conclusión a la que los datos cualitativos nos han llevado, como -sobre todo- dar voz a los formadores como participantes de la investigación, acercarnos a su experiencia particular, a su visión de los hechos y a la interpretación que hacen de estos. Asumimos, pues, los dos enfoques de la metodología cualitativa que señala Eisner (1998).

Con estas entrevistas hemos adoptado el papel del fenomenólogo, que es capaz de sumar a los marcos de referencia de su investigación el de la conducta humana, intentando “ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor & Bogdan, 2010, p. 23). De modo que ha sido también una oportunidad para abrir la investigación a la participación de algunas de las personas implicadas en ellas, dando voz (Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 2012; Goodley et al., 2004) a los formadores (profesores y mentores), abriéndonos a comprender con más hondura el reto que supone su labor docente, lo que les inspira y las dificultades a las que tienen que hacer frente para cumplir con excelencia lo que se espera de ellos.

Creemos que merece la pena recoger, con mucha apertura y sin ideas preconcebidas, lo que los formadores nos han dicho acerca del trabajo en torno a la acción. Nos centramos

en las distintas perspectivas de los participantes, compromiso de la metodología cualitativa (Ameigeiras, 2006; Sandín, 2003; Vallés, 1999), entre cuyos rasgos destaca el de ser inductiva; es decir, “centrada en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar” (Cotán, 2016; Taylor & Bogdan, 2010). Veremos que, en esta indagación, se apuntan algunas razones que explican la diferente eficacia del trabajo en torno a la acción.

En cualquier caso, ha sido una oportunidad de trabajar con los formadores en primera persona y de descubrir juntos que, de esta investigación, se podría derivar (como recomendación pedagógica) un plan de evaluación y mejora de la labor de los formadores de HCP.

13.4.2. Método y procedimiento seguidos. Muestra.

Hemos llevado a cabo entrevistas semiestructuradas y, en cierto modo, narrativas (Kvale, 2011) pues hemos pedido a los entrevistados que se centren en contar un área de su vida profesional -cómo trabajan la acción- en general, y luego haciendo foco en un episodio concreto: la aplicación de la intervención en 2019. A medio camino entre el “investigador aventurero” y el “investigador minero”, siguiendo la imagen de Kvale, hemos seguido una entrevista semiestructurada buscando entender desde dentro al formador, a través de sus palabras como propone (Corbetta, 2003, pp. 72-73). Así, hemos intentado aprovechar la experiencia que tienen los formadores, “como parte y producto de la acción estudiada” (Greele, 1989 (1991), p. 124).

Las personas entrevistadas son, efectivamente, parte de los equipos docentes que han aplicado la intervención. Para identificarlas, respetando su anonimato, seguimos el mismo código de capítulos anteriores. En la tabla siguiente se recoge quiénes son, el equipo docente y el subgrupo dentro del grupo experimental al que pertenecen.

Tabla 97. Formadores de HCP (profesores-mentores) entrevistados.

FORMADOR	EQUIPO DOCENTE (ED)	SUBGRUPO DENTRO DE GRUPO EXPERIMENTAL
M6	ED1	UFV1
PROF AULA ED1	ED1	UFV1
M10/PROF AULA EN ED1 Y ED2	ED2 y ED1	UFV2
M14	ED2	UFV2
M8	ED2	UFV2
M11	ED2	UFV2
M13/PROF AULA ED3	ED 3 /ED 2	UFV1
M25	ED4	UFV2
PROF AULA ED4	ED 4	UFV2
M18/PROF AULA ED5	ED5	UFV1
M21/PROF AULA ED6	ED6	UFV1
PROF AULA ED6	ED6	UFV1

Fuente: Elaboración propia

Se ha señalado en negrita el Equipo Docente (ED) donde se considera que el formador ha desarrollado más eminentemente su papel en este estudio, y en cuya calidad se le ha entrevistado preferentemente. No obstante, y como corresponde a la flexibilidad del tipo de entrevista utilizado, se ha dado libertad al formador para que aborde las cuestiones tanto desde ese papel predominante como desde su experiencia en otras funciones dentro de HCP. Vemos que hay 6 formadores de Ufv1 y otros 6 de Ufv2.

En efecto, las entrevistas son semiestructuradas porque están basadas en un guion de preguntas planeadas en torno a ejes temáticos. Se pretende mantener una uniformidad suficiente como para alcanzar interpretaciones coherentes con el objetivo de la investigación, a la par que la entrevista se va ajustando con flexibilidad a los entrevistados (Díaz-Bravo et al., 2013), de modo que puedan ir expresando abiertamente sus puntos de vista (Flick, 2012).

Siguiendo las recomendaciones de Martínez (1998, pp. 65-68), hemos tomado como punto de partida una guía de entrevista, que se recoge a continuación:

- A. Preguntas para ahondar en la experiencia de realizar la intervención.**
Grado de preparación personal, contexto en que se realizó, dificultades y fortalezas, tanto de la intervención como de los formadores.

1. Valora la importancia de trabajar en torno a la acción como elemento metodológico de HCP. Razones
2. Según tú, en qué consiste este trabajo y ¿de qué depende que se pueda llevar a cabo adecuadamente?
3. En qué medida dirías que la eficacia de este trabajo depende del profesor en el aula y en qué medida del mentor.
4. ¿Cuál es tu manera específica de trabajar la acción?
5. ¿Dónde pones más énfasis?
6. ¿Cuáles son tus fortalezas (en cuanto al trabajo en torno a la acción)?
7. ¿Cuál dirías que es la mayor dificultad que presenta trabajar en torno a la acción?
¿Y tu mayor debilidad (en cuanto al trabajo en torno a la acción)?
8. Conocimiento del concepto: ¿Cuánto dirías que manejas/conoces el concepto de acción?
9. Conocimiento y aplicación de las Herramientas para trabajar en torno a la acción:
¿Cuánto conoces las herramientas? ¿Podrías nombrar dos y cómo las usas? ¿Qué es lo más difícil a la hora de aplicarlas?
10. Valora la formación específica recibida para poder realizar bien la intervención de este trabajo de investigación.

B. Comentario de algunas conclusiones preliminares

A continuación, se comentan algunas conclusiones preliminares apuntadas por los resultados cuantitativos. Se pregunta a los entrevistados qué opinan sobre ello.

1. No es suficiente con que haya unos materiales y generar las condiciones para que en la impartición de HCP se pueda trabajar en torno a la acción personalizante. En el impacto sobre la formación integral influye significativamente el grado de conocimiento de la acción y la capacidad para aplicar un trabajo en torno a ella.

2. Sostener el trabajo en torno a la acción es quizá el reto más grande que tenemos como formadores de HCP: no perder la tensión formativa en torno a este elemento es difícil. El formador necesita ser acompañado, y una formación constante en ello.

3. No basta con “saberse” el concepto superficialmente. Hay que formarse más y más. Es preciso trabajar en equipos docentes y en pequeñas comunidades en las que se compartan buenas prácticas, dificultades, etc.

C. Comentarios de los resultados correspondiente a su equipo docente.

Para finalizar, se transmite al entrevistado cómo han salido los resultados en el grupo en el que su equipo docente ha llevado a cabo la intervención y le preguntamos por las posibles razones que puede haber para ellos.

Se pidió a los entrevistados que reservaran una hora en su agenda para realizar la entrevista con tranquilidad. Se marcó esto como tiempo máximo de duración. En ningún caso se alcanzó. La duración media de las entrevistas ha sido en torno a los 35-40 minutos. Una solo duró dieciocho minutos, y la más larga fue de cuarenta y seis. Todas las entrevistas se han grabado y transcrito posteriormente. Los archivos de audio se pueden consultar en el QR que aparece a continuación, y las transcripciones completas de las respuestas a las preguntas se han consignado en el Anexo 13.11.



Tanto en la cita previa, como al inicio de la entrevista, se revisó el propósito de ésta, y se solicitó autorización para realizar la grabación de audio y ponerla a disposición del tribunal. En todo momento se intentó acompañar a cada entrevistado para que se sintiera

cómodo, dando libertad para hablar de cuanto considerara conveniente, y organizando el orden de las preguntas del modo más acorde a la entrevista.

Como se ve, hemos pasado por todas las fases de una entrevista que señalan Díaz-Bravo et al. (2013, p. 164), recogidas en la siguiente figura:

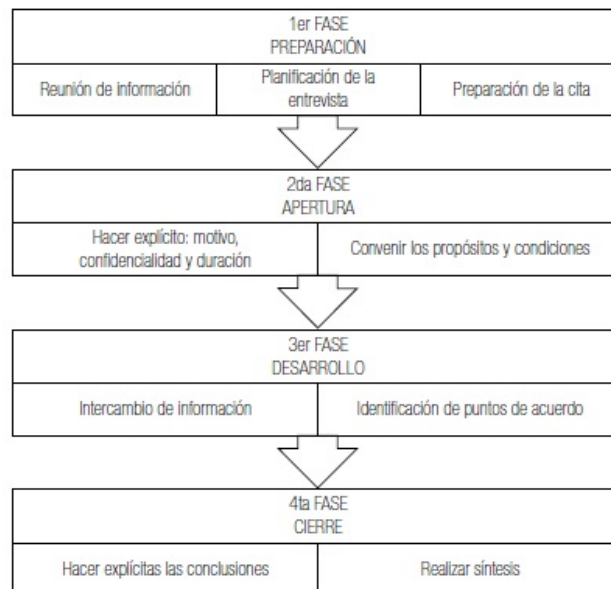


Figura 23. Fases de la entrevista. Fuente: (Díaz-Bravo et al., 2013).

13.4.3. Interpretación

La interpretación comienza con la transcripción de las entrevistas, pues supone una inmersión de la investigadora en los testimonios, a partir de la cual, se ha ido generando una comprensión, base del proceso de categorización y clasificación significativa de las respuestas (Di Cicco-Bloom & Crabtree, 2006; Díaz-Bravo et al., 2013; Martínez, 1998).

A. Síntesis de las aportaciones de los entrevistados

Como resultado de esta transcripción, y en un primer análisis, podemos sintetizar lo más relevante de las respuestas a cada pregunta como sigue.

Tabla 98. Síntesis de las respuestas a la pregunta 1 de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS	
1. Valora la importancia de trabajar en torno a la acción como elemento metodológico de HCP. Razones	Valoración de la importancia	El 100% le da una valoración muy alta con expresiones como "crucial", "clave", "fundamental", "grande" "importante" "grandísima" o "muy útil"
	Razones	Porque la acción es el medio para .- Integrar el aprendizaje del alumno y lo que permite su desarrollo, .- Que el conocimiento sea verdadero, vinculando la reflexión con la vida y concretando los aprendizajes, transformándolos en superación personal. .- Tocar en la propia vida lo que enseñamos .- La vida lograda .- La adquisición real de competencias .- Acercarse a quien está llamado a ser .- Grabar en la vida lo que se aprende .- Hacer experiencia real de crecimiento .- Cambiar

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

Se puede ver que, entre los formadores que llevaron a cabo la intervención, la importancia de trabajar en torno a la acción es indiscutible. Al afirmar el papel clave o fundamental del trabajo en torno a la acción, como elemento de la asignatura, han usado expresiones tales como:

- “Lo que no se lleva a la acción no se graba”. (M21)
- “Este *piloto* de la acción que se me enciende, a mí me ha cambiado la manera de dar clase y me ha cambiado cada dinámica, el repensamiento de ellas [de las dinámicas usadas en el aula] y el saber si esto tiene un valor verdadero para el alumno. [En el trabajo en torno a la acción]es donde se la juegan de verdad y donde más se les ayuda”.
- “No hay otro modo de cambiar que no sea a través de acciones” (M13)
- “Nuestro discurso, si sólo es discurso, es un riesgo, nos llevará a impactar menos en el alumno”. (M11)

La diferencia en la eficacia de su labor, en este punto, quizá esté más relacionada con el efecto o la finalidad con la que la trabajan. En las diferentes respuestas se pueden apreciar

diferentes matices, desde poner más el foco en el aprendizaje o en la adquisición de competencias como fin primordial, al desarrollo personal para una vida lograda.

Esos matices se ven también en las respuestas de los formadores cuando se les pide en qué consiste el trabajo en la acción. No obstante, como se puede apreciar en la tabla siguiente, todos ellos usan un lenguaje compartido y muy cercano al que hemos usado en este trabajo de tesis para describir la intervención. Esto revela, entre otras cosas, la existencia de una comunidad docente con una fundamentación compartida, a la que se pertenece en distinto grado en función de la singularidad de cada uno y las circunstancias externas que rodean la labor del formador.

Veamos resumidamente qué entienden los entrevistados por trabajar en torno a la acción.

Tabla 99. Síntesis de las respuestas a la pregunta 2.A de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS	
<p>2.A. Según tú, en qué consiste este trabajo en torno a la acción.</p>	<p>Respuestas desde la perspectiva del alumno</p>	<p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tenga una experiencia en la que descubra algo valioso y decida pasar a la acción - Entienda que su vida cambiará en la medida en que la transforme por medio de la acción - Se ponga en juego en un terreno donde necesariamente tiene que actuar e interactuar. - Reflexione sobre las experiencias generadas en clase, para ver qué tiene que ver con su vida desde el ámbito práctico. - Se ponga un propósito, sea consciente de él y capaz de insertarlo en su vida diaria, en su práctica diaria con sus compañeros, con su familia..., en los distintos entornos. - Se haga responsable de sus acciones
	<p>Respuestas desde la perspectiva del formador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste en tener la acción "en la recámara" en todo aquello que hacemos con el alumno - Acompañarles para que lleven a cabo acciones de madurez - En que la acción forme parte de todo el proceso. Sea punto de partida y de llegada: se trabaja sobre la vida del alumno, evidenciada en acciones, tras integrarlas con las convicciones y valores, se llega a una decisión que se transforma en una acción muy concreta y que será punto de partida para el paso siguiente - Hacer que el alumno aprenda a partir de la experiencia. - No quedarse en la teoría, plantearlo desde la vida personal. - Hacerle ver al alumno la repercusión, clave, de sus acciones en su vida - Proponer a los alumnos experiencias donde puedan hacer vida y donde puedan ponerse a prueba en algunas competencias - La acción es la protagonista del proceso del alumno (en el proyecto Transversal, en la mentoría) - En dar pautas concretas para que puedan aplicar en su día a día lo que trabajamos primero en el plano cognitivo. - Trabajar la acción C.R.E.C.E.R. ligándolo a los resultados de aprendizaje - Como formadores, el trabajo en torno a la acción consiste, primero, en tomar conciencia de nuestras propias acciones - Trabajar de modo más o menos consciente, en torno a su realidad, su carrera - Partir de su reto personal, para luego ir pasando por las dificultades y logros - Trabajar las consecuencias de lo que hacen. - Dar sentido a lo que el alumno hace

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

En relación con esta pregunta, es recurrente cómo los formadores señalan la importancia de que esta asignatura no se quede en el plano teórico y la necesidad de que esa teoría se haga vida en el seno de la Asignatura. La totalidad de los entrevistados han hecho alusión a ello, con expresiones como:

- “No irnos a grandes cosas, sino ser muy cotidiana” (M25)
- “En su día a día” (M13)
- “No quedarse en el mundo de las ideas”. (PROF AULA ED1)
- “Experimentar en la propia vida” (M8)

A continuación, pedimos a los formadores que valoraran de qué dependía que este trabajo se pudiera llevar a cabo adecuadamente. La síntesis de sus respuestas aparece en la tabla siguiente:

Tabla 100. Síntesis de las respuestas a la pregunta 2.B de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS	
2.B. ¿De qué depende que este trabajo que acabas de describir se pueda llevar a cabo adecuadamente?	En lo que respecta al alumno	<p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> .- ¡Quiera! Y lo decida. La decisión es del alumno .- Que las acciones sean posibles y accesibles para él. .- Sea consciente de que toda acción /experiencia puede ser relevante para su formación .- Entienda en profundidad el lenguaje usado en HCP, sencillo pero profundo.
	En lo que respecta al formador	<ul style="list-style-type: none"> .- Estudie a fondo el concepto de acción para llevarlo a la vida .-Que haya hecho vida el concepto de acción, que lo haya experimentado en primera persona. El profesor y el mentor han de integrarlo en su vida; que hayan hecho de la acción un modo de trabajarse personalmente. .- Conecte con el alumno (le conozca bien) y lo que es importante para él; y respete sus ritmos. .- De la experiencia del formador y de la posibilidad de llevar a cabo un trabajo que es muy potente (en cantidad y calidad) .- De la confianza del formador en la organización (universidad)
	En relación con la didáctica y la metodología	<ul style="list-style-type: none"> .- La clave es tener espacios reservados tanto en el aula como en la mentoría para acompañar las acciones en concreto. .- Que haya una pedagogía y unas didácticas claras, estructuradas, basadas en una metodología experiencial para que no se quede en activismo puro. .- Que se dé un espacio adecuado para acoger al alumno y que éste pueda desarrollar un trabajo serio .- De que las experiencias sean reales y de encontrar el espacio para que éstas se den. .- Dar un seguimiento personalizado del alumno para que concrete en acciones que le permitan un cambio .- De que la organización lo haga posible desde el punto de vista académico, estructural... .- Que se trabaje en libertad y con sentido. Se trata de sembrar y esperar. El alumno recogerá lo que libremente decida.

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

Junto a lo anterior, a lo largo de las entrevistas, los entrevistados han insistido en la necesidad de una formación permanente por parte de los formadores de HCP y de que esta formación sea experiencial, encarnada en primera persona y llevada a la vida del formador y a su labor docente. Lo han verbalizado con expresiones como:

- “Como formadora, mi trabajo en torno a la acción consiste, primero, en tomar conciencia de mis propias acciones”. (M25)
- “La aplicación del formador de eso en su propia vida”. (M13)
- “A mí me parece esencial. Ir acompañado en equipos”. (M8)

- [El trabajo adecuado en torno a la acción depende] “de que el profesor o el mentor lo tengan ya integrado en su vida y que también sea una manera de ser y de trabajarse personalmente”. (M21 PROF AULA ED6)
- “La necesidad de formar a los formadores en que conecten con el alumno”. (M21 PROF AULA ED6).

Al preguntar sobre quién tiene más peso o responsabilidad a la hora de realizar esta labor, mentor o profesor, los entrevistados han manifestado mayoritariamente la necesidad de que sea una labor de equipo (sólo un entrevistado dice no tener clara la relación entre su mentoría y el aula, precisamente el que de UFV1 trabaja mejor la acción, pero lo hace ciñéndose a un solo ámbito de la asignatura, la mentoría). Veamos una síntesis en la tabla siguiente:

Tabla 101. Síntesis de las respuestas a la pregunta 3 de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS	
3. En qué medida dirías que la eficacia de este trabajo depende del profesor en el aula y en qué medida del mentor.	Un equipo que	<ul style="list-style-type: none"> .- Que tenga claro el objetivo .- Donde cada uno tiene clara su función .- No hay uno más importante que otro. La clave está en la coherencia de cada uno .- Sea consciente de que toda acción /experiencia puede ser relevante para su formación .- Donde tiene más peso la cualidad del formador que el campo de juego (aula o mentoría) donde éste desempeña su trabajo .- Abierto a otros profesores y otras asignaturas .- En el que profesor y mentor están llamados a trabajar integrada y cohesionadamente .- Hablan el mismo idioma. .- Mentor y profesor juegan juntos, viendo donde el otro no ve, completándose para ver a la persona del alumno desde todos los ángulos posibles.
	En ese equipo, el profesor...	<ul style="list-style-type: none"> .- Trabaja más el equipo .- Propone experiencias .- Apoya lo trabajado en la mentoría
	En ese equipo, el mentor...	<ul style="list-style-type: none"> .- Más centrado en la reflexión .- El mensaje más directo viene de él. .- Va "cercando" la acción en un trabajo individualizado

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

Parece que lo decisivo, para trabajar adecuadamente la acción, es que sea el fruto de un trabajo en equipo, de un equipo cohesionado, integrado, con objetivos compartidos y buscados desde el desempeño de la propia función.

- “Es un trabajo en equipo [...] es totalmente complementario”. (M25)
- “La potencia de la relación con el otro” (trabajando en pequeños equipos) (M25)
- [Esta formación es eficaz] “cuando hay un equipo bastante sólido alineado, que trabaja cohesionado en torno a los objetivos y hay un proyecto transversal sólido, cuando los mentores participan del aula y el profesor a la vez se involucra con la mentoría”. (M14)
- “Es necesaria la coherencia dentro del equipo docente” (PROF AULA ED4)
- “Creo que el acompañamiento es fundamental, porque refuerza la comunidad. La mitad de lo que ha aprendido ha sido mi experiencia, la otra mitad ha sido a través de mis compañeros. Evidentemente nos acompañamos los unos a los otros y eso creo que es fundamental. La comunidad es fundamental”.
- “En comunidad se vive mucho mejor y esa coordinación entre los mentores y el profesor es que es fundamental”. (M10)
- “Para mí poder dar clase en pareja es fundamental” (M21 PROF AULA ED6)
- “Estas comunidades de mentores pueden ayudar mucho a ese ejercicio de conciencia”. (M11)
- “Luego también que cada mentor y cada profesor tenga una persona de referencia” (M8)

En esta comunidad docente, en la que es importante que cada uno tenga claro cuál es su función, probablemente es necesario saber no sólo lo que uno tiene que aportar, sino también lo que puede aportar. Por eso, nos parecía pertinente abordar el modo propio o característico de trabajar la acción. Recogemos las respuestas en la tabla siguiente, en la que

nos ha parecido interesante identificar el grupo de procedencia del formador dentro del grupo experimental.

Tabla 102. Síntesis de las respuestas a la pregunta 4 de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS DISTINGUIENDO ENTRE UFV1 Y UFV2		
4. ¿Cuál es tu manera específica de trabajar la acción?	<p>El foco está más en la acción mismas. Se detienen más en la acción. Experiencia real, inserción en la vida cotidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través del Proyecto Transversal, donde convergen todas las demás herramientas. - Empezar y terminar preguntando por la Acción C.R.E.C.E.R. - En que las acciones estén orientadas a un fin y adecuadas a su naturaleza - Hacer preguntas a sus acciones para saber si están trabajando realmente en ellas - Reservando espacios concretos para trabajar con la acción elegida libremente y que sea significativa para el alumno - Irse al primer paso que ha de dar el alumno - Que vivan algo, una experiencia en el aula, y luego vean qué les ha pasado y decidan qué van a hacer personalmente y en equipo. - Ser muy práctica e ir a la vida cotidiana - Trabajar con lo que el alumno trae y con lo que le ocupa - Trabajar las consecuencias que tiene su acción en ellos mismos y en la relación de la acción con sus fortalezas y debilidades. 	<p>UFV1</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV1</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV2</p> <p>UFV1</p>
	<p>El foco está más orientado hacia la reflexión. Pasan por la acción, más como medio, para trabajar otras cuestiones. O trabajan algo que luego el alumno pueda aplicar (la acción como consecuencia de la formación).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En provocar la reflexión: A través del Proyecto Transversal, como medio para provocar la reflexión y donde "lo que me importa menos" es la acción. - Intentar que se lleve algo (algún aprendizaje) que pueda aplicar a su vida real y que sepa cómo puede hacerlo. 	<p>UFV1</p> <p>UFV1</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

Puede verse que todos los formadores de UFV2 trabajan poniendo el foco en la acción como experiencia real, inserta en la vida del alumno. Mientras que los formadores que ven más la acción como consecuencia de la formación, o como algo secundario en su metodología, son del equipo UFV1. La diferencia es de matiz, pero da pistas de dónde se hace más énfasis, y de posibles razones para la menor eficacia de la intervención en algunos casos.

Esto se aprecia también cuando preguntamos en dónde hace más énfasis cada formador. En la tabla que sigue, puede verse que UFV2 se sitúa mayoritariamente en la acción, y que la reflexión es más propia de UFV1.

Tabla 103. Síntesis de las respuestas a la pregunta 5 de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS DISTINGUIENDO SI PROVIENEN DE UFV1 O DE UFV2			
5. Dónde pones más énfasis en ese trabajo que haces en torno a la acción	Acción	Enfocada	.- En la idoneidad (de la acción) para esa persona	UFV2
			.- En el sentido. En que la acción esté enfocada hacia los objetivos del alumno y con quien es	UFV2
		Realista/Real	.- En su vida, en sus propias experiencias	UFV2
		Concreta	.- En la experiencia	UFV1
		Concreta y enfocada	.- En trabajar la acción C.R.E.C.E.R. Y que cada dinámica que hacemos se concrete en una acción de mejora	UFV2
		Enfocada y Empática	.- En desmenuzar la acción, que hagan cosas posibles y que sean importantes para ellos.	UFV1
		Retadora y realista	.- En que la acción sea enfocada y en el impacto de esa acción sobre otros	UFV2
		Acción retadora y realista	.- En las consecuencias de la acción y en que respondan a un reto	UFV1
	En la Reflexión/comprensión		.- En la reflexión de la experiencia.	UFV1
			.- En la reflexión	UFV2
			.- Cerrar muy bien. En un cierre potente de la sesión (aula o mentoría)	UFV1
	En una competencia del docente		.- En la relación con el alumno (conexión)	UFV1
	En trabajar una competencia		.- En el trabajo en equipo	UFV1

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

Al ser preguntados por las fortalezas y debilidades o dificultades que encuentran a la hora de trabajar en torno a la acción, los entrevistados insisten, especialmente, en las recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 104. Síntesis de las respuestas a las preguntas 6 y 7 de la entrevista

PREGUNTA	APORTACIONES DE LOS ENTREVISTADOS		
6. y 7. FORTALEZAS Y DIFICULTADES/ DEBILIDADES	FORTALEZAS	En el modo de relacionarse con el alumno	.- La escucha, la misericordia sin dejar de exigir, empatía, constancia, saber rectificar. .- Desde la propia experiencia, ser capaz de sacar mucho provecho a la acción del alumno en su vida. Ser realistas. Sentido práctico. Relacionar lo que se trabaja con la experiencia real del alumno.
		En torno a la experiencia que está traspasada por la acción	.- Contar a los alumnos las experiencias reales de otros
		En trabajo con la acción	.- La capacidad de trabajar con el sentido de la acción .- Trabajar con el alumno a que sepa por dónde empezar a hacer.
	DIFICULTADES	Organización del trabajo	.- La falta del tiempo, la dispersión, el número (demasiado) de alumnos y mentores con los que trabajar
		En el trabajo en sí mismo	.- Rendirse demasiado pronto o no ser capaz de perseverar en el método cuando el alumno no quiere entrar
			.- Poder sostener y acompañar entre sesiones o entre acciones C.R.E.C.E.R. .- No saber cómo evaluar el trabajo en torno a la acción .- Adaptarse como quisiera a la individualidad de cada alumno, a sus ritmos y necesidades diferentes (por falta de tiempo y/por no saber cómo hacerlo) .- Combinar ser testigo y no condicionar al alumno (libertad y claridad en la propuesta)

Fuente: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas

En estas respuestas, se adivina la percepción compartida de que trabajar en torno a la acción es un arte. El formador que ha de lograr ser suficientemente incisivo y exigente, a la par que jugar en un ineludible marco de libertad, respetando los ritmos de cada uno, sin rendirse cuando el alumno no entra en la dinámica de trabajo desde el principio, acompañando a cada uno y sosteniendo a los alumnos entre encuentros. Cuando los formadores hablan de qué es más retador para ellos, aluden a ello usando frases como:

- “Motivar y sostener a los alumnos en el tiempo es complicado” (PROF AULA ED6)
- “Cada alumno es único y tiene un ritmo diferente” (M21 PROF AULA ED6)

- “Ser testigos sin condicionarles” (M25)
- “Cuando el alumno no quiere entrar me rindo un poco” (M8)
- “Me falta paciencia cuando las acciones no son coherentes” (PROF AULA ED4)
- “La falta de tiempo [para dedicarle más a cada uno según necesita]. (M13)

En cuanto a la pregunta 8, acerca del dominio de la propia acción, las respuestas hacen mayoritariamente referencia a una evolución a lo largo de los últimos años, que les permite saber hoy más que en el momento en que se hizo este estudio de campo. Parece, además, que esta evolución pasa por un dominio teórico, cada vez más profundo; pero no sólo. En las entrevistas surge recurrentemente el reto de pasar del dominio de un concepto a hacerlo realidad en la didáctica, en las clases y en la mentoría. La mayoría de los entrevistados se encuentran ante el reto de la integración, en el propio hacer, de aquello que se ha recibido en una formación.

En lo que respecta al dominio de las herramientas, los formadores hablan preferentemente de la acción C.R.E.C.E.R. y las preguntas que pueden hacerle y del Proyecto Transversal. Cabe reseñar que dos formadores de UFV1 pidieron expresamente que se les dijera cuáles eran las herramientas; y que algunos de UFV2 suman, a las herramientas más explícitas, el hecho de que todo lo que hacen esté referido a la acción.

Por último, en cuanto al aprovechamiento de la formación ad hoc recibida para realizar la intervención de esta tesis, la mayoría la valora como útil -en algún caso, como un pilar de la propuesta de HCP- para ellos; por su carácter experiencial, por hacerla en comunidad, por ser concreta, ordenada y sistemática. Si bien hay dos formadores que no la recuerdan, incluso uno de ellos señala como punto de transformación de su docencia una formación posterior ajena a este programa. Como línea de mejora, se sugiere el acompañamiento de los formadores en su docencia diaria.

A la luz de estas respuestas, hay que señalar la existencia de una comunidad docente, que se siente llamada a serlo cada día más, que es consciente de la dificultad y envergadura de la tarea que ha asumido y que, siendo consciente de su evolución, también sabe lo que todavía les queda por incorporar a su modo de formar.

La diferencia de aquellos formadores que no lograron tanta eficacia al aplicar la intervención puede deberse a que la formación recibida en el curso 2019-20 no fue muy significativa para ellos en ese momento de su vida. También puede deberse a que trabajan la acción poniendo un poco más el énfasis en el aprendizaje o la adquisición de la competencia como fin, en vez de en el proceso de desarrollo personal como fin; más en la reflexión que en la acción. También parece que son más “tímidos” a la hora de exigir en el trabajo en torno a la acción o al evaluarla. Otra diferencia más, que surge en las entrevistas, es el tiempo invertido y la tensión formativa con que se vivió este trabajo el curso en que se hizo el estudio de campo, frente a los formadores más eficaces con la intervención. Uno de esos últimos afirma: “yo invertí mucho tiempo en esto y no solo en clase sino también en entender de qué iba la cosa cómo podríamos aplicarlo. Estábamos pendientes porque creíamos que era un valor grande para los alumnos. Entiendo que haya diferencias significativas, por el tiempo invertido”.

Para finalizar, del comentario de conclusiones provisionales y resultados surgen dos temas relevantes.

A. Los formadores se muestran convencidos de que no es suficiente con que existan materiales didácticos, contenidos teóricos e incluso programas diseñados. Todos los entrevistados entienden que el impacto de trabajar la acción depende de cómo desempeñen su labor los formadores y que este desempeño depende de cómo esté formado -en gerundio- el formador y de cómo encarne -por decirlo de algún modo- aquello que intenta enseñar al

alumno; pero, también, de las circunstancias que rodean a su labor docente y que hacen más o menos posible desempeñarla de manera óptima. Usan expresiones como:

- “Me pongo yo tanto de ejemplo que lo ven en mí. Y no porque yo lo haga mejor, sino porque lo intento.” (M25).
- “Ser testigo” (M25)
- “De lo que hace el docente, depende lo que vive el alumno” (PROF AULA ED4)
- “Que el profesor o el mentor lo tengan ya integrado en su vida y que también sea una manera de ser y de trabajarse personalmente”. (M21 PROF AULA ED6)
- “El formador ha de integrar la acción en sí mismo y en su modo de ser formador. Para que el alumno lo integre. Si no, será algo de lo que sólo se habla”. (M11)
- “Cuanto más integrado tengamos el concepto, más lo trabajaremos. Si no, será algo que “damos el primer día porque toca y poco más”. (M11)
- “Fundamental en la asignatura es la formación permanente del mentor y el acompañamiento del mentor, [a la vez que es necesaria la] disponibilidad y la posibilidad de participar y de realmente involucrarse” (M14)
- “Hay que seguir formándonos y profundizando” (PROF AULA ED4)
- “Verdaderamente esa relación educativa o esa relación que se da en el ámbito educativo es la clave” (M8)
- “Creo que ese último trimestre se vio afectado por eso, por situaciones personales muy concretas [de los profesores y el mentor], la clase dio ese bajón. (M21 PROF AULA ED6, a propósito de lo que vivieron los tres componentes de su equipo docente en 2020).

B. En cuanto a la cuestión de cómo acompañar exigiendo, los formadores de HCP parecen tener muy clara la necesidad (no exenta de dificultades en su aplicación) de una exigencia acompañada. Usan con naturalidad expresiones como:

- “¡Exigencia con amor! Es totalmente compatible”. (M25)
- “Exigencia amorosa, que está muy presente en nuestro programa, continuamente, pero como dos manos que se necesitan y que separadas no hacen todo el bien que podrían; y podríamos decir, incluso pueden ser contraproducentes. En la vida universitaria no debería ir la una sin la otra” (M14)
- “Hay que hacer hincapié en qué es el acompañamiento, que no es un «buenismo». No entender ese sesgo que puede darse en el acompañamiento puede dar lugar a quedarse solo con la parte fácil del acompañamiento”. (M8)
- “Es clave el no proteger; hay que acompañar, no proteger. [...] empeñarse con el alumno en hacerlo bien [...] Con todo el cariño, toda la comprensión, pero con la exigencia (PROF AULA ED4)
- “Es que no estamos hablando sólo de que eres un don y eso es una cosa muy bonita; es que, de hecho, tienes que ponerlo en juego, tienes que hacerlo. Esto es *curro*” [...] “la exigencia deba formar parte del acompañamiento de manera más explícita. (M10)

Y a la vez, ponen en valor un modo muy propio de trabajar la exigencia en la UFV, abierto a afrontar la vulnerabilidad de otra manera (“también hay una vivencia diferente de la vulnerabilidad, en la UFV”), haciendo que el alumno se sienta seguro de sí mismo, sin quedarse en lo que uno hace mal, ni atorarse sintiéndose culpable (“sobreproteger no es adecuado. Pero acompañar -que es lo que hacemos- al final significa dar la seguridad de que no estás solo. Y cuanto más seguro te sientes más fácil es, con sencillez, asumir tus fallos y continuar”).

De modo que se alcance una madurez holística y no a cualquier precio. Un entrevistado lo expresa así: “Yo creo que lo importante es que aprenda, aprenda bien y aprenda siendo querido [...] O sea, yo puedo construir cimientos más rápido y construirlos

mal. Se puede tardar más y que no se caigan. Habría que hacer un análisis de cuánto de madura es una persona que ha salido con este tipo de formación, en todas sus dimensiones, [no sólo] en su rol como profesional”

B. Análisis semántico de las entrevistas.

Hemos analizado semánticamente las respuestas de los entrevistados con el Programa ATLAS.ti 22® para el análisis cualitativo de datos. A partir de las respuestas, se han detectado, por codificación abierta [libre], una serie de categorías que se corresponden con temas claves que hemos considerado trascendentes (Hernández- Carrera, 2014, p. 196).

Tras la transcripción y primera interpretación, hemos procedido a codificar los datos en función de las distintas categorías que van surgiendo, en tantas categorías como ha sido posible, en función de los temas que libremente han querido tratar los formadores entrevistados, y ajustando las nuevas que emerjan a las ya existentes, cuando ha sido posible.

Hemos tratado de “clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (códigos)” (Flick, 2012; pp. 196-197).

Los formadores han ido desgranando las razones o elementos que contribuyen a un trabajo eficaz en torno a la acción, en general y en su caso particular. También han ido apuntando algunos elementos que obstaculizan, en mayor o menor grado, la eficacia de esta labor. Codificando sus respuestas, hemos podido formular una red semántica de tipo causal o condicional (siguiendo a Hernández-Carrera, 2014).

Como resultado, hemos extraído 19 códigos referidos a un súper-código, un concepto que agrupa varios códigos que tienen estrecha relación entre sí. El súper-código es “Eficacia del trabajo en torno a la acción”, tema central de las entrevistas y con el que están relacionados, con distintos tipos de relación, los códigos extraídos. Quedan recogidos en la tabla siguiente:

Tabla 105. Códigos y tipo de relación con la Eficacia del trabajo en torno a la acción

Número	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	Tipo de relación con el Súper-código
1	Aprovechamiento idóneo de la formación ad hoc	Esta formación incluye el acompañamiento a los formadores en la integración y aplicación en su labor docente, de la formación recibida	Influye
2	Falta de aprovechamiento de la formación ad hoc	El formador no la aprovecha por no tener disponibilidad, por circunstancias vitales, por decidir libremente no hacerlo	Impide
3	Dificultad organizativa-Dispersión	Dificultad para organizarse por falta de tiempo, exceso de trabajo, dispersión de las funciones o en la asignación de grupos de clase, equipos docentes. O por menor capacidad personal.	Impide
4	Dificultad para sostener al alumno	Sostener hace referencia al acompañamiento y seguimiento de la evolución del alumno entre sesiones, clases o entregas de trabajo autónomo.	Impide
5	Énfasis en uno o varios aspectos de la acción	El formador incide especialmente en alguno de los rasgos de la Acción integrada e integradora (concreción, presencia del sentido, reto, relación el otro, etc).	Es causa de
6	Equipo Docente-Comunidad	Existencia de una comunidad docente. Hace referencia tanto al equipo profesor de aula-mentor de HCP (relación, organización práctica, objetivos compartidos y roles y funciones definidas) como al trabajo con el resto de las asignaturas y profesores	Es causa de
7	Espacios y tiempos para este trabajo	Que el formador reserve específicamente tiempos, momentos, espacios dentro de su labor para trabajar específica y expresamente en torno a la acción	Es causa de
8	Exigencia acompañada	Como estilo docente. Supone saber combinar adecuadamente la exigencia al alumno con la acogida de su realidad y de su modo de ser.	Es causa de
9	Facilitar experiencias	Entender que esta es una función decisiva del formador si quiere trabajar la acción adecuadamente	Es causa de
10	Foco en la integración y desarrollo del alumno	El formador desarrolla su práctica docente enfocándose principal y prioritariamente en que el alumno pueda integrar las distintas dimensiones de su vida y en que se desarrolle a través de un despliegue integrado de las facultades y dimensiones personales	Es causa de
11	Integración de la acción en la práctica docente	El concepto de acción se domina de tal modo que se aplica en la práctica docente de un modo integrado	Es causa de
12	Integración del concepto de acción en el "ser docente"	El formador vive en primera persona el trabajo en torno a la acción que propone al alumno. Lo ha integrado en su modo de educar y acompañar al alumno.	Es causa de
13	Juego armónico libertad-gradualidad-provocación del alumno	El fomador se adapta al ritmo de cada alumno sin dejar de ser incisivo en la propuesta formativa, en un marco de libertad	Es causa de
14	Metodología- Didáctica Experiencial	Hace referencia a la existencia de modo concretos, ordenados y claros para trabajar la acción en aula o en sesiones de mentoría	Es causa de
15	Organización óptima de recursos humanos	Formadores con una dedicación docente concentrada y disponibilidad (como actitud y como posibilidad real de dedicar el tiempo necesario a este trabajo en torno a la acción)	Influye
16	Reflexión como objetivo último o único	Una reflexión como fin primordial y casi único, pasando por la acción como medio (como mera actividad de aprendizaje)	Impide
17	Relación con el alumno-encuentro	Hace referencia a las competencias relacionales (acciones y estrategias) puestas en marcha por el formador para relacionarse con el alumno, así como a la calidad de la relación en sí)	Es causa de
18	Falta de integración de la acción en la labor docente	El formador no integra la acción en su labor docente; bien por falta de conocimiento sólido del concepto de acción, bien por no saber cómo concretarlo y aplicarlo en su práctica docente.	Impide
19	Provocar reflexión en el alumno como parte de la experiencia	Es una función del formador que se entiende como parte de una metodología más amplia en la que la reflexión es medio, no fin principal ni en sí mismo.	Es causa de
20	Uso idóneo de las herramientas	Conocimiento a fondo y aplicación con criterio de las herramientas específicas generadas para el trabajo en torno a la acción.	Es causa de

Fuente: Elaboración propia

El informe de códigos y citas puede consultarse en el Anexo 13.12. A partir de él, podemos ver el enraizamiento y la densidad de los códigos extraídos, en la tabla siguiente:

Tabla 106. Enraizamiento y densidad de los códigos extraídos.

Número	CÓDIGO	Nº de citas/ Enraizamiento	Relación con otros códigos	Densidad
1	Aprovechamiento idóneo de la formación ad hoc	9	Ayuda/Es parte de códigos 5,9,10,11, 12, 14, 19 y 20.	9
2	Falta de aprovechamiento de la formación ad hoc	2	Impide códigos 5,9, 10, 11, 12, 14, 19 y 20. Es causa de 18. Está asociado a 3.	11
3	Dificultad organizativa-Dispersión	7	Está asociado a código 2. Impide códigos 6,7 y 17	5
4	Dificultad para sostener al alumno	8	Está asociada con códigos 8 y 17. Influida por 13	4
5	Énfasis en uno o varios aspectos de la acción	19	Está asociada con códigos 1, 8 y 13. Es parte/Ayuda a códigos 10 y 14. Impedido por código 2.	7
6	Equipo Docente-Comunidad	20	Está asociada con códigos 7,10,11,12, 14 y 15. Impedido por código 3.	8
7	Espacios y tiempos para este trabajo	3	Está asociada con códigos 6, 9, 10, 11 y 19. Impedido por código 3	7
8	Exigencia acompañada	7	Está asociado con código 4, 5, 13 y 17.	5
9	Facilitar experiencias	6	Está asociado con códigos 1, 7, 10 y es parte/Ayuda a código 14. Impedido por código 2.	6
10	Foco en la integración y desarrollo del alumno	20	Está asociado con códigos 1, 5, 6, 7 y 9. Es parte de/Ayuda al código 14. Influida por código 19. Impedido por códigos 2 y 16.	10
11	Integración de la acción en la práctica docente	7	Es parte del código 12. Asociado a 1,5 y 7. Es parte del código 14. Impedido por código 2.	5
12	Integración del concepto de acción en el "ser docente"	9	Está asociado con códigos 1, 6, 11 y 13. Es parte del 14. Impedido por código 2.	7
13	Juego armónico libertad-gradualidad-provocación del alumno	15	Influye en código 4. Asociado con códigos 8, 12, 14 y 17. Influye en código 4.	7
14	Metodología- Didáctica Experiencial	12	Está asociado con códigos 1, 5,6, 9,10,11,12 13,19 y 20. Impedido por código 2.	12
15	Organización óptima de recursos humanos	2	Está asociado con código 6.	2
16	Reflexión como objetivo último o único	7	Impide código 10 y 14. Contradice al código 19.	4
17	Relación con el alumno-encuentro	13	Asociado a códigos 4,8 y 13. Impedido por código 3.	5
18	Falta de integración de la acción en la labor docente	6	Está asociado a código 2.	2
19	Provocar reflexión en el alumno como parte de la experiencia	7	Asociado a códigos 1 y 7. Es parte de código 14. Influye en el código 10. Impedido por código 2.	6
20	Uso idóneo de las herramientas	11	Asociado a código 1. Es parte de código 14. Impedido por código 2.	2

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti22

Como puede verse, los conceptos que emergen con más fuerza, como elementos que influyen en la eficacia del trabajo en torno a la acción, son de carácter relacional y experiencial. Entre los primeros, se encuentran la existencia de un equipo docente que forma parte de una comunidad más amplia y la relación con el alumno. Entre los segundos, destacan el hecho de poner el foco en la integración del alumno, como parte de una metodología y didácticas experienciales en las que destacan el uso de herramientas específicas para trabajar la acción, y el trabajo en torno a las cualidades de la acción integrada e integradora, en un contexto de libertad, gradualidad y respeto a los ritmos del alumno.

Hemos generado una red semántica para representar gráficamente estos conceptos lingüísticos y hacer visibles las relaciones entre ellos (Quillian, 1968). En el centro aparece el concepto de “Eficacia-impacto del trabajo en torno a la acción”. Se recogen la densidad y el enraizamiento.

En rojo, aparecen los códigos o conceptos que, según los formadores entrevistados, suponen un obstáculo a la eficacia del trabajo en torno a la acción. En verde, aquellos que podemos considerar como causa de ésta y en amarillo, los que representan elementos que influyen sin llegar a ser necesariamente una causa directa.

Además de la densidad y el enraizamiento, en la red se pueden apreciar las distintas conexiones de los códigos entre sí.

Quisiéramos concluir este apartado poniendo en valor el privilegio que ha supuesto la oportunidad de haber entrevistado a doce formadores, comprometidos con su vocación y con la misión de formar integralmente, humildes, generosos, abiertos a una mejora constante, confiados en la comunidad y en la organización.

Sus aportaciones abren nuevas perspectivas para la investigación y la toma de decisiones en el seno de HCP. Sin duda, el cuestionario de este trabajo y futuras mediciones nos darán informaciones muy valiosas, que nos permitirán seguir avanzando en equipo, en comunidad docente, sobre diagnósticos sólidos que nos permitan acertar más y mejor en los caminos de mejora en favor del alumno.

PARTE III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, LIMITACIÓN Y PROSPECTIVA

Capítulo 14. Discusión de resultados y Conclusiones

Comenzaremos comentando los logros de este trabajo en relación con los objetivos que nos habíamos propuesto.

A continuación, recopilaremos y comentaremos los principales resultados empíricos obtenidos en el estudio de campo, que nos permitirán llegar a conclusiones generales y relevantes y a una propuesta de recomendaciones pedagógicas.

En el capítulo siguiente, señalaremos las limitaciones de este trabajo y la prospectiva de investigación que se nos ha abierto.

14.1. Objetivos y Logros.

El objetivo general de esta investigación es arrojar luz sobre el lugar de la acción personalizante, integrada e integradora, en un sistema de educación personalizada que busca la Formación Integral. Y, para ello, hemos llevado a cabo un estudio que nos permite observar en qué medida una acción, así concebida, es positiva y eficaz dentro de un modelo pedagógico para la Formación Integral del Universitario.

De este objetivo principal se derivan:

- Un objetivo específico de carácter teórico: aproximarnos al concepto de acción formativa integrada e integradora, entendida como medio para ser persona y que podemos denominar “personalizante”, operativizándolo y presentando cómo se articula en los procesos de enseñanza- aprendizaje, dando lugar a una metodología determinada para la formación integral del universitario.

- Un objetivo específico asociado al estudio de campo; es decir, de carácter empírico: analizar la eficacia del trabajo con el alumno en torno a la acción personalizante, de cara a su formación integral, abordada desde tres dimensiones. Ha sido necesaria la operativización de estas dimensiones de la formación integral, el diseño y validación de un instrumento de medida y un estudio de campo cuyos resultados acabamos de exponer.

Revisaremos los logros por separado.

14.1.1. Logros en el Marco Teórico.

En la parte teórica de esta tesis hemos logrado acotar una definición de acción integrada e integradora, cuál es su lugar propio, como parte de una metodología experiencial universitaria orientada a la sabiduría, y cómo puede trabajarse de modo expreso, explícito -con espacios y tiempos propios y adecuados- con el alumno, entendido como una persona libre, en constante proceso de crecimiento y llamada a la plenitud.

Así, en el capítulo 1 hemos visto cómo una universidad que pretende estar a la altura de los tiempos, siendo fiel a su misión original, ha de apostar decididamente por la formación integral del universitario. También hemos mostrado que esta formación integral, entendida como realización humana, como una promoción del hombre, que responda a su unidad y le construya, reclama un trabajo expreso en torno a la acción, que es lo que permite a la persona poner en acto su potencial.

El lugar de la acción en la universidad se ve con mayor claridad al entenderla como vehículo de la experiencia integral, que es fuente originaria de conocimiento y medio de inserción de la persona en la realidad.

Vimos, pues, de qué modo la experiencia, y con ella la acción que le sirve de vehículo, está en el corazón mismo del quehacer universitario para que el alumno, protagonista de su aprendizaje, pueda conocer la realidad en mayor profundidad,

encontrar la verdad y hacer el bien de un modo más pleno, acompañado por sus compañeros y por un profesor cuya función aparece ampliada.

En el capítulo 2 hemos podido mostrar cómo el concepto de persona que fundamenta nuestro proyecto educativo -y, por tanto, la asignatura de HCP- conduce a la acción y la necesidad de trabajarla en la universidad, si verdaderamente se quiere responder a lo que el universitario necesita para ser formado.

Sustentados en una base teórica que combina Personalismo y Educación Personalizada, hemos podido entender que el universitario es, en último término, una unidad dinámica persona-en-acción, libre, autoconsciente, singularísima; que ha recibido una existencia inacabada y que, por tanto, está llamado a construir su propia vida. Entender la vida y el ser personal como quehacer supone un cambio de visión profundo que nos lleva a hablar, no de la persona por un lado y de su acción por otro, sino de una realidad compleja: la persona que se manifiesta en la acción y a través de ella crece, se forma, se realiza. Este planteamiento, que está en la base de las secuencias didácticas y contenidos teóricos desarrollados en “Habilidades y Competencias de la Persona”, justifica la necesidad antropológica y pedagógica de trabajar en torno a la acción.

Tomando la realidad dinámica persona-en-acción como fundamento antropológico de nuestro proyecto educativo, en el capítulo 3 hemos podido definir en profundidad el concepto personalista de acción, que fundamenta el “tratamiento” o intervención formativa objeto de este estudio.

Consideramos que hemos logrado explicar de qué modo concebimos la acción como vital, integrada, fuente de integración y personalizante; cuáles son sus dimensiones y qué consecuencias prácticas se derivan para un trabajo pedagógico en torno a dicha acción.

Así, hemos podido dar razones de una acción que:

- Se refiere primariamente a cómo se está formando el sujeto.
- Responde al hecho de que la persona construye su vida a través de acciones.
- Revela a la persona.
- Permite comprobar la verdad descubierta.
- Integra verdad y bien.
- Permite al alumno ser autor de su vida, respondiendo a su vocación.
- Es económica, política, industrial, ética, contemplativa y social; pero que, sobre

todo, constituye al hombre y, en función de cómo lo hace, tiene más o menos posibilidades de transformar la realidad.

- Apuesta por unos valores.
- Es libre, convive con la incertidumbre, existe de modo muy concreto, limitado,

imperfecto.

- Puede integrar a la persona y ponerla en el camino hacia su plenitud.

Y hemos dado sentido a la exigencia de que cualquier secuencia didáctica sea coherente con lo anterior. Han quedado trazados, por tanto, los requisitos o recomendaciones pedagógicas que la asignatura de HCP ha asumido en su diseño y desarrollo. Las recordamos sintéticamente:

- Que el trabajo con la acción considere la singularidad irrepetible de cada alumno, tenga en cuenta su contexto actual, incorpore al otro, se pregunte por el sentido y se conecte con la misión y la vocación.

- Tener presente que la persona es don preexistente, por tanto, más que su acción.
- Contar con que, al tener su origen en una persona, cada acción es novedosa y

distinta; que este trabajo está muy lejos de ser estandarizado.

- Tender siempre a la acción porque, si la acción es medio de construcción o maduración personal, todo acompañamiento personal en el campo de la formación que no cristaliza en la acción se esteriliza.

- Trabajar la acción atendiendo tanto a “resultados” como a “procesos”. Poner el acento en el proceso, en lo que “le sucede al sujeto” que lleva a cabo la acción.

- Tomar, como punto de partida, el reconocimiento por parte del alumno de su riqueza interior, para ponerla en juego. El conocimiento personal es imprescindible para construirse en la acción.

- No inmiscuirse en la acción libre, sino acompañar el trabajo que hace el alumno en torno a su acción, que ha de ser necesariamente libre, si quiere construirse y crecer.

- Huir de la lógica utilitarista y seguir la lógica del don. En ella, la acción es el modo en el que se acepta algo recibido, poniéndolo en juego, no para producir, sino para ser.

- Buscar la autenticidad como criterio de estar formando bien; sabiendo que lo decisivo es que la acción sea libre y con sentido para el alumno, coherente con quien es. Grandes transformaciones no tienen que ser el fruto, necesariamente, de “grandes” acciones. El potencial integrador de la acción depende de cuánto sentido tenga para el sujeto que la realiza.

- Es, no sólo posible, sino necesario, trabajar con lo que el alumno presenta. Es decir, con las acciones, sea cual sea su “estado” o gradualidad. Se trata de acompañar al alumno cuando hace algo y cuando no, cuando decide y ejecuta y cuando “sólo” decide; y también cuando ni siquiera decide, porque no puede o porque no quiere. Todo constituye campo de trabajo para el formador universitario, que ha de plantear al alumno cómo de personalizante (formativo) es lo que está viviendo y cómo lo puede trabajar.

Descrita la acción, forma parte del primer gran objetivo de esta tesis explicar que trabajarla de este modo es posible en la práctica; y cómo puede trabajarse con el alumno de modo expreso, explícito y con espacios y tiempos propios y adecuados.

Creemos que esto se ha logrado en los capítulos 4 y 5.

En el capítulo 4 hemos descrito HCP como marco capaz de acoger lo anterior y sede idónea de la intervención de nuestra investigación. Consideramos que ha quedado suficientemente explicado cómo esta asignatura -obligatoria, transversal y propedéutica- propone al alumno un modo de desarrollarse a través de la adquisición de competencias personales en una experiencia vital auténtica, inserta en la realidad universitaria, que responda al ser *in fieri* de la persona, a su llamada a la autorrealización.

Hemos podido ver cómo HCP se despliega en dos ámbitos -aula y mentoría- integrados entre sí por un proyecto transversal, un equipo docente, una evaluación unificada. Esta asignatura:

- Propone al alumno una experiencia auténtica y realmente universitaria.
- Incluye en su esfera de actuación la experiencia real del alumno.
- Convierte la adquisición y el ejercicio de las competencias en medio de realización personal, ampliándolas, al instalar la acción en el corazón de éstas.
- Sigue un planteamiento que hace presente la acción integrada e integradora en todo momento, a través de una metodología que integra el aprendizaje experiencial, incidiendo en el significado personal que se le da y la conexión con la propia vida, y que incluye un modo propio de trabajar esta experiencia del alumno: no sólo reflexionando sobre ella, sino también incorporando un acompañamiento expreso, en el espacio que media entre la decisión del alumno y la acción; y en la ejecución misma de lo decidido.

En el capítulo 5 se ha relatado cómo es específicamente este trabajo, tanto en el aula como en la mentoría; cómo se desarrolla académicamente, respondiendo a los objetivos y resultados de aprendizaje descritos en el capítulo 4, con contenidos teóricos,

herramientas de trabajo concretas y una evaluación formativa integrada como parte de la asignatura.

De modo que ha quedado especificado en detalle en qué consiste la intervención de esta investigación y cómo éste se desarrolla, tanto en el aula como en la mentoría.

Se ha podido ver cómo:

- El aula es un espacio protegido y abierto para probar las acciones que hacen crecer al alumno.
- El proyecto transversal es una concreción de la “obra bien hecha” que propone la Educación Personalizada, con su doble vertiente de operación y resultado.
- La mentoría acoge la experiencia vital del alumno interpretándola, también, en clave de acción; tomándola como punto de partida (trabajándola con distintas herramientas, reflexionando sobre ella desde la mirada profunda y el conocimiento personal) y de llegada (lanzando al alumno a realizar nuevas acciones desde quien es y desde lo que está llamado a ser) en cada sesión.

Este trabajo también ha servido para consignar, de manera fundamentada, las principales herramientas de trabajo en torno a la acción que se han ido incorporando al acervo didáctico de HCP a lo largo de los años, entre las que hemos destacado la “Acción C.R.E.C.E.R.” y las “Preguntas para trabajar en torno a la acción”.

El marco teórico se cierra con la operativización del concepto de formación integral en sus tres dimensiones, capítulo que podemos llamar “bisagra”, porque abre al estudio empírico al poner las bases sobre las que hemos diseñado el instrumento de medida usado en el trabajo de campo. Consideramos necesario, no sólo describir en profundidad los conceptos en los que hemos fundamentado las dimensiones y subdimensiones de la formación integral estudiadas aquí, sino también dar razón de por qué las hemos observado desde los indicadores y subindicadores que hemos elegido. Entendemos que el capítulo 6 ha servido a este fin; y lo ahí consignado nos habilita para

afirmar que el estudio de campo se ha basado en un aparato teórico firme. Esta solidez se da, tanto en el concepto sobre el que se constituye la variable independiente -la acción integrada e integradora-, como en el concepto de formación integral, sus dimensiones y subdimensiones y los comportamientos observables medidos por los indicadores y subindicadores sobre los que hemos construido el Cuestionario de esta tesis y que nos ha servido para medir las variables dependientes.

14.1.2. Logros en el Estudio Empírico

Puestas las bases teóricas sólidas de nuestro estudio, definido el lugar de la acción en el marco universitario, y operativizado el concepto de formación integral en las tres dimensiones que constituyen la variable dependiente, hemos podido abordar el otro gran objetivo de este trabajo: llevar a cabo un estudio empírico que pudiera demostrar en qué medida trabajar, expresa y explícitamente, con la acción, impacta en la formación integral del universitario, tal y como la hemos entendido.

Este estudio ha requerido tanto el diseño y validación del instrumento de medida como su aplicación, siguiendo una metodología cuasi-experimental, con un diseño entre grupos con grupo de control no equivalente, transversal, pretest-posttest. Hemos analizado los grupos, en un principio, bajo dos condiciones experimentales: según se pertenezca, o no, a los grupos naturales que han recibido la intervención de este estudio.

Por tanto, cabe hablar de logros en relación con: el instrumento de medida, la aplicación de la intervención y la aplicación del Cuestionario.

En los puntos siguientes abordaremos los resultados -y cómo éstos nos han llevado a analizar los grupos bajo tres condiciones experimentales (los que naturalmente no han recibido la intervención o Grupo de Control; los que, cursando HCP, recibieron la intervención de manera eficaz y los que, cursando HCP, recibieron la intervención con menor eficacia)- y la discusión de conclusiones.

A. En cuanto al Diseño y Validación del Instrumento de Medida

Sobre la base teórica del capítulo 6, en el capítulo 7 se han recogido las fases de determinación de las dimensiones, subdimensiones, indicadores y subindicadores que sustentan los ítems del cuestionario aplicado a los participantes en el estudio. La estructura final ha sido sometida al juicio y validación de 19 expertos, que confirmó su más que aceptable validez de contenido. El cuestionario fue validado de manera muy satisfactoria por los expertos. Los ítems recibieron un promedio excelente de valoración de los expertos, y la validez del contenido quedó avalada por una homogeneidad y una dispersión en las valoraciones de los expertos aceptable, así como por una fiabilidad excelente. En la versión final del cuestionario, se ha puesto especial empeño en incorporar las recomendaciones de los expertos respecto de la claridad en la redacción.

La versión final del cuestionario se validó empíricamente tras su aplicación a las muestras de estudio, a través de los siguientes análisis:

- Análisis de fiabilidad: el cuestionario presenta una fiabilidad global excelente y una fiabilidad por Dimensiones entre excelente y muy buena. En conjunto, sus ítems miden un mismo constructo.
- Análisis de homogeneidad y de validez de los ítems, cuyos resultados muestran, para todos los ítems, unos índices de homogeneidad superiores a 0,20. El índice de validez es también superior a 0,20 en prácticamente todos los ítems (en los tres que no es superior, está muy cercano a este valor). Por lo que podemos afirmar que todos los ítems muestran capacidad suficiente para medir una parte del rasgo.
- Análisis de la validez convergente, cuyos resultados muestran que las correlaciones lineales son significativas y aceptables en las dimensiones 1 y 2 y buenas en la dimensión 3. Esto es, nuestro instrumento de medida es aceptablemente válido.

Por tanto, nuestra investigación ha contado con un Instrumento de Medida fiable en grado satisfactorio o muy satisfactorio, y que mantiene niveles razonables y aceptables de validez convergente.

Además, podemos decir que en el análisis factorial confirmatorio se observa una relación clara entre la estructura teórica y la estructura empírica. De modo que, aunque tiene recorrido de mejora (como veremos más adelante), podemos decir que el cuestionario presenta una validez del constructo razonable, para medir la formación integral del universitario en sus tres dimensiones: Integración en la acción, Incremento de experiencia y Compromiso.

B. En cuanto a la aplicación de la intervención

La intervención se ha llevado a cabo con 368 alumnos, que representan un 15,92% de la subpoblación que, dentro del alumno de grado de la UFV, ha cursado la asignatura de HCP. Estos pertenecían a 11 subgrupos (grupos de clase) diferentes, inscritos en 4 Facultades (Educación, Comunicación, Ciencias Jurídicas y Empresariales, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales) de la UFV.

Aunque todos los alumnos que cursan HCP trabajan en torno a la acción, por cómo ha sido concebida la asignatura, hemos considerado que recibir la intervención objeto de este estudio es, no sólo cursar la asignatura, sino trabajar en torno a la acción de modo reforzado. Para ello, estaba previsto y se aplicó un Programa de formación ad hoc que se sumara a la formación permanente ya prevista desde la coordinación de la asignatura.

Como hemos visto, su aprovechamiento fue diverso por parte de los formadores-que han llevado a cabo la intervención. Hay que reconocer un logro en el hecho de haber podido acompañar a los formadores. Supuso un tiempo de dedicación intensa durante el curso 2019-2020 por parte de esta doctoranda, a la par que una oportunidad de trabajar, codo con codo, con los formadores. Ese Programa fue el germen de una formación en la

acción que, posteriormente, se haría extensiva al resto de formadores de HCP, como se ha podido ver en las entrevistas recogidas en el análisis cualitativo. Una experiencia formativa que está llamada a perpetuarse en el futuro, como veremos en las recomendaciones pedagógicas y prospectivas.

En cuanto a los formadores que han aplicado la intervención, se ha visto que, aunque se trató de asegurar el control de la variable equipo docente (profesor y mentores), por razones de organización académica que escapan al control de este estudio, no se logró reducir el número de aplicadores tanto como hubiera sido deseable. Finalmente han sido un total de 8 profesores y 32 mentores, organizados en 6 equipos docentes distintos, los que han trabajado con 368 alumnos, distribuidos del siguiente modo: el ED1 ha realizado la intervención con 64 alumnos; el ED2, a 38; el ED3 a 100 alumnos; el equipo docente ED4, a 47. 90 alumnos han recibido la intervención de mano del ED5; y 29 a través del ED6. Esto ha supuesto, en un sentido, una limitación de la investigación; en otro, una oportunidad. Hemos visto a lo largo de la tesis cómo ha influido la variable “equipo docente” en los resultados y el “juego” investigador que nos ha dado. Quizá, con menos aplicadores, los resultados iniciales habrían sido más concluyentes, pero se habría perdido la oportunidad de estudiar en profundidad las implicaciones formativas y organizativas que hemos podido iluminar a raíz de tener que ahondar en las diferencias de resultados en función del equipo docente que ha aplicado la intervención, como veremos un poco más adelante.

Por último, hay que señalar que el final de la aplicación de la intervención tuvo lugar durante el confinamiento severo de los primeros meses de la pandemia de COVID-19. Aunque esto haya de ser contemplado como limitación, pues ciertamente no podemos saber a ciencia cierta en qué medida ha podido afectar a los resultados del estudio, también creemos que se encuentra entre los logros de esta investigación. En todos los casos la asignatura siguió impartándose en remoto, sin solución de continuidad, a través

de plataformas digitales (BlackBoard, Teams) o incluso a través de videollamadas de WhatsApp. Todos los alumnos completaron su proceso de mentoría -de un modo u otro- y se llevaron a término las sesiones de aula. El paso, en menos de 48 horas, de una modalidad presencial a una docencia en remoto es un reto afrontado, y superado, gracias al esfuerzo, entrega y dedicación de los formadores. Sin duda, hubo dificultades y no en todos los casos se alcanzó la máxima excelencia; pero, dadas las circunstancias inéditas que se vivieron en esos meses, es de justicia reconocer el esfuerzo, individual y colectivo, así como el rendimiento formativo alcanzado en favor de los alumnos.

C. En cuanto a la aplicación del Cuestionario

La muestra se ha seleccionado de forma no probabilística, incidental o por conveniencia. Hemos realizado la selección en función de la accesibilidad, equiparación de perfiles entre los grupos de control y experimental, y representación de distintos perfiles de estudiante dentro del grupo experimental. En un principio, se buscó que esta división correspondiera en un 50% al Grupo Experimental y en un 50% al Grupo de Control. La muestra final estaba compuesta por un 57,23% de alumnos pertenecientes al grupo experimental y un 42,77% de alumnos pertenecientes al grupo de control, en el Pretest. En el Postest la distribución fue de 69,72% y 30,47% respectivamente.

En cuanto al tamaño de la muestra, podemos decir que se superó el número de 385 señalado como tamaño idóneo para población infinita, tanto en el Pretest (en el que participaron 643 sujetos, 368 del Grupo Experimental y 275 del Grupo de Control) como el Postest (en el que contamos con las respuestas de 276 alumnos del Grupo Experimental y 121 del Grupo de Control; es decir, un total de 397 sujetos). La composición de la muestra, además de asegurar cierta diversidad de perfiles -pues en el grupo experimental había grupos de cuatro facultades distintas- nos ha permitido también comparar alumnos de Magisterio entre sí y de diferente nivel socioeconómico y cultural -al contar en el

Grupo de Control con alumnos de una Universidad pública, como es la UCM, y de una privada, como es el CEU; si bien el tamaño de este subgrupo ha sido casi simbólico-

Se ha logrado aplicar el Pretest personalmente por esta doctoranda, con la única excepción de una clase en el Grupo Experimental y los grupos del CEU-Valencia -donde se siguieron escrupulosamente las instrucciones, dadas previamente por escrito a los formadores que pasaron el cuestionario entre los alumnos-. Esta aplicación se hizo, no sólo en forma, sino también en tiempo, durante el mes de septiembre de 2019, antes del inicio de la intervención para los alumnos del Grupo Experimental y a comienzos del curso académico, en cualquier caso.

En cuanto a la aplicación del Postest, ésta tuvo lugar bajo las limitaciones de la pandemia de COVID-19, como hemos mencionado. Nuevamente, esto supone una limitación del estudio -puesto que el número de sujetos participantes bajó respecto del Pretest, y la distribución de la muestra pasó a ser de un 70% correspondiente al grupo experimental y un 30% proveniente del Grupo de Control- y, a la vez, un logro, puesto que se elaboró una versión on-line del Cuestionario, más sostenible que el formato de hoja de lectura óptica del Pretest. La aplicación perdió la fiabilidad que da la presencia de un profesor durante la realización del cuestionario; pero se mantuvo, en unas condiciones ciertamente adversas.

D. Principales resultados obtenidos.

En los capítulos 11 y 12 (Análisis Fundamentales), han quedado consignados los resultados obtenidos y el itinerario del análisis que hemos realizado.

Los resultados de las Hipótesis de la Investigación, comparando el Grupo Experimental con el Grupo de Control, no nos permitieron rechazar la hipótesis nula, al no encontrar diferencias significativas en el Postest.

Este hecho nos llevó a analizar el peso de la variable secundaria “equipo docente”; es decir, la existencia de diferencias en la aplicación de la intervención por razón del formador que lo aplica, de modo que quedara justificado distinguir dos subgrupos, dentro del grupo experimental; y estudiar las posibles diferencias con el grupo de control. Para confirmar esta hipótesis, procedimos al análisis comparativo de resultados en el Postest dentro de los distintos subgrupos que se pueden distinguir en el Grupo Experimental, en función del Equipo docente que ha aplicado la intervención.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en función del equipo docente al que estaba asignados. Esto nos llevó a reformular las hipótesis del estudio y analizar los grupos bajo tres condiciones experimentales: los que naturalmente no han recibido la intervención (el grupo de control), los que, cursando HCP, recibieron la intervención de manera eficaz, y los que, cursando HCP, recibieron la intervención con menor eficacia.

En este caso sí que se encontraron diferencias significativas que nos permiten rechazar la hipótesis nula y confirmar la Hipótesis de nuestro estudio. La eficacia del trabajo en torno a la acción queda mostrada respecto de los grupos del Grupo Experimental que han recibido la intervención más eficazmente. Y esto se hace más visible al analizar el impacto de la intervención entre los alumnos de 17 y 18 años; esto es, controlando la posible “contaminación” del estudio por una mayor madurez de los alumnos mayores (de 19 años en adelante).

En el punto siguiente se recogen los resultados que hemos ido obteniendo, y que nos permiten extraer conclusiones relevantes.

14.2. Resultados de la investigación.

14.2.1. Resultados de las Hipótesis iniciales

No se pudo verificar ni la Hipótesis General ni las Hipótesis Específicas, al comparar como un solo conjunto todos los equipos docentes del Grupo experimental, respecto del Grupo de Control.

- No existen, pues, diferencias significativas en la Formación Integral, ni en sus dimensiones y subdimensiones, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP (UFV) y los que no la cursan (UCM y CEU).

Es decir, el trabajo en torno a la acción no parecía impactar significativamente en el grado de formación integral.

Sólo se hallaron diferencias significativas en el Posttest, sin que las hubiera ya en el Pretest, en el ítem 5 “Soy capaz de señalar en mí al menos dos fortalezas y dos debilidades”. Por tanto, en un inicio parecía que la intervención sólo impacta significativamente en el reconocimiento de fortalezas y debilidades.

14.2.2. Resultados de los subgrupos dentro del Grupo experimental inicial

Como hemos explicado, decidimos investigar si esta ausencia de diferencias significativas podría deberse a una eficacia distinta en la aplicación de la intervención, pues ya hemos dicho que el equipo docente era una variable que, desde el inicio, podía convertirse en relevante.

Los resultados que encontramos aparecen en el capítulo 11. Los recordamos brevemente:

- Sí existen diferencias significativas en la Formación Integral entre los subgrupos del Grupo Experimental en función del equipo docente que ha aplicado la

intervención. Ésta es a favor del Equipo Docente 2 respecto de los equipos docentes 3,5 y 6.

Por Dimensiones, vimos que:

- Existe una mayor homogeneidad en la aplicación de la intervención, en lo que se refiere al reconocimiento en la acción, y cómo en ella se despliegan las subestructuras de la psique y el cuerpo. Y que empieza a haber diferencias en la aplicación de la intervención cuando éste exige trabajar más incisivamente sobre la toma de decisiones que llevará posteriormente a la acción y el aterrizaje en acciones concretas. Esta diferencia es a favor del equipo docente 2.

- En la Dimensión 2, el equipo docente 2 logra un mayor impacto significativo en 8 de los 16 ítems; y el Equipo Docente 4 en dos. Se ve, por tanto, en la capacidad para actuar con libertad, responsabilizándose de las propias acciones, en la percepción de la propia valía más allá de los logros y los fracasos y en la conexión con el objetivo vital. También logra más impacto en sus alumnos en relación con la capacidad para hacer cosas que están al alcance en el momento presente, y para aprovechar lo que le ofrece el entorno para crecer. Asimismo, parece que el equipo docente 2 trabaja más en que sus alumnos sean capaces de repetir acciones que les ayudan a crecer y a hacer de su vida algo único e irrepitible, y puedan hacer su aportación de valor a través de acciones concretas. Este mayor impacto se refleja también en el IC de la dimensión, que se refiere a la capacidad para generar hábitos que hacen mejor.

- En general, en la Dimensión 3 (Compromiso) es donde se aprecia mejor la mayor eficacia en la aplicación de la intervención por parte de los equipos 2 y 4 sobre el resto, con diferencias significativas a favor del 2 en 14 de los 16 ítems que indican Compromiso y en el ítem criterio de la Dimensión. Es decir, en lo que indica capacidad para concretar el proyecto de vida dando pasos concretos, teniendo en cuenta la realidad en que se vive, incluyendo a las personas que son relevantes y lo que se tiene por

importante, orientándose hacia la vocación, trabajando en distintos ámbitos vitales y rehaciéndose ante las equivocaciones. También en los indicadores de logro biográfico, como son ver sentido en lo que sucede, vivir auténticamente asumiendo las consecuencias de los propios actos y generando lazos con las personas de alrededor, convirtiendo en realidad las posibilidades y sabiéndose más capaz y lanzado a actuar para seguir construyendo la propia vida. En general, el grupo que recibe la intervención del ED2 siente que está realizando su vida.

En esta Dimensión:

- Destaca especialmente el impacto que logra el equipo docente 2 en que los alumnos tengan presente en su proyecto de vida tanto su propia vocación como a otras personas. También destaca este equipo docente en lograr que los alumnos asuman las consecuencias de sus acciones.
- Las mayores diferencias en el impacto de la intervención se dan respecto del equipo docente 3, que es el que parece lograr menos huella en esta dimensión del compromiso. Le siguen los equipos docentes 5 y 6.
- La eficacia de la intervención aplicado por el ED1 parece estar algo más cerca de la lograda por los equipos 2 y 4.
- Queda apuntada una mayor exigencia por parte del ED2.
- Hemos estado especialmente atentos a la relación de resultados entre las medias de los equipos docentes 2 y 4. En términos generales, no hay diferencias significativas entre los resultados de ambos equipos.

Esta homogeneidad entre el equipo docente 2 y el equipo docente 4, en lo que respecta a aplicación de la intervención, empieza a vislumbrarse en la Dimensión 1 y es más fácilmente perceptible en las Dimensiones 2 y 3.

No hay diferencias significativas entre el ED2 y el ED4 en ningún ítem de esta dimensión 3, con una sólo excepción. A la vez, en esta dimensión se aprecian más

diferencias significativas entre el grupo del ED4 y otros equipos docentes. Esto da solidez al planteamiento de que ambos han aplicado la intervención homogéneamente y con mayor eficacia que el resto de los equipos docentes.

Es decir, según el equipo docente que ha aplicado la intervención, hay un mayor o menor efecto o impacto en las dimensiones de la formación integral que estamos estudiando.

Apoyándonos en todo lo anterior, y dado que la mayor parte de las diferencias entre grupos se dan entre los sujetos de los grupos de los ED2 y 4 y el resto, procedimos a analizar los resultados distinguiendo, dentro del Grupo Experimental, dos subgrupos: UFV1, compuesto por los ED1, 3, 5 y 6; y UFV2, que aglutina a los alumnos asignados a los ED 2 y 4.

Presentamos en el siguiente punto los principales resultados de los grupos analizados bajo tres condiciones experimentales: los que naturalmente no han recibido la intervención o Grupo de Control; los que, cursando HCP, recibieron la intervención de manera eficaz; y los que, cursando HCP, recibieron la intervención con menor eficacia.

14.2.3. Resultados de las Hipótesis Reformuladas.

- Sí existen diferencias significativas en la puntuación total obtenida en el conjunto de medidas de la Formación Integral entre los grupos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y aquellos que, cursando la Asignatura, no la trabajan adecuadamente. También se dan estas diferencias, en menor medida, aunque manteniéndose la significatividad, entre los que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y los que no cursan esta Asignatura ni trabajan, por tanto, en torno a la acción personalizante.
- Esta diferencia se hace más significativa si sólo consideramos a los alumnos de 17 y 18 años. Es decir, al eliminar el posible impacto que puede tener la mayor “madurez”

por razón de la edad, se ve con mayor claridad que la intervención funciona para ganar en Formación Integral, globalmente considerada.

- Sí existen diferencias significativas en la integración personal entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura. Estas diferencias son a favor de los primeros.

- Sí existen diferencias significativas en el reconocimiento de sí mismo y de cómo es entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y los que no cursan la asignatura.

- Estas diferencias no son significativas respecto de los que, cursando la asignatura, no trabajan adecuadamente la acción, si consideramos a los alumnos de todas las edades. Pero sí existen diferencias y, por tanto, se confirma plenamente la eficacia de la intervención en cuanto al reconocimiento, si eliminamos la posible intervención de la una mayor madurez asociada a la edad.

- Sí existen diferencias significativas en la configuración integrada de las dimensiones personales entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura. Estas diferencias son a favor de los primeros.

- Sí existen diferencias significativas en el incremento de experiencia entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura. Estas diferencias son a favor de los primeros.

- Sí existen diferencias significativas en la capacidad de construirse a sí mismo entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura. Estas diferencias son a favor de los primeros.

- Sí existen diferencias significativas en el grado de probación de las posibilidades propias entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura. Estas diferencias son a favor de los primeros.

- Sí existen diferencias significativas en el grado de compromiso, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y los que, cursando la asignatura, no la trabajan adecuadamente.

- No podemos verificar la parte de la Hipótesis específica 3, que compara a los alumnos que cursan la asignatura y trabajan adecuadamente la acción personalizante y los que no cursan la asignatura.

- Sí existen diferencias significativas en la concreción de la apuesta vital entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP, los que cursando la asignatura no trabajan adecuadamente la acción y lo que no cursan la asignatura.

- No podemos saber si existen diferencias significativas en el logro biográfico alcanzado, entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan la acción adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y los que, cursando la asignatura, no trabajan adecuadamente la acción. Tampoco se puede saber, con los resultados

actuales. Tampoco si existen entre los alumnos universitarios de 1º que trabajan adecuadamente la acción personalizante cursando la Asignatura de HCP y los que no cursan la asignatura.

- Al eliminar la posible intervención de una “mayor madurez” que podría asociarse a la edad:

- Se ve más claramente el impacto de la intervención en todas las Dimensiones y Subdimensiones en las que ya se apreciaba considerando a todos los alumnos.
- Se revela que sí existen diferencias significativas en relación al reconocimiento en la acción (Subdimensión 1.1.) también entre los que reciben la intervención adecuadamente y los que lo reciben con menor eficacia, como acabamos de ver.
- Se confirma también el impacto en el compromiso (Dimensión 3) ya que desaparecen las diferencias en el Pretest, que nos impedían dar por buenas los resultados del Postest, éstos se hacen, además, más significativos.
- El impacto de la intervención en el logro biográfico sigue sin poder confirmarse.

- Las variables de sexo, colegio de procedencia y estudios anteriores no son factores que produzcan diferencias significativas en el impacto de la intervención. Pero, al segmentar la muestra para estudiar un posible impacto y sus matices, vemos:

- Parece que la intervención impacta más ampliamente en las mujeres, menores de 19 años, que en los hombres. Los hombres obtienen logros en el campo de la acumulación de experiencia y en la probación, mientras que las mujeres avanzan en más áreas de madurez. Pero, en aquello en lo que la intervención impacta entre los hombres (particularmente en el incremento de experiencia, con sus Subdimensiones de crecimiento en la capacidad de construirse y en la probación de sí mismos), parecería que se consigue con más fuerza en los alumnos varones.

Esto quizá pueda explicarse porque evolutivamente en estas edades las mujeres están todavía un paso de madurez por delante de los hombres y acaso aprovechen mejor el trabajo en torno a su acción y orientado a su formación integral. Este primer apunte nos abre una prospectiva de investigación interesante. En estudios futuros habrá que ahondar en esta línea, de cara a saber en dónde somos más eficaces con los alumnos varones y dónde debemos trabajar con más empeño para lograr resultados; lo mismo respecto de las mujeres.

○ Aunque habrá que seguir indagando en estudios posteriores, parece que la intervención podría impactar más en alumnos procedentes de colegios concertados; es decir, que llegan a la universidad con una determinada formación previa, quizá con mayor nivel socioeconómico y cultural, pero hasta un determinado punto. Entre los alumnos con un presumible nivel socioeconómico mayor, hemos visto que la intervención parece significativamente eficaz -solo- para que empiecen a tener un proyecto concreto de crecimiento, lo que muchas veces es el primer paso para una formación integral consistente.

14.2.4. Resultados del análisis cualitativo en torno a la eficacia de la aplicación de la intervención por los equipos docentes

- Entre los formadores que realizaron la intervención, la importancia de trabajar en torno a la acción es indiscutible.
- Existe una comunidad docente -en HCP- con una fundamentación compartida, a la que se pertenece en distinto grado, en función de la singularidad de cada uno y las circunstancias externas que rodean la labor del formador.
- Los formadores de HCP señalan recurrentemente la importancia de que la propuesta formativa de HCP no se quede en el plano teórico, y la necesidad de que esa teoría se “haga vida” en el seno de la asignatura.

- Se insiste en la necesidad de una formación permanente por parte de los formadores de HCP, y de que esta formación sea experiencial, encarnada en primera persona y llevada a la vida del formador y a su labor docente.

- Se apunta que lo decisivo para trabajar adecuadamente la acción es que sea el fruto de un trabajo en equipo cohesionado, integrado, con objetivos compartidos y buscados desde el desempeño de la propia función de cada uno.

- Los conceptos que emergen con más fuerza como elementos que influyen en la eficacia del trabajo en torno a la acción, son de carácter relacional y experiencial.

- Entre los primeros (relacionales) se encuentran la existencia de un equipo docente que forma parte de una comunidad más amplia y la relación con el alumno.

Parece haber una percepción compartida del trabajo en torno a la acción como un arte. El formador que ha de lograr ser suficientemente incisivo y exigente, a la par que jugar en un ineludible marco de libertad, respetando los ritmos de cada uno, sin rendirse cuando el alumno no entra en la dinámica de trabajo desde el principio, acompañando a cada uno y sosteniendo a los alumnos entre encuentros.

En cuanto a la cuestión de cómo acompañar exigiendo, los formadores de HCP parecen tener muy clara la necesidad (no exenta de dificultades en su aplicación) de una exigencia acompañada. Y a la vez, ponen en valor un modo muy propio de trabajar la exigencia en la UFV, abierto a afrontar la vulnerabilidad, generando un entorno de seguridad que facilite asumir con sencillez, los fallos para continuar creciendo.

- Entre los segundos (experienciales) destacan el hecho de poner el foco en la integración del alumno, como parte de una metodología y de didácticas experienciales en las que destacan el uso de herramientas específicas para

trabajar la acción, y el trabajo en torno a las cualidades de la acción integrada e integradora, en un contexto de libertad, gradualidad y respeto a los ritmos del alumno.

Hay un reto recurrente: pasar del dominio de un concepto -el de acción- a hacerlo realidad en la didáctica, en las clases y la mentoría. La mayoría de los entrevistados se encuentran ante el reto de la integración en el propio hacer de aquello que se ha recibido en una formación.

- Además, los formadores se muestran convencidos de que no es suficiente con que existan materiales didácticos, contenidos teóricos e incluso programas diseñados. Todos los entrevistados entienden que el impacto de trabajar la acción depende de cómo desempeñen su labor los formadores; y que este desempeño depende de cómo esté formándose -en gerundio- el formador y de cómo encarne -por decirlo de algún modo- aquello que intenta enseñar al alumno; pero también de las circunstancias que rodean a su labor docente y que hacen más o menos posible desempeñarla de manera óptima.

- En cuanto a las diferencias entre los formadores de UFV1 y UFV2, de las respuestas de los entrevistados se extraen algunas pistas:

- Puede verse que todos los formadores de UFV2 trabajan poniendo el foco en la acción como experiencia real, inserta en la vida del alumno. Mientras que los formadores que ven más la acción como consecuencia de la formación, o como algo secundario en su metodología, son del equipo UFV1. La diferencia es de matiz, pero da pistas de dónde se hace más énfasis, y de posibles razones para la menor eficacia de la intervención en algunos casos.

- Entre los formadores que no lograron tanta eficacia al aplicar la intervención, parece que la formación recibida en el curso 2019-20 fue menos significativa en ese momento de su vida.

- También parece influir, en una menor eficacia, el hecho de poner más el énfasis en el aprendizaje o la adquisición de la competencia como fin, por encima del proceso de desarrollo personal como fin; también el hecho de poner más énfasis en la reflexión que en la acción; o el ser más “tímidos”, a la hora de exigir en el trabajo en torno a la acción o al evaluarla.
- Por último, también parece decisivo el tiempo invertido y la tensión formativa con que se vivió este trabajo en torno a la acción, en el curso en que se hizo el estudio de campo.

14.3. Discusión de resultados y conclusiones.

14.3.1. Discusión de resultados

Tras sintetizar los principales resultados, surgen algunas cuestiones a modo de reflexión o discusión a propósito de estos.

Antes de nada, quisiéramos aclarar que la eficacia de la Asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona en orden a la forja de competencias personales ha quedado mostrada por la Dra. Crespí (2018). Como quedó recogido en el capítulo 3, este trabajo de tesis acoge el concepto de competencias personales acuñado por ella (“aquellas competencias que son propias del ser humano y cuyo desarrollo permite, a su vez, ponerse en el camino del desarrollo pleno al que como personas estamos llamados; de modo que podamos ofrecer, en cualquier situación y ámbito de nuestra vida, nuestra mejor versión”), y toma como punto de partida que la Asignatura de HCP contribuye a la forja de, en concreto, las siguientes: mirada profunda o conocimiento personal, superación personal, trabajo en equipo y comunicación.

Nuestra investigación ha pretendido dar un paso más, al plantearnos si, además de forjar estas competencias, estamos impactando favorablemente en una mayor integración,

generando una ganancia de experiencia mayor y logrando más compromiso vital en el alumno.

Los resultados obtenidos, por el momento, nos llevan a afirmar de entrada lo siguiente:

- Esta pretensión es ciertamente ambiciosa. Creemos que la apuesta por trabajar con el alumno en torno a sus acciones merece la pena, pero es sin duda exigente y difícil. De hecho, los resultados obtenidos por los grupos de los distintos equipos docentes muestran que la intervención, que constituye el nivel positivo de la variable independiente, ha sido aplicada de manera desigual (y parece que a favor de los ED2 y 4; en menor medida, del equipo 1). Además, no depende por completo de HCP.

- Parece que incluir el trabajo expreso en torno a la acción personalizante abre un camino para que puedan darse los efectos descritos anteriormente. Sin embargo, este camino está todavía por explotar plenamente. Esto se sustenta, entre otras cosas, en el hecho de que se puedan apreciar efectos en algunos de los aspectos de la formación integral que hemos estudiado, pero que el tamaño del efecto sea -todavía, queremos pensar que todavía- pequeño.

Un acontecimiento educativo, por muy valioso y potente que pueda ser, no educa por sí mismo. Es necesario un estilo. Lo que educa es un estilo. Un profesor o un mentor, trabajando aisladamente en torno a la acción, por muy bien que pueda llegar a hacerlo, generará un impacto de significación en la vida del alumno muy limitado. Lo mismo se puede predicar de HCP y del resto de las asignaturas.

Por eso hacemos nuestra la recomendación de García Ramos y Agejas, de “abrir el corazón humano [el del formador] para la comprensión de su vocación, en comunión con los demás hombres” (2001, p. 23). Como educadores, estamos llamados a la comunión con nuestros compañeros profesores en la misión de educar al alumno.

Es decir, estamos llamados a una comunidad de acción. Y, por eso, nos atrevemos a pensar que HCP abre un trabajo en torno a la acción y a la metodología de la experiencia integral que, para tener el impacto que quisiéramos ver en nuestros alumnos, necesita - además de ser aplicado con mayor eficacia en la asignatura de HCP- ser adoptado como elemento metodológico y didáctico por el resto de las asignaturas que cursa el alumno. O, cuando menos, necesita de ser sostenido por distintas asignaturas a lo largo de la vida universitaria, más allá del primer curso. Esto nos abre una perspectiva que veremos más adelante.

Si esto sucede, será más fácil que el alumno integre su realidad actual (toda ella) en su proyecto de desarrollo personal y viceversa, que el proceso de crecimiento personal al que le abre HCP impacte realmente en su vida cotidiana.

Que todavía no se logra, se evidencia en los resultados obtenidos en el ítem que pregunta acerca de si el plan de vida tiene en cuenta la propia realidad actual. Sin desechar completamente la posibilidad de que su redacción actual en el cuestionario no deje claro qué se entiende por “realidad actual”, creemos que hay un reto en lo que se refiere a la inserción en la realidad del proceso de crecimiento trabajado en HCP. Un reto, en cualquier caso, coherente con lo que estamos descubriendo en la universidad, en términos globales (no sólo referido a la asignatura de HCP, sino a todas en general): demasiado a menudo comprobamos que los alumnos viven las asignaturas que cursan como “compartimentos estancos”; es decir, separadas del resto de su vida. Coloquialmente lo expresamos como “el alumno se deja fuera su propia vida, y muchas veces sus intereses, cuando cierra por dentro la puerta del aula” y luego no conecta lo que ahí aprende con la realidad que hay más allá de la asignatura. No lograr impactar en este ítem nos da una dimensión de lo difícil que es lo que nos proponemos; y a la vez nos indica el camino de mejora. Hay que seguir trabajando para lograr lo que tanto nos importa: la conexión con la vida del alumno.

- No obstante, junto a lo anterior, también hemos encontrado resultados que muestran la apertura de los planes vitales a otros y al sentido -a la vocación, que en HCP se entiende como llamada-. Esto nos permite salir al encuentro de una de las cuestiones que se ha planteado históricamente en torno a la mentoría; la de si no sería un elemento de introspección excesiva, que ensimismara al alumno en una espiral autorreferencial. Los datos nos permiten negar ese prejuicio y presentar HCP como una oportunidad para hacer un ejercicio de interioridad, abierta siempre a la realidad, a los demás y a la llamada, ante la que el hombre responde con su acción. Esto, sin duda, es un paso decisivo en el camino de ayudar al alumno a la conexión con su vida, a la integración de los distintos ámbitos de su vida en una unidad.

Estamos, como se ve, ante una realidad compleja y apasionante de la que los resultados se hacen eco. Estos parecen sostener una idea que se está asentando en la comunidad universitaria de la UFV, que acoge esta asignatura: el logro de frutos reconocibles en el perfil aspiracional del alumno UFV, que describe nuestra concepción de la Formación Integral, será posible sólo a través de un trabajo comunitario del colegio de profesores, a través del conjunto de contribuciones que aportan las distintas asignaturas.

14.3.2. Conclusiones

No obstante, lo anterior, conscientes de la dimensión y alcance formativos de nuestra propuesta y aunque sigue siendo necesario un trabajo más incisivo aún en torno a la acción, podemos concluir que los resultados descritos nos permiten afirmar la eficacia del trabajo en torno a la acción, que se hace más visible al analizar el impacto de la intervención entre los alumnos de 17 y 18 años; esto es, controlando la posible “contaminación” del estudio por una mayor madurez de los alumnos mayores (de 19 años en adelante).

Trabajar eficazmente con los alumnos “naturales” de 1º de carrera (aquellos que tienen entre 17 y 18 años) en torno a sus acciones integradas e integradoras produce un impacto significativo en el grado de formación integral, globalmente considerada, así como en:

- La integración personal.
- El reconocimiento de uno mismo y de cómo se es.
- La configuración integrada de las dimensiones personales.
- El incremento de experiencia.
- La capacidad de construirse a uno mismo.
- La probación de las posibilidades propias.
- El grado de compromiso
- La concreción de la apuesta vital en un proyecto.

Junto a estas conclusiones generales, los resultados, recogidos a lo largo del estudio empírico, nos permiten llegar también a conclusiones relevantes sobre algunos de los comportamientos o indicadores concretos de las distintas dimensiones.

Respecto de la Dimensión 1:

- El trabajo en torno a la acción, incluso cuando es menos eficaz, permite reconocer fortalezas y debilidades en uno mismo. Ahora bien, este reconocimiento es mayor cuanto más eficaz es el trabajo en torno a la acción.
- El trabajo en torno a la acción adecuadamente desarrollado:
- Produce un impacto significativo en la capacidad para preguntarse por el sentido de las propias acciones.
- Permite impactar en la capacidad de reconocer la voluntad en lo que se hace y de reorientar esta voluntad hacia fines más convenientes. Este impacto es

significativamente distinto respecto de los alumnos que, trabajando la acción, no lo hacen con tanta eficacia.

○ Parece que los resultados corroboran, estadísticamente, que los equipos docentes del grupo experimental (UFV1 y UFV2) ponen un acento considerable en el paso que hay entre a decisión y la acción, incidiendo en la capacidad de tomar decisiones y en la capacidad de plasmarlas en acciones concretas. Y que, a mayor eficacia en el trabajo en torno a la acción, mayor es este impacto. Sin embargo, con los datos de que disponemos, no podemos afirmar que la diferencia sea significativa respecto de aquellos alumnos que no trabajan en absoluto la acción.

Respecto de la Dimensión 2:

○ La intervención se confirma como aportante, en lo que respecta al incremento de experiencia, que es la tarea y el reto propio del universitario que quiere dar un paso de madurez en la etapa vital que le toca vivir. Esto, en sí mismo, es una razón de peso, entre otras, que nos permite afirmar que la apuesta de HCP por trabajar la acción merece la pena.

○ El trabajo en torno a la acción incide en el incremento de experiencia, gracias particularmente a que permite a los alumnos:

- Concretar los objetivos en acciones.
- Hacer cosas al alcance aquí y ahora para llegar a una mejor versión de sí mismo.
- Repetir cotidianamente acciones que les hacen mejores.
- Orientar sus acciones hacia objetivos exigentes aun a costa de diferir la recompensa.
- Dar a otros su aportación personal a través de acciones.
- Saberse más valiosos.
- Valorar como acertadas sus acciones en función de cómo les acercan a sus objetivos.

○ En cuanto al aprovechamiento del entorno, para vivir experiencias que hacen crecer, los alumnos que no reciben la intervención en absoluto están por encima de los que lo reciben con menor eficacia. Aunque habrá que comprobarlo en estudios posteriores, no podemos dejar de apuntar una posibilidad: en un ambiente de mayor acompañamiento, sin trabajar adecuadamente la acción, los alumnos aprovechan menos las experiencias que les pueden hacer crecer. Es vital, para el proyecto educativo de la UFV, trabajar la acción más y mejor para que esto no suceda; apostando por ello, incluso de modo transversal (en el resto de las asignaturas de primer curso).

Respecto de la Dimensión 3:

- Trabajar en torno a la acción facilita tener un plan de vida, que permite dar pasos concretos de desarrollo personal; permite, además, que esos planes estén abiertos a las personas y a los distintos ámbitos en que se despliega el ser humano y, también, orientados a la vocación.

- También decíamos que la intervención aumenta la capacidad de vivir siendo fiel a uno mismo y a una mayor responsabilidad, que es a lo que se refiere la pregunta por la asunción de las consecuencias de las propias acciones. Asimismo, también aumenta significativamente la capacidad para recomenzar cuando uno se equivoca y de poner en marcha planes alternativos ante lo imprevisto; así como la percepción de estar contribuyendo positivamente a la realidad circundante y el sentimiento de realización personal.

- La intervención no impacta en que el plan de vida de los alumnos tenga en cuenta su realidad actual; algo a lo que hacíamos referencia en la discusión de resultados.

- No queda tampoco verificado que el trabajo en torno a la acción produzca un impacto significativo en:

- La percepción de que los acontecimientos que se viven tienen sentido.
- La conciencia de saberse más capacitado.

- La capacidad de los alumnos para entretener su vida con la de las personas que les rodean; no al menos conscientemente.
- El impulso de seguir realizando acciones para construirse.
- La transformación de las posibilidades en proyectos tangibles.
- Tampoco se logra hacer presente el sentido (“lo que realmente es importante para mí”) en el plan de vida. En esto parece que la acción requiere, para impactar significativamente, de la madurez del alumno.
- El hecho de los grupos de UFV1 obtengan medias inferiores a los del Grupo de Control en los ítems 37, 38, 43, 44, 46, 47, 48 y 50, mientras que los sujetos de UFV2 están significativamente por encima, nos lleva a inferir que los alumnos que están en un marco pedagógico de acompañamiento y cuidado, si no trabajan en paralelo y con exigencia la acción, ven frenada en cierta medida su evolución natural a la hora de:
 - Elaborar y llevar a cabo planes concretos que incluyan tanto lo que es importante para ellos, como las personas que tienen un papel relevante en su vida,
 - Vivir siendo fiel a uno mismo.
 - Percibir el sentido de lo que les acontece.
 - Convertir en realidad los proyectos.
 - Conectar su vida con la de otros.
 - Saberse más capaces.
 - Contribuir perceptiblemente en la realidad circundante.

Esto nos hace ver hasta qué punto el trabajo en torno a la acción puede volverse decisivo, en un modelo pedagógico de acompañamiento y orientado a la formación integral si queremos que ésta se dé realmente. Ha sido un tema tratado, como se ha visto, expresamente, con los formadores y del que se han extraído conclusiones relevantes e indicaciones pedagógicas. Acompañamiento y trabajo en torno a la acción se necesitan

mutuamente para formar integralmente. Y parece que aplicar uno sin el otro podría producir una merma del impacto de nuestro proyecto educativo.

En cuanto la diversidad y dificultad del trabajo en torno a la acción:

○ Los resultados permiten afirmar que no cabe duda acerca de que, para poder lograr un impacto significativo en las dimensiones de la formación integral estudiadas, el trabajo en torno a la acción ha de ser llevado a cabo con un alto grado de exigencia y en constante tensión formativa. Para ello, parece decisiva la cualidad y calidad de un equipo docente de formadores, su disponibilidad -personal, temporal, circunstancial, organizativa-, su formación constante y que sean acompañados en la aplicación de una metodología, cuyas secuencias didácticas suponen una exigencia permanente.

En HCP asumimos que el método es el formador poniendo en práctica -en gerundio- las herramientas y conocimientos que se ponen a su disposición. Por eso, en la aplicación eficaz de la intervención tiene una fuerte influencia, tanto la identidad del profesor-mentor, con su formación de base, como la formación permanente que lleve a cabo cada curso y lo acompañado que esté durante su labor. También tienen impacto las circunstancias vitales, que son distintas cada curso.

Consideramos que es un valor de este estudio que esta conclusión, que podría parecer de “Perogrullo”, haya quedado refrendada estadísticamente.

Estadísticamente se refuerzan algunas convicciones más:

○ Cuando el equipo docente no puede estar cohesionado, el impacto es menor.
○ Cuando la formación es seguida con menos aprovechamiento, el impacto es menor.

○ En los casos en que los formadores han vivido unas circunstancias extraordinarias (fallecimiento de familiar cercano, enfermedad COVID con larga baja laboral, otro tipo de enfermedad, etc.), la aplicación de la intervención se ha resentido y, con él, el impacto de HCP sobre la Formación Integral.

○ Los formadores que, además de impartir su docencia, pertenecen a comunidades de aprendizaje o se implican en proyectos de innovación docente relacionados con la metodología experiencial, pueden trabajar más enfocados y mejor coordinados (por compartir más tiempo juntos, más allá de las formaciones puntuales). Y esta situación es mejor y genera más impacto en el alumno que la de un formador que viene menos al campus o convive menos naturalmente con el resto del equipo docente.

○ Cuando hay un mentor con formación anterior en otra línea de la planteada en el trabajo en torno a la acción o que no confía en la necesidad de trabajar con dicha acción, si ese mentor tiene asignado un alto porcentaje de los alumnos del grupo, la incidencia en el desarrollo de la Formación Integral se resiente.

Es decir, para impactar en la formación integral a través del trabajo en torno a la acción se requiere:

- Una composición equilibrada del equipo docente con el menor número de mentores posible, con una distribución de alumnos lo menos dispersa posible.

- Que los mentores y el profesor crean en la necesidad de trabajar en la acción y en su impacto potencial sobre la formación integral.

- Que se trabaje la acción tanto en la mentoría como en el aula, con sus correspondientes herramientas y medios previstos para ello. Una aplicación desigual en aula y mentoría reduce la eficacia en la aplicación de la intervención y no es indiferente de cara a su impacto. Difícilmente un ámbito de aplicación de la intervención puede suplir la labor que le corresponde al otro.

- La formación de partida, en la antropología que sustenta el concepto de Acción personalizante es decisiva para la correcta aplicación de la intervención.

- La formación específica es necesaria pero probablemente no suficiente si no va acompañada de un acompañamiento-entrenamiento constante del profesor y del mentor durante todo el curso, que le permita trabajar la acción con sus alumnos en todo momento.

En síntesis, queda probada la eficacia de la intervención llevada a cabo, no exenta de retos y dificultades, a pesar de los cuales hemos dado pasos muy interesantes para arrojar luz sobre el impacto de nuestra metodología, en dónde estamos acertando más y dónde necesitamos seguir aquilatando nuestro trabajo.

Recordemos que la pregunta de fondo a la que nuestro problema de investigación hace referencia es ¿en qué medida la acción formativa personalizante, considerada como elemento metodológico necesario de una asignatura universitaria, es positiva y eficaz dentro de un modelo pedagógico para la formación integral del universitario?

Creemos que este trabajo de tesis nos permite afirmar que, efectivamente, parece que la acción integrada e integradora, personalizante, tiene un lugar propio en la asignatura de HCP, en general. y en su metodología, en particular. Este lugar no es sólo teórico, pues el contraste con la realidad a través del estudio de campo nos indica que trabajar en torno a ella produce un impacto en la formación integral del universitario, considerada en sus dimensiones de integración de la persona, ganancia de experiencia y compromiso con la propia vida. Este impacto es todavía pequeño, pero parece tener mucho recorrido. Por todo ello, merece la pena seguir investigando a través de nuevas, investigaciones, seguir trabajando con los formadores, seguir buscando metodologías y didácticas más claras, más potentes, mejor aplicadas.

14.4. Recomendaciones pedagógicas.

En las conclusiones anteriores han ido surgiendo ya (implícitamente) las recomendaciones pedagógicas que ahora formulamos explícitamente:

- “La educación invisible es fruto de una pedagogía visible”, como la intervención de este estudio. Se recomienda seguir aplicando de forma más visible -esto es, más expresa, con mayor tiempo y espacio, de manera más ordenada y con más potencia- el trabajo en torno a la acción.

- Hay que seguir integrando en las didácticas el juego armónico entre la exigencia y el acompañamiento; de modo que trabajar la acción sea medio idóneo para acompañarle. Se propone profundizar en el modo de trabajar la vulnerabilidad y la limitación, que ya contempla la intervención de esta investigación, para poder desarrollarlo teórica y didácticamente.

- Es necesario apostar por un planteamiento organizativo, ya asumido por la coordinación de la asignatura, pero en el que hay que seguir trabajando: una composición equilibrada del equipo docente, con el menor número de mentores posible y con una distribución de alumnos lo menos dispersa posible.

- Se recomienda generar más espacios para preparar, llevar a cabo, evaluar, revisar y mejorar el trabajo conjunto del equipo docente (profesor-mentor), de modo que cada uno lleve a cabo su función integrándola armónicamente con la del otro y según las necesidades individuales del alumno y grupales.

- Será bueno seguir ahondando en el fundamento antropológico que sustenta el concepto de acción personalizante, desarrollar materiales divulgativos para los formadores y didácticos para los alumnos.

- Si, como parece, la acción tiene impacto decisivo en la adquisición de un mayor grado de Formación Integral, es necesario apostar por el trabajo en torno a la acción en las distintas formaciones, jornadas de comunidad, etc. que se llevan a cabo en la Comunidad de profesores y mentores de HCP.

- Hay que seguir poniendo el énfasis, dedicando recursos, tiempo y espacios a un acompañamiento formativo cada vez más intenso y de mayor calidad.

- Si decimos que acompañar a los alumnos requiere un trabajo en torno a su acción, para producir el impacto que buscamos en la formación integral, lo mismo hemos de aplicar si hablamos de formadores. Es decir, cualquier formación que se desarrolle para capacitar a los formadores en su labor ha de atender prioritariamente a acompañarlos en el espacio que hay entre que deciden cambiar, modificar, mejorar puntos en su labor formativa y que efectivamente lo lleven a la acción tal y como se han propuesto.

- Por todo ello, apuntamos la necesidad de intensificar el trabajo en torno a la acción:

- Generando un programa específico dentro del Plan de Formación General para profesores y mentores de HCP, que se imparta continuamente a lo largo de todo el curso académico.

- Reforzando los aprendizajes en este ámbito con un trabajo expreso por parte de los mentores de mentores y mentores de profesores, en las sesiones individuales de acompañamiento incluidas en el Plan General de Formación de la Comunidad HCP.

- Incluyendo en la formación de formadores un acompañamiento-entrenamiento constante del profesor y del mentor durante todo el curso, que le permita trabajar la acción con sus alumnos en todo momento.

- Diseñando los programas personalizados de formación de formadores, atendiendo a las recomendaciones de Agejas y García Ramos (2001), para -más allá de transmitir conocimientos- regalar a nuestros formadores lo diferenciador: “el uso de un estilo” (Saint-Exupéry (de), 1997, p. 320). Estos autores recomiendan centrarse en el corazón, partir de los anhelos más profundos de éste, trabajar la interioridad frente a la dispersión, y proponer ámbitos de pertenencia y

de vida. Asumiendo estas líneas de actuación, proponemos que la formación de formadores:

- Se centre en el corazón de la persona, entendido como lo hemos venido haciendo en este trabajo, el centro de las decisiones, el “lugar” de la integración. Para ir generando un estilo de formador que integra en sí mismo, en su vida, en su modo de ser y estar, en su modo de hacer aquello que ha recibido.

- Tenga en cuenta los anhelos profundos de cada formador, para que cualquier camino de mejora que le propongamos sea realmente coherente con su vocación y le permita ponerse en juego y aportar a la comunidad desde su propia identidad, desde quien es.

- Trabaje en la propia interioridad (en la vida interior), como antídoto eficaz frente a la dispersión de objetivos y tareas.

- Genere ámbitos de pertenencia y de vida, en los que el formador sea acogido como es, pueda vivir en plenitud lo que puede aportar a la misión compartida y recibir de sus compañeros docentes lo que ellos pueden aportarle; en los que todos aprendan de todos, en todo momento y en cualquier circunstancia (Cencini, 2000).

- Seguir fomentando la docencia coliderada por dos profesores dentro del aula, la participación de los mentores en el aula de HCP y los procesos de coaching docente, de modo que el equipo docente pueda evaluar su docencia e implementar mejoras casi en tiempo real, conforme se van sucediendo las sesiones presenciales y en función de las necesidades particulares de cada grupo.

- Trabajar con este Cuestionario, revisado y mejorado, como herramienta de evaluación y autoevaluación de los formadores y para la toma de decisiones en cuanto a la formación que necesitan, los Grados en los que es más idóneo que trabajen (en función del impacto que logren en relación con el perfil de alumno), la función (mentor o profesor de aula) en la que el formador es más eficaz, la composición de los equipos docentes, etc.

Capítulo 15. Limitaciones y Prospectiva de la investigación

En el capítulo anterior, hemos podido concluir que nuestros principales objetivos –tanto los teóricos como los del estudio empírico- han sido alcanzados satisfactoriamente.

Ahora bien, junto a la valoración positiva de los resultados, también hemos de exponer las principales limitaciones que hemos encontrado en nuestro estudio, así como la prospectiva de dicha investigación.

15.1. Limitaciones de la investigación.

La valoración positiva y los frutos de esta investigación no nos eximen de exponer las principales limitaciones que hemos encontrado y que nos marcan el camino para el futuro trabajo con estas metodologías y para la investigación posterior.

- El control de las variables.

Nuestra investigación es cuasi-experimental, y hemos intentado controlar la influencia de las variables detectadas como posiblemente intervinientes. No obstante, a través del diseño sólo se puede suponer un control parcial, no total. Tampoco cabe esperararlo en una investigación que trabaja con personas, únicas e irrepetibles, libres.

En este sentido, hay que destacar dos circunstancias que han influido -con impacto diverso- en nuestra investigación: la cantidad y cualidad de los docentes que llevaron a cabo la intervención, y la situación inédita de confinamiento y pandemia que sobrevino hacia el final del estudio de campo.

- El número de docentes aplicadores de la intervención.

Aunque esto se ha convertido en una gran oportunidad para el estudio, y en los resultados finales del mismo es una variable que aparece controlada, también es cierto que ha supuesto una limitación. Probablemente, con un menor número de

profesores y mentores en el Grupo Experimental, la maximización del influjo de la intervención habría generado más impacto y lo habría hecho visible ya en el Grupo Experimental inicial. También habría sido más fácil acompañarlos y salir al encuentro de sus dudas y necesidades. Sin embargo, esto nos habría privado de la oportunidad de cuestionarnos la limitación de los materiales didácticos y teóricos que, por sí solos, tienen una capacidad reducida para generar el impacto que buscamos en la formación integral del alumno. También nos habría distraído de trabajar con el cuestionario, como herramienta de mejora de la labor de los formadores, capaz de evidenciar las fortalezas y las áreas de mejora de cada formador, individualmente, y del trabajo conjunto del equipo docente.

- El confinamiento obligatorio a partir de marzo de 2020.

Hemos hablado de ello a lo largo de la tesis. Creemos que se superaron, con suficiente eficacia, los obstáculos que surgieron a raíz del confinamiento, y la subsiguiente transformación de la docencia (de la vida, en general), de presencial físico al presencial en remoto. No obstante, no podemos saber a ciencia cierta cómo ha impactado esta situación en los alumnos, en su aprovechamiento completo del programa o en su modo de responder a un cuestionario, que empezó aplicándose de modo presencial en el pretest y terminó aplicándose online en el posttest. Será muy interesante ver cómo se comportan unos y otros en estudios posteriores.

- El muestreo no probabilístico.

Podemos generalizar los resultados alcanzados en nuestra investigación, pero con matices, ya que hemos escogido la muestra de forma no probabilística, incidental o por conveniencia, como suele ser en las investigaciones sociales. Esto supone que no todo miembro de la población podía ser seleccionado aleatoriamente como sujeto de nuestra

investigación, lo que conlleva que la muestra puede ser representativa de la población con menor precisión que si la hubiéramos seleccionado de manera probabilística.

- Junto a ello, el hecho de haber desarrollado el final del estudio en medio del confinamiento severo por la pandemia COVID-19, también ha tenido como consecuencia el tener que trabajar con una muestra algo descompensada en el Postest. Como consecuencia, no hemos podido garantizar la igualdad de varianzas para la subdimensión relativo al Logro Biográfico, -al comparar los resultados de las tres condiciones experimentales analizadas finalmente-. A pesar de haber obtenido información a través de pruebas no paramétricas, nos habría gustado poder analizar los resultados en mayor profundidad. Confiamos en poder hacerlo en el futuro, con investigaciones posteriores.

- Respecto del cuestionario.

Pese a tener un cuestionario válido y fiable en grado satisfactorio, el modelo no ajusta al 100%. Por ello, es recomendable seguir revisando los ítems, para afianzarlo y promover una mejor medida. Y, en cualquier caso, trabajar para reducir el número de ítems, parece razonable.

15.2. Prospectiva de la investigación.

Ya hemos ido apuntando, indirectamente, las líneas de investigación futura que se han abierto a raíz de nuestra investigación. Las apuntamos explícitamente, para finalizar este trabajo de tesis abriéndonos a continuar mejorando en la búsqueda de la formación integral de los universitarios.

- Revisar el cuestionario, para incorporar las recomendaciones del AFE y el AFC con el objetivo de seguir reduciéndolo, para hacerlo más manejable a todos los efectos, sin perder su funcionalidad para medir lo que interesa desde el punto de vista de la toma de decisiones organizativas y pedagógicas. Para ello, se propone:

- Realizar medidas con otras muestras. Particularmente interesante puede resultar llevar a cabo estas medidas, repetidas en grupos donde esté asegurada la maximización del impacto de la intervención y también en grupos de edad más homogéneos, donde queden separados alumnos de edades superiores. Será interesante ver cómo se configura la estructura matricial en estos casos.
- Estudiar la posibilidad de reorganizar las dimensiones, formas alternativas de ordenar y presentar los ítems, sin dejar de medir lo que miden, pues se justifica su interés de cara a poder seguir comprobando en qué grado se cumple la pretensión de la asignatura. En esta línea, queda abierto un campo de trabajo en torno a la Dimensión 1, que mide la integración. Siendo que ésta es condición sine qua non para que las dimensiones 2 y 3 se den realmente, no sólo que el sujeto se crea que se dan, no parece que haya que renunciar a ella, sino trabajar para hacerla más fiable.
- Elaborar una Escala reducida, teniendo en cuenta, además de lo anterior, las modificaciones sugeridas por el AFE y el AFC. En ella, los ítems 1, 2, 27 y 28 podrían reformularse; y los ítems 41 y 42 podrían unificarse y ser uno solo, al igual que los ítems 32 y 33. En esta línea, habrá que repensar el Ítem criterio global. Su versión final, tras la validación de expertos, pregunta por una autopercepción que contrasta con otros ítems del cuestionario que parecen atinar más de cara a preguntar por evidencias reales, sobre las que se sustenta la autopercepción. Si esto es así, una perspectiva interesante en próximas aplicaciones del Cuestionario puede consistir en contrastar los resultados obtenidos por el ítem global con los de aquellos ítems que más expresamente preguntan por comportamientos aterrizados e intentar extraer conclusiones sobre la diferencia que pueda producirse.

- Realizar medidas repetidas para:
 - Poder comparar los resultados actuales con los obtenidos en un año de “normalidad vital”, por llamarlo de alguna manera; con muestras más elevadas y con mayor similitud en número de sujetos (en grupo experimental y de control).
 - Profundizar en el impacto que produce trabajar la acción en función del colegio de procedencia y poder diseñar, en consecuencia, adaptaciones de este trabajo teniendo más y mejor en cuenta el punto de partida del alumno, la formación anterior recibida y asimilada.
 - Profundizar en dónde y cómo impacta más el trabajo en torno a la acción en función del perfil del alumno (sexo, orientación profesional, experiencia anterior, etc.).
 - Realizar un estudio longitudinal, aplicando este cuestionario, debidamente mejorado, que mida la evolución en los mismos sujetos de los rasgos de formación integral estudiados aquí, a lo largo de los distintos cursos. También queda abierta la posibilidad de estudiar la perdurabilidad de este impacto en el tiempo, a través de una aplicación a alumni. Esto nos permitirá ver, entre otras cosas, cómo interaccionan la madurez evolutiva de los alumnos y el trabajo eficaz y continuado, en distintos cursos, en torno a la acción.
 - Del mismo modo, también puede ser interesante analizar el impacto de esta intervención con alumnos de Postgrado, como, por ejemplo, los del Máster de Acompañamiento Educativo de la UFV, que toma el mismo fundamento antropológico y aplica igualmente el modelo pedagógico que sustenta la asignatura de HCP.

- Seguir profundizando en las diferencias de aplicación y de impacto que se producen por razón del equipo docente.

Poner el foco en el grupo experimental y ver qué había podido pasar con la aplicación de la intervención, nos ha abierto a nuevas perspectivas en la investigación. Se propone trabajar con el cuestionario, debidamente mejorado, de modo que nos permita:

- Dilucidar en qué nuestra labor docente es más homogénea y dónde hay diferencias de aplicación y, por tanto, de impacto.
- Además de la autoevaluación de los formadores HCP, una evaluación por parte de los responsables de la asignatura, de modo que ilumine la toma de decisiones y el diseño y aplicación de didácticas cada vez más atinadas y con un impacto mayor en la formación integral que perseguimos.
- Usarlo, como punto de partida, para formular resultados de aprendizaje evolutivos, que orienten de manera más decisiva la labor docente en HCP.
- Usarlo para medir la evolución de los propios equipos docentes a lo largo del tiempo, desde 19-20 hasta ahora y hacia el futuro. Así como para medir, aunque sea indirectamente, la eficacia de la formación que estamos proporcionándoles y tomar decisiones al respecto.
- Diseñar medios concretos para la inclusión del trabajo en torno a la acción dentro del perfil y evaluación de desempeño del profesor y del mentor, así como en los planes individualizados de formación y desarrollo profesional.

- Seguir profundizando en la relación de los objetivos de una intervención como la nuestra -centrada en el aspecto interno de la acción y, por tanto, en la transformación del sujeto- con los objetivos de otras asignaturas de la *ratio studiorum* de la UFV, centradas en la dimensión externa de la acción – en la transformación de la realidad circundante- como puede ser la asignatura “Responsabilidad Social del Universitario”. Esto permitirá aportar cada vez mayor claridad a la relación existente entre la

intencionalidad de las acciones y la responsabilidad sobre las mismas; y, por tanto, con la asunción de un compromiso no sólo con la propia vida, sino también y a la vez con la sociedad. También será una oportunidad para dar mayor coherencia al itinerario de formación integral, coordinando con mayor solidez las contribuciones de las distintas asignaturas en un planteamiento curricular orgánico en torno al alumno.

VITA

María José Díaz nació el 13 de mayo de 1977, en Alcaudete (Jaén).

Es Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, con Título Propio en Humanidades del Centro Universitario Francisco de Vitoria.

Tiene un Máster Oficial en Humanidades y Cc. Sociales por la Universidad Francisco de Vitoria, y un Máster Universitario en Acción Política y Participación Ciudadana en el Estado de Derecho por la Universidad Francisco de Vitoria, en colaboración con la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Miguel Hernández y el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid.

Se ha formado, además, en acompañamiento, coaching y desarrollo del liderazgo.

Es coach por el Programa de Certificación en Coaching Dialógico y coach de Equipos (especialidad del Programa de Certificación en Coaching), en la Escuela Internacional de Coaching del IDDI de la Universidad Francisco de Vitoria.

María José, casada y madre de cinco hijos, es profesora y mentora en la Asignaturas de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP), y mentora en las Asignaturas de Antropología Fundamental y Responsabilidad Social; también ha sido mentor-coach en las Asignaturas de Coaching I y II (Integral Leadership Program) y profesora de Humanidades en las asignaturas de Introducción a los Estudios Universitarios, Antropología y Responsabilidad Social.

Actualmente es, además, la responsable del área de Innovación del Instituto de Acompañamiento de la UFV.

Durante su carrera profesional en la universidad, siempre dentro de la UFV, ha combinado la docencia con funciones de gestión, diseño e implantación de diferentes programas. Todas ellas relacionadas con las áreas que han ocupado sus intereses de

investigación desde que era una alumna universitaria: la formación integral, el liderazgo de la persona integrada, el liderazgo de servicio, la acción como método de formación, el acompañamiento universitario y el desarrollo de competencias para la Formación Integral de los universitarios.

Participó desde los inicios (en 2006) en el diseño, desarrollo e implantación de la asignatura de HCP. Y dirigió la asignatura entre 2008 y 2016, coordinando al equipo de profesores y mentores y desempeñando diversas funciones, tanto de docencia como de coordinación, en la Escuela Permanente de Formadores HCP.

Junto a su labor docente, fue siete años directora de la Dirección Académica de Formación Integral, a donde llegó tras haber coordinado el Departamento de Actividades Culturales de la UFV durante dos años, y dirigido la Sociedad de Debate de la Universidad Francisco de Vitoria, tras su paso como alumna fundadora de esta Sociedad de Alumnos.

Sin dejar de impartir clases, ha ejercido como Coordinadora del *Integral Leadership Program* para el despliegue integral del Liderazgo de los alumnos de doble Grado en la Escuela de Gobierno y Liderazgo de la UFV en colaboración con University of Notre Dame (Estados Unidos), participando tanto en el diseño como en el desarrollo e implantación del Programa, desde 2011 hasta 2019.

Entre 2003 y 2004, hizo una pausa en su carrera universitaria, para trabajar en el ámbito de la Administración Pública, como Asesora en el Gabinete del Secretario de Estado de Organización Territorial del Estado, en el Ministerio de Administraciones públicas, y Asesora en el Gabinete del Ministro, en el Ministerio de Justicia.

REFERENCIAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz.
- Agejas, J. A. (2013). *La ruta del encuentro*. UFV.
- Agustín, S. (1986). *Confesiones*. BAC.
- Alcázar Cano, J. A., & Martos Navarro, J. L. (1994). La acción tutorial del profesor. In *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (Vol. 20, pp. 176-283). Rialp.
- Álvarez de Zayas, C. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. In I. C. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107-151). Gedisa
- American Psychological Association, A. E. R. A. a. N. C. o. M. i. E. (1954). *Standards for Educational and Psychological Testing*.
- Aquino, S. T. d. (1989). Suma de Teología II. In *Suma de Teología* (2ª ed., Vol. Parte I-II). BAC.
- Aquino, S. T. d. (2001). Suma de Teología I. In *Suma de Teología* (4ª Edición (Reimpresión) ed., Vol. Parte I).
- Aquino, T. De Anima. In.
- Aquino, T. (2000). *Sententia Libri Ethicorum: Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*, Celina a. Létora Mendoza. Eunsa.

- Aristóteles. *De Anima*.
- Aristóteles. *Ética a Eudemo*.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.
- Aristóteles. (2013). *Metafísica* (P. d. A. Corral, Trans.). S.L.U. ESPASA LIBROS.
- Arnal, J., Latorre, A., Rincón, D. d., & ((2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. .
- Barrio, J. M. (1994). El lugar de la Filosofía y de la Antropología de la Educación en la investigación educativa. In *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.
- Batista-Fogueta, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). *Med Clin (Barc), 122 (Supl 1)*, 21-27.
- Berstein, B. (1980). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In D. a. Hamilton (Ed.), *Rethinking educational research*. Hodder and Stoughton.
- Blondel, M. (1961). *Carnets Intimes 1883-1894*. Cerf.
- Blondel, M. (1996). *La Action, París, 1893. (Versión de Isasi, J. M. & Izquierdo, C.)*. BAC.
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación, Vol 2, N°2*, 50-63.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work? An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics, 37-52*.
- Bruner, J. (1974). *Beyond the information given*. . George Allen & Unwin.
- Buber, M. (1992). *Yo y tú*. Caparrós.
- Burgos, J. M. (2003). *Antropología: una guía para la existencia, Segunda Parte*. Palabra.

- Burgos, J. M. (2011). *Persona y acción, una antropología personalista. La obra cumbre de la filosofía de Karol Wojtyła.*
Acepresa <http://www.acepresa.com/articulos/la-obra-cumbre-de-la-filosofia-de-karol-wojtyla/>.
- Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo.* Palabra.
- 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., Rocha, M. (2019). *Sobre "La experiencia integral: un método para el personalismo" de Juan Manuel de Burgos.* Ideas y Libros. Ediciones.
- BXVI. (5 de junio de 2011). Mensaje para la XLV Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. Verdad, anuncio y autenticidad de vida en la era digital. In Mensaje (Ed.). Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- BXVI. (21 de enero de 2008). Mensaje a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación. In Carta (Ed.). Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- BXVI. (2011). Encuentro con Jóvenes profesores universitarios. El Escorial. In Discurso (Ed.). Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research on teaching. In N. L. e. Gage (Ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 171-246). Rand McNally.
- Carabante, J. M. (2017). Don y gratuidad: una consideración desde la persona. In *Sobre acción, deber y donación de Urbano Ferrer* Ideas y Libros. Ediciones.
- Cattell, R. B. (1952). *Factor Analysis.* Harper and Row.

- Celina, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alpha de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, XXXIV/No.4, 572-580.
- Cencini, A. (2000). Fraternidad en camino. In: Sal Terrae.
- Chico González, P. (1972). *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Bruño.
- Climent Bonilla, J. B. (2020). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de “competencias”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.
- Coe, R., Merino-Soto, C. Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de PUCP*, 21 (1), 145-177.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Second Edition ed.). LEA.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand MacNally.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research. Theory, Methods, Techniques*. SAGE Publications.
- Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño estadístico (Para investigadores de Ciencias Sociales y de la Conducta)*. EUDEBA.
- Corvera, J. C. (2019). Consecuencias educativas de la experiencia de Karol Wojtyla. In *Sobre "La experiencia integral: un método para el personalismo" de Juan Manuel Burgos*. Ideas y Libros Ediciones
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48.
- Crespo, M. (2017). Acción, moralidad y donación: los tres ejes fenomenológicos del último libro de Urbano Ferrer. In *Sobre acción, deber, donación de Urbano Ferrer* (pp. 113- 117). Idea y Libros Ediciones.

- Crespí, P. (2018). *La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación]. Madrid.
- Cronbach, L. J. (1987). Issues in planning evaluation. In R. Murphy & H. Torrance (Eds.), *Evaluating Education: Issues and Methods* (pp. 4-35). Harper.
- Crosby, J. F. (2007). *La interioridad de la persona humana. Hacia una antropología personalista*. Ediciones Encuentro.
- Cárdenas Sierra, C. A. (2007). La acción humana en Santo Tomás de Aquino. Bases antropológicas del Derecho del siglo XXI. http://www.usta.edu.co/programas/derecho/revista_inveniendi/revista/imgs/HTML/revistavirtual/
- Danilov, M. A., & Skatkin, M. N. (1981). *Didáctica de la escuela media*. Pueblo y Educación
- Dendaluce, I. (1994). Diseños Cuasiexperimentales. In V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada* (pp. 286-306). Rialp.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). The Fifth Moment. In Y. L. N. Denzin (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). Sage Publications.
- Di Cicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Med Ed*, 40, 314-321.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.
- Domínguez Prieto, X. M. (2004). Acción Voluntaria y proyecto personal en Xavier Zubiri [Artículo]. *Revista de Logoterapia Nous*. Retrieved 19 diciembre de 2018, from
- Domínguez Prieto, X. M. (2007a). *El hombre convocado: la vocación de ser persona. Educar en valores y virtudes*. Progreso.

- Domínguez Prieto, X. M. (2007b). *Llamada y proyecto de vida*. PPC.
- Domínguez Prieto, X. M. (2011). *Psicología de la persona*. Palabra.
- Domínguez Prieto, X. M. (2013). *El profesor cristiano: Identidad y Misión*. PPC.
- Domínguez Prieto, X. M. (Junio de 2012). *Sobre la Experiencia* Sobre la experiencia, Universidad Francisco de Vitoria.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write managements' goals and objectives. *Management Review*, 70, 35- 36.
- Díaz López, M. J. (2019). Términos de referencia para un Proyecto Transversal de la Asignatura "Comunicación. Habilidades y competencias para el Liderazgo". In. Guía Docente de la Asignatura "Comunicación, habilidades y competencias para el Liderazgo", (2019). http://ufv.es//notas.ufv.es/documentos/gd/7215_p.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco- García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 7-36.
- Faure, P. (1979). *Un enseignement personnalise et communautaire*. Casterman. Trad. esp. por Ed. Narcea, Madrid, 1981.
- Faure, P. (jul.-sept. 1973). Construction de la personnalité. *Réflexions sur notre pédagogie, 1er Dossier*.
- Ferreiro, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas. *Revista Complutense de Educación*, 22 Núm. 1, 11-23.

- Ferrer. (2017). *Sobre Acción, deber, donación de Urbano Ferrer*. Ideas y Libros Ediciones.
- Ferrer Santos, U. (1990). *Perspectivas de la acción humana*. Promociones y publicaciones universitarias. PPU.
- Ferrer, U. (1990). *Perspectivas de la acción humana*. Promociones y publicaciones universitarias. PPU.
- Ferrer, U. (1994). La autodeterminación y sus paradojas. *Anuario Filosófico*, 27, 779-796.
- Ferrer, U. (2015). *Acción, deber, donación*. Dykinson.
- Ferrer, U. (2019). Sobre el libro de Juan Manuel Burgos, *La experiencia Integral*. In *Sobre "La experiencia integral: un método para el personalismo" de Juan Manuel Burgos*. Ideas y Libros. Ediciones.
- Finance de, J. (1965). *Ser y actuar en la filosofía de santo Tomás*. Pontificia Universidad Gregoriana
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia.
- Forment, E. (1997). El profesor católico del siglo XXI. *Espíritu*, XLVI.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Fullat, O. (1988). *Filosofía de la Educación*. Vicens Vives
- Galino, A. (1991a). El personalismo y la educación personalizada en Francia. In *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (Vol. 4, pp. 113-156). Rialp.
- Galino, A. (1991b). La educación personalizada como alternativa. In *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (Vol. Vol. 4, pp. 301-343). Rialp.
- Galino, A. (1991c). La pregunta por el hombre. In *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (Vol. 4, pp. 19-50). Rialp.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática* (Cuarta Edición ed.). Rialp.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Rialp.

- García Hoz, V. (1988). *Educación Personalizada* (Octava Edición ed.). Rialp.
- García Hoz, V. (1994a). La orientación en la educación personalizada. In *La orientación en la Educación institucionalizada. La formación ética* (Vol. 20, pp. 15-40). Rialp.
- García Hoz, V. (1994b). Orientación de la sexualidad. In *La orientación en la educación institucionalizada. La formación etica* (Vol. 20). Rialp.
- García Llamas, J. L. (1994). Investigación correlacional y descriptiva. In *Problemas y Métodos de Investigación en la Educación Personalizada* (Vol. 5, pp. 307-329). Rialp.
- García Ramos, J. M. (1986). Validación de constructo en el ámbito pedagógico. *Revista Española de Pedagogía, Año XLIV, N° 174, 535-554.*
- García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo.* C.I.D.E.
- 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. (2000). La labor del formador. *Mar Oceana, N° 6, 25-37.*
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación.* Editorial Síntesis.
- García Ramos, J. M. (2019). Apuntes de clase. Técnicas Fundamentales de análisis de datos. UCM. In.
- García Ramos, J. M., & Agejas Esteban, J. A. (2008). Educar para lo nuevo en la universidad. Un análisis desde la perspectiva católica. *Mar Oceana, N° 23, 27-48.*
- García Ramos, J. M., & Agejas, J. A. (2001). Hacia una educación cordial. Educación Humanista y Globalización: apuntes desde una perspectiva católica. *Mar Oceana: Revista del humanismo español e iberoamericano, 8, 17-28.*

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. . Allyn and Bacon Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P.,.
- Gonzalez-Iglesias, S. M., & De la Calle Maldonado, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista [Articles]. 8. <https://doi.org/https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SetF/article/view/SetF.2020.012>
- González Iglesias, S. M. (2015). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente. Una propuesta desde el método de López Quintás* [Universidad Francisco de Vitoria J. Pozuelo de Alarcón, Madrid.
- González-Ortega, Y. (octubre, 2008). Instrumento cuidado de comportamiento profesional: validez y confiabilidad . . *Aquichan*, 8, núm. 2, 170-182.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge
- Grajales Guerra, T. (1996). Publicaciones Universidad de Montemorelos
- Greele, R. J. (1989 (1991)). La Historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: Quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral. El peso de la Historia*.
- Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida* (7ª ed.). Palabra.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Edición ed.). MacGraw Hill.
- Hernández- Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. . *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hervás Avilés, R. M. (2005). *Estilos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo editorial uiversitario.

- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.
- Iglesias Martínez, L. (2017). La identificación de la experiencia moral. In *Sobre acción, deber y donación de Urbano Ferrer*. Ideas y Libros. Ediciones.
- Isasi, J. M. (1996). Significado del filosofía de la acción. In *La acción (1893)* (pp. XLV-LXII). BAC.
- Kaplan, A. (1985). Research methodology: Behavioral Sciences. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international Encyclopedia of Education* (pp. 4293-4300). Pergamon Press.
- Ker, I. (2012). *La idea de una universidad en Newman*. Universidad San Dámaso.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales (4ª ed.)* (L. E. Pineda Ayala, Mora Magaña, I., Trans.). McGraw-Hill/ Interamericana de México.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. In. Madrid: Morata.
- Lacroix, J. (1963). *M. Blondel, sa vie, son oeuvre*. Presses Universitaires de France.
- Lacroix, J. (1973). Blondel et la Dialectique du Désir. *Revue philosophique de Louvain*, 683.
- Landsberg, P. L. (2006a). El sentido de la acción. In *Problemas del personalismo*. Ed Mounier Colec Persona 17.
- Landsberg, P. L. (2006b). Reflexiones sobre el compromiso personal. In *Problemas del personalismo*. Fundación Mounier
- Latourelle, R. (1984). *El hombre y sus problemas a la luz de Cristo*.

- Lavelle, L. (1978). *Les puissances du moi*. Flammarion.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30, n° 3.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Lorda, J. L. (2009). *Antropología Teológica*. Eunsa
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364.
- López Quintás, A. (1990). *El encuentro y la plenitud de la vida espiritual*. Publicaciones Claretianas.
- López Quintás, A. (1993). *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. PPC.
- 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*. BAC.
- López Quintás, A. (2016). *El triángulo hermenéutico. Introducción a una filosofía de los ámbitos*. Editorial Universidad Francisco de Vitoria.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada* [<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>]. <https://doi.org/84-9840-164-X>
- Maritain, R. (1949). *Les grandes amitiés*. Desclée de Brouwer, París, 1949
- Maritain, R. (1959). *Les grandes amitiés*. Desclée de Brouwer, París, 1949
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications.
- Martín Rincón, E. (mayo-agosto 2000). Claves antropológicas de la Educación personalizada *Revista española de Pedagogía*, Año LVIII, n° 216, 359-378.

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez), A. T. p. J. L. C. (Traducción de 2005). *Ética a Nicómaco*. In (La Edición es de 2001. La que consulto es la cuarta reimpresión de esta edición de 2001 ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Mariás, J. (1964). *El tiempo que ni vuelve ni tropieza*. Edhasa.
- Mariás, J. (1973). *Antropología Metafísica*. Editorial Revista de Occidente.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. EXCEL.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104.
- Millán Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Rialp.
- Millán Puelles, A. (1990). *Teoría del objeto puro*. Rialp.
- Miñón Sáez, A. R. (2017). La política como espacio genuinamente personal. In *Sobre acción, deber y donación de Urbano Ferrer*. Ideas y Libros. Ediciones.
- Mounier, E. (1974). *Emmanuel Mounier, Obras, 1931-1939, trad. esp. por E. Molina y J. D. González Campos* (Vol. I). Laia
- Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Ediciones Sígueme.
- Northrop, F. S. C. (1947). *The logic of de sciences and the humanities*. Greenwood.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote* (Vol. 1). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Ortega y Gasset, J. (1939, edición 1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Revista de Occidente, en Alianza Editorial.

- Pablo VI, P. (1965). CONCILIO VATICANO II. Gaudium et spes. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual. In. Ciudad del Vaticano.
- Pardo, A., Ruiz, M.A., San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Editorial Síntesis.
- Pérez Juste, R. (1985). Estudios correlacionales. In A. d. l. Orden Hoz (Ed.), *Diccionario de Investigación Educativa*. Anaya.
- Pfänder, A. (2011). *Fenomenología de la voluntad*. AVARIGANI.
- Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales* (11ª Ed. ed.). Rialp.
- Pintor Ramos, A. (1996). *Zubiri*. Ediciones del Orto.
- Polaino, A. (2017). La aceptación o el rechazo del don. In *Sobre acción, deber y donación de Urbano Ferrer*. Ideas y libros. Ediciones
- Polaino-Lorente, A. (2019). La comprensión de sí mismo en esta propuesta personalista. In *Sobre "La experiencia integral: un método para el personalismo" de Juan Manuel Burgos*. Ideas y Libros. Ediciones.
- Polo, L. (2010). Tener y dar. In *La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*. Eunsa.
- Píndaro (1995). *Odas y fragmentos: Olímpicas; Píticas; Nemeas; Ístmicas; Fragmentos*. . Editorial Gredos.
- Quillian, M. R. (1968). Semantic memory. In E. M. Minsky (Ed.), *Semantic Information processing* (pp. 27-70). MIT Press.
- Regenbrecht, A. (1987). El objeto de la ciencia pedagógica. *Universitas XXV (1)*, 17-22.
- Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables.
- Rincón del, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson

- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31, núm. 1., 34-45.
- Rupnik, M. I. (1999). *De la experiencia a la sabiduría*. PPC.
- Rupnik, M. I. (2013). *El arte de la vida. Lo cotidiano en la belleza*. Fundación Maior.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Saint-Exupéry (de), A. (1997). *Ciudadela*. Alba.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. In. Madrid: McGraw Hill.
- Sastre, A. (2020). El Proyecto Educativo de la Universidad Francisco de Vitoria. "Formar para transformar, en comunidad". In (Documento institucional ed.). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F. K., & Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-338.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social* (9ª ed.). Paraninfo.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 15 de enero de 2006 <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>.
- Spaemann, R. (1980). Los efectos secundarios de la acción como problema moral. In *Crítica de las utopías políticas*. Eunsa.
- Spaemann, R. (1981). Über die Unmöglichkeit einer universalteleologischen Ethik. *Philosophisches Jahrbuch*, 88.
- Tajadura, B. S. (2016). Posthumanismo y *machina sapiens*. La destrucción del sujeto a través de Foucault, Deleuze y Derrida. In C. Carbonell & L. Flamarique (Eds.),

- De simios, cyborg y dioses. La naturalización del hombre a debate.* (pp. 255-271).
Biblioteca Nueva.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print
(edición original, 1992).
- Tejedor, F. (1979). El término de error experimental en los modelos estadísticos de
análisis de varianza. Condiciones subyacentes en el ANVA referidas a la variable
aleatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 145 (37), 97-112.
- Thurstone, L. L. (1935). *The Vectors of de the Mind*. Univ. of Chicago Press.
- Tuckman, B. (junio, 1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological
Bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace College
Publishers
- Universidad Francisco de Vitoria. (2014). *Memoria Académica. Curso 13-14*. Retrieved
6-02-2021 from <http://recursos.ufv.es/docs/Memoria-Academica-UFV-13-14.pdf>
- Universidad Francisco de Vitoria. (2016). *Nuestra Misión hoy*. Editorial UFV.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.
- Von Hildebrand, D. (2020). *Ética* (Tercera edición revisada ed.). Encuentro.
- VV.AA. (1997). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Libreria Editrice Vaticana.
- Weber, M. (1973). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social.
In Amorrotu (Ed.), *Ensayos sobre metodología sociológica*.
- Whitmore, D. (1992). *Phychosynthesis Counseling in Action*. SAGE.
- Wojtyla, K. (1998). Trascendencia de la persona en el obrar y autoteleología del hombre.
In *El hombre y su destino* (pp. 133-151). Palabra
- Wojtyla, k. (2005). *El hombre y su destino*. Palabra.
- Wojtyla, K. (2011). *Persona y Acción*. Palabra.

- Zabala, A., & Arnau, y. L. (2017). *Cómo aprender a enseñar competencias*. Graó.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, Historia y Dios*. Alianza.
- Zubiri, X. (1991). *Inteligencia sentiente*. Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Alianza.
- Zubiri, X. (1998). *El hombre y Dios*. Alianza.
- Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Tecnos.