



Claves pedagógicas en contextos de incertidumbre

El equilibrio entre la tradición y la innovación

Isabel Muñoz San Roque

Lección inaugural
del curso académico

2026/2027



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA



Isabel Muñoz San Roque

CLAVES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRE

El equilibrio entre la tradición y la innovación

Lección Inaugural del Curso Académico 2026-2027
de la Universidad Pontificia Comillas

Pronunciada el 2 de septiembre de 2026



2026

© Universidad Pontificia Comillas

ISBN: 978-84-7399-233-6

Deposito Legal: M-18110-2026

Edita: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Secretaría General

Imprime: R.B., S.A.

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN	7
2. PROYECTO POLARIS COMILLAS Y PROYECTO JÓVENES DE UNIJES	9
3. ESCUCHAR A LA TRADICIÓN JESUITA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE	10
4. CLAVES PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA	18
5. PARA CONCLUIR	30

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La docencia universitaria en los últimos años ha experimentado transformaciones profundas que no han surgido por iniciativa del profesorado. Estos cambios pueden organizarse en tres momentos clave: la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la transformación derivada de la pandemia de la COVID-19 y, más recientemente, la irrupción en la docencia de la inteligencia artificial (IA). Cada uno de estos hitos ha obligado al profesorado a adaptarse y a revisar prácticas consolidadas durante décadas para responder a estos nuevos escenarios educativos.

En el caso del EEES, se produjo una transformación relevante en la forma de concebir la enseñanza universitaria, lo que favoreció una reflexión más sistemática sobre la práctica docente y sus efectos en el aprendizaje. Asimismo, se promovió el uso de metodologías más variadas y la incorporación de una evaluación integrada en el proceso didáctico, además de un trabajo coordinado entre el profesorado, orientado a dar un mayor sentido a la acción formativa conjunta en la búsqueda de un aprendizaje universitario de calidad. No obstante, este proceso también ha sido objeto de críticas: una parte importante del profesorado percibió un incremento significa-

tivo de la burocracia y una tendencia hacia cambios más formales que reales.

La pandemia de la COVID-19 supuso un segundo gran punto de inflexión, más centrado en las modalidades de enseñanza. La transición forzada hacia modelos online o híbridos obligó a las universidades a desplegar, en un tiempo muy limitado, entornos digitales de aprendizaje. Aunque muchas instituciones contaban con infraestructuras tecnológicas, existía una brecha importante en los niveles de competencia digital del profesorado. Sin embargo, esta obligada reconversión aceleró procesos de formación y adaptación que, en condiciones normales, habrían requerido años. En este escenario, el profesorado desarrolló competencias digitales, generó materiales audiovisuales, sistemas de evaluación en formato digital y amplió las formas de interacción con el alumnado, destacando las tutorías o el acompañamiento en remoto. A pesar de estos avances, la experiencia también puso de manifiesto limitaciones importantes. La docencia exclusivamente digital generó fatiga, desconexión y pérdida de una interacción de calidad entre estudiantes y profesores. La presencialidad pasó a considerarse, tras la pandemia, como un elemento fundamental para el aprendizaje, especialmente por su capacidad para favorecer la interacción espontánea, el seguimiento del alumnado y la construcción de relaciones educativas más sólidas.

Por último, en este contexto de transformación progresiva, la irrupción de la inteligencia artificial introduce un tercer momento de cambio. Y esto no solo nos sitúa ante uno de los mayores desafíos, sino que además nos ofrece una de las oportunidades más profundas para la transformación de la educación. Sus implicaciones se encuentran en pleno desarrollo y afectan a dimensiones nucleares

de la vida universitaria. Entre ellas destacan, por citar algunas, la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la revisión de los sistemas de evaluación, la redefinición del papel del profesorado, la personalización de la formación o la necesidad de desarrollar competencias críticas, éticas y reflexivas frente al uso de esta tecnología.

Para el profesorado, la IA supone un doble desafío. Por un lado, ofrece oportunidades relevantes, ya que nos ayuda en el desarrollo de materiales docentes, permite diseñar actividades más adaptadas a distintos ritmos de aprendizaje y contribuye a una gestión del tiempo más eficiente. Pero, por otro lado, introduce incertidumbre sobre la autoría, la integridad académica y la validez de ciertos sistemas de evaluación. Asimismo, plantea un gran reto al profesorado, ya no es únicamente evitar un uso inadecuado de estas herramientas, sino diseñar experiencias de aprendizaje que exijan comprensión, reflexión y posicionamiento crítico, en un contexto donde tienen acceso a respuestas de mucha calidad de forma inmediata.

2. PROYECTO POLARIS COMILLAS Y PROYECTO JÓVENES DE UNIJES

En este escenario, en el año 2019 desde el rectorado de la Universidad Pontificia Comillas nos encomendaron a mi compañero Gonzalo Aza Blanc y a mí emprender una investigación para conocer las culturas o características de los estudiantes de nuestra universidad, con el fin de mejorar los procesos formativos. Desde ese momento y con el apoyo e impulso de los tres equipos rectorales presentes en estos 7 años, venimos trabajando en diseñar y desarrollar una línea de investigación sobre las trayectorias personales y académicas de

los estudiantes que transitan por las aulas universitarias, línea que se ha materializado en un grupo de investigación llamado AURORA. Hace un par de años el equipo directivo de UNIJES, con el apoyo de la delegada del sector universitario y profesora de nuestra facultad, Ana García-Mina Freire, se amplió la investigación a las universidades jesuitas en España, y un grupo de docentes de cinco de estos centros (Deusto, Loyola, IQS, ESADE y Comillas) iniciamos un estudio a través del Proyecto Jóvenes de UNIJES cuyo objetivo es siguiendo coherencia a los fines educativos que se persiguen en estas instituciones, que durante más de 500 años ha inspirado el modelo pedagógico de la Compañía de Jesús.

En el transcurso de esta lección inaugural iremos desgranando algunas de las conclusiones más relevantes del trabajo realizado. En esta andadura, quisiera destacar y reconocer la influencia del profesor Pedro Morales Vallejo SJ, profesor jubilado de nuestra universidad, quien a sus 93 años sigue siendo una referencia intelectual y humana para muchos docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, entre los que me encuentro. De él hemos aprendido una idea tan sencilla como fundamental “si queremos saber algo de los estudiantes, preguntémosles”. Esta premisa ha orientado de manera decisiva el enfoque de la investigación aquí presentada.

3. ESCUCHAR A LA TRADICIÓN JESUITA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

En una universidad como la nuestra, de identidad jesuita, hemos heredado una tradición pedagógica sólida que no solo aporta estabilidad en contextos de incertidumbre, sino que ofrece criterios para interpretarla críticamente. Desde esta perspectiva, la calidad

de la educación no puede reducirse a los métodos o a los recursos utilizados, sino que se asienta profundamente en los fines que la orientan. Es precisamente en este nivel donde el paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach adquiere su relevancia, al proponer un modelo cuatridimensional (*utilitas, iustitia, humanitas y fides*) que articula de manera coherente el tipo de persona que la universidad quiere formar¹.

Este modelo puede entenderse como un marco metacompetencial que trasciende las competencias técnicas o disciplinares y sitúa la acción educativa en un horizonte de sentido. Sin embargo, reducirlo a una enumeración de fines (*utilitas, iustitia, humanitas y fides*) corre el riesgo de simplificar en exceso su alcance. En realidad, lo que proponía Ledesma era una visión profundamente integrada de la formación humana, en la que estos cuatro elementos no funcionan de manera aislada, sino como dimensiones interdependientes de un mismo proyecto educativo.

Cuando Ledesma habla de *utilitas*, no se refiere simplemente al desarrollo de competencias útiles en un sentido instrumental o profesionalizante, sino a la capacidad de ajustarse y responder a las exigencias del tiempo y del contexto. Se trata de formar personas capaces de desenvolverse en la realidad concreta en la que viven, contribuyendo a lo que él denomina la “cumplida comodidad de esta vida”, entendida no como bienestar superficial, sino como la posibilidad de sostener una vida digna, responsable y socialmente situada.

¹ PÉREZ AVELLÁN, E. (2025). *La propuesta pedagógica de la Compañía de Jesús para la educación universitaria. Claves de la pedagogía ignaciana en Diego de Ledesma y Peter-Hans Kolvenbach*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia Comillas.

Esta dimensión se articula inseparablemente con la *iustitia*, que no se limita a una concepción formal de dar a cada uno lo suyo, sino que se orienta al bien común. La educación, en este sentido, no busca solo la promoción individual, sino la formación de personas capaces de comprender, analizar críticamente y comprometerse con la realidad social, política y comunitaria, en una lógica que hoy traduciríamos como compromiso con los demás. O, en la línea del ideal ignaciano de los “hombres y mujeres para y con los demás”^{2, 3}.

Por su parte, la *humanitas* remite al perfeccionamiento de la naturaleza racional de la persona. No se trata únicamente del desarrollo intelectual, sino de un proceso más amplio de crecimiento en humanidad, en el que el conocimiento, la capacidad crítica, el lenguaje y la formación moral se entrelazan, persiguiendo una visión holística de la realidad. La educación se dibuja como un camino de desarrollo integral, orientado a que la persona pueda desplegar plenamente sus capacidades de comprender, discernir y actuar.

Finalmente, la *fides* introduce la dimensión trascendente, entendida no solo como adhesión interna, sino también como capacidad de expresar y dar razón de aquello en lo que se cree. En la propuesta de Ledesma, esta dimensión no se superpone a las anteriores, sino que las atraviesa y les da unidad, configurando ese horizonte de sentido.

² ARRUIPE, P. (2015). *Hombres y mujeres para los demás* (EIDES, n.º 76). Cristianisme i Justícia. <https://www.cristianismeijusticia.net/es/hombres-y-mujeres-para-los-demas>

³ KOLVENBACH, P.-H. (2007, 10 de mayo). *Al Consejo Directivo – Universidad de Georgetown, Roma-Pontificia Universidad Gregoriana*. En M. AGÚNDEZ AGÚNDEZ (Ed.), *Discursos universitarios* (pp. 258-266). UNIJES.

Lo verdaderamente relevante de este planteamiento no es cada uno de estos elementos por separado, sino su articulación conjunta. La formación universitaria, desde esta perspectiva, no puede fragmentarse en dimensiones inconexas (lo técnico, lo ético, lo personal o lo espiritual), sino que ha de entenderse como un proceso orientado al desarrollo pleno de la persona en relación con los demás y con la realidad del contexto en el que transcurre.

En este sentido, los resultados obtenidos hasta el momento en el proyecto Jóvenes UNIJES permiten identificar cómo estas dimensiones se materializan en distintos modos de comprender y vivir la experiencia universitaria. Lejos de configurarse un perfil homogéneo de estudiante, emergen formas diversas de situarse ante la formación.

Por un lado, encontramos estudiantes con una concepción integral de la formación, que valoran de manera equilibrada la formación académica, el compromiso social, la dimensión relacional y la apertura al sentido. Son estudiantes que no solo buscan aprender para ejercer una profesión, sino también comprender la realidad, implicarse en ella y crecer personalmente. Este perfil se asocia con mayores niveles de bienestar, sentido de pertenencia, autorregulación y expectativas de éxito académico.

Junto a ellos, aparece un perfil más académico-pragmático o utilitarista, centrado principalmente en la dimensión instrumental de la formación universitaria. Son estudiantes especialmente orientados al rendimiento y a la utilidad profesional de los estudios, que valoran especialmente las competencias aplicadas, pero que otorgan menor relevancia a las dimensiones social o trascendente en la experiencia universitaria.

Por otro lado, también identificamos un grupo de estudiantes de baja vinculación institucional, caracterizados por una débil identificación con el conjunto de dimensiones formativas analizadas. En estos casos, la experiencia universitaria se vive de manera más periférica y desconectada, con menores niveles de implicación, sentido de pertenencia y de vinculación con la institución.

Finalmente, emerge un perfil espiritual o trascendente, en el que la dimensión de la fides adquiere una relevancia especialmente significativa. Se trata de estudiantes que otorgan especial importancia al sentido último, a las convicciones personales y a la dimensión interior, aunque no siempre integren con la misma intensidad los aspectos académicos o sociales de la vida universitaria.

Lo relevante de esta tipología no es tanto clasificar a los estudiantes, sino evidenciar que la experiencia universitaria se vive de maneras distintas y que el reto educativo no consiste en promover un modelo único de estudiante, sino acompañar procesos de integración progresiva en las distintas dimensiones que configuran su formación. En este sentido, el paradigma Ledesma-Kolvenbach no describe tanto un punto de partida como un horizonte formativo que orienta y da sentido a la acción educativa.

Esta visión resulta especialmente pertinente en el contexto actual, marcado por la aceleración de los cambios sociales, culturales y tecnológicos, que lleva a priorizar respuestas inmediatas o adaptativas. Frente a ello, el paradigma Ledesma-Kolvenbach nos recuerda que la educación no puede limitarse a responder a una lógica reactiva frente al contexto, sino que debe contribuir a interpretarlo críticamente, orientarlo éticamente y transformarlo siempre con un propósito claro y deliberado.

En concreto, si hablamos de educación superior y docencia, la pedagogía ignaciana se articula en una serie de principios que orientan la práctica docente. En primer lugar, la centralidad del estudiante no se entiende como una adaptación acrítica a sus demandas, sino como el reconocimiento de su condición de sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Esto implica atender a su diversidad, a sus ritmos y a sus trayectorias, superando planteamientos homogéneos que tienden a diluir o invisibilizar las diferencias individuales.

En estrecha relación con ello, el principio de *cura personalis* (el cuidado integral de la persona), no se trata únicamente de un acompañamiento académico, sino de la creación de contextos relacionales humanizadores, basados en el respeto, el reconocimiento y la confianza. Como subrayaba Kolvenbach, este acompañamiento exige generar comunidades educativas en las que cada persona pueda desarrollarse y, al mismo tiempo, contribuir al crecimiento de los demás. En un contexto universitario marcado por la presión y, en muchos casos, por el agotamiento emocional, este acompañamiento, basado en el respeto, la confianza y el reconocimiento, no debe limitarse a la relación entre estudiante y docente, sino que, tal y como ya señalaba la *Ratio Studiorum*⁴, ha de extenderse al conjunto de personas que forman parte de la institución, constituyendo un elemento fundamental para la consecución de los fines educativos.

Otro eje fundamental es la reflexión sobre la experiencia. En un entorno donde la inmediatez, acentuada por el uso de tecnologías e inteligencia artificial, puede favorecer respuestas rápidas

⁴ GIL CORIA, E. (Ed.) (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Universidad Pontificia Comillas.

pero superficiales, la pedagogía ignaciana insiste en la necesidad de detenerse, interpretar y dar sentido a lo vivido. Aprender no es solo hacer, sino comprender lo que se hace y por qué se hace.

Asimismo, la exigencia intelectual se concibe como una forma de respeto hacia el estudiante. Lejos de rebajar las expectativas, esta tradición apuesta por una formación rigurosa, pero adaptada, eso sí, a las capacidades y al momento evolutivo del alumnado. Ya en la tradición educativa jesuita se encontraba esta preocupación por ajustar los contenidos y los métodos, de manera que incluso quienes presentaban mayores dificultades pudieran seguir el proceso de aprendizaje. Este equilibrio entre exigencia y acompañamiento constituye uno de los rasgos más interesantes de la propuesta pedagógica. Exigir calidad durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y velar por ello, evidencia el respeto hacia el estudiante, como reconocimiento del compromiso adquirido en nuestra labor profesional.

La formación integral, orientada al desarrollo del sentido y de la responsabilidad, completa este enfoque. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de formar personas capaces de situarse críticamente en la realidad y de actuar en ella de manera responsable. En este sentido, la educación se concibe como una tarea profundamente ética. En estos momentos en que la política y las ideologías parecen polarizar a la población, es importante debatir y reflexionar sobre los acontecimientos que surgen, aportando desde nuestras instituciones información veraz y crítica, eliminando la inferencia poco fundamentada y apostando por el espíritu crítico.

Junto a estos principios, la pedagogía jesuita incorpora elementos que reconocemos como particularmente innovadores. Por ejemplo,

la importancia del aprendizaje entre iguales, la organización del alumnado en decurias, los émulos o las prácticas de corrección entre compañeros muestran que el papel de los iguales no era marginal. Hoy hablaríamos de aprendizaje colaborativo, coevaluación o mentoría entre pares. Ya entonces se intuía que parte del aprendizaje se fortalece cuando pasa por la interacción con otros estudiantes y cuando el alumnado participa activamente no solo en su propio progreso, sino también en el de sus compañeros. Era importante también, la diversificación de los recursos metodológicos utilizados, como las repeticiones, disputas, concertaciones, diálogos, representaciones teatrales o incluso el uso del canto, que ponen de manifiesto una comprensión del aprendizaje que hoy identificaríamos con metodologías activas y experienciales. Del mismo modo, la tradición otorga un papel central a la evaluación, entendida no solo como un mecanismo de calificación, sino también como una herramienta formativa al servicio del aprendizaje. Prácticas como la autoevaluación, la evaluación de los iguales o el uso del cartapacio, hoy llamado portfolio, reflejan esta concepción estratégica y formativa de la evaluación.

Otro aspecto especialmente relevante en la pedagogía jesuita es la interdisciplinariedad, entendida no solo como la colaboración entre áreas del conocimiento, sino también como una forma de aproximarse a la realidad en toda su complejidad. En este sentido, la tradición jesuita ha insistido en la necesidad de trabajar en red, tanto dentro de las propias instituciones, integrando las diferentes áreas de conocimiento, como a nivel internacional, reconociendo que los grandes desafíos contemporáneos no pueden abordarse desde perspectivas fragmentadas. Desde una perspectiva crítica, cabe señalar que el valor de esta tradición reside en atender de forma reflexiva y dialogada a los desafíos actuales.

4. CLAVES PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA

Ahora bien, si asumimos este marco para proyectarnos hacia estos fines educativos, la cuestión inmediata es cómo se concreta en la experiencia real de los estudiantes. Es decir, qué condiciones hacen posible hoy ese desarrollo integral en contextos marcados por la incertidumbre, la exigencia y la transformación constante.

En coherencia con la idea de que, para comprender al estudiante, es necesario preguntarle, el proyecto Polaris de la Universidad Pontificia Comillas nos ha permitido acercarnos a estas trayectorias reales de aprendizaje. A partir de sus resultados, emergen algunas variables clave que nos ayudan a entender mejor cómo aprenden hoy nuestros estudiantes y qué les permite continuar o no en su camino en la universidad.

Una de las dimensiones más relevantes es la capacidad de regular el propio aprendizaje, es decir, la autorregulación. Sabemos, desde los trabajos clásicos de Zimmerman y colaboradores⁵ y de Pintrich⁶,

⁵ ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

⁶ PINTRICH, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. In *Handbook of Self-Regulation*, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner, 451-502. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

que los estudiantes no aprenden únicamente por la exposición a contenidos, sino también por su capacidad para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. En esta línea, la autorregulación implica anticipar objetivos, ajustar estrategias durante la tarea y reflexionar posteriormente sobre los resultados obtenidos.

Esta concepción ha sido ampliada en investigaciones más recientes, que subrayan el carácter no solo cognitivo, sino también motivacional y emocional de este proceso^{7, 8}. Sin embargo, nuestros datos muestran algo especialmente relevante: esta capacidad no puede darse por supuesta. La autonomía académica no es un punto de partida, sino una competencia en construcción. En línea con Vermunt⁹, podemos distinguir estudiantes que regulan activamente su aprendizaje, otros que dependen en gran medida de mecanismos de regulación externa y otros que presentan dificultades claras para regularse o no se sienten capaces para utilizar de manera eficaz las estrategias de aprendizaje de las que disponen. Esto nos obliga a cuestionar críticamente una idea arraigada en la universidad: que el estudiante universitario “ya sabe aprender”, ya posee las competencias necesarias para gestionar eficazmente su propio aprendizaje. La evidencia empírica muestra que no siempre es así.

⁷ EFKLIDES, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>

⁸ PANADERO, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

⁹ VERMUNT, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>

Ligada a esta cuestión, surge una segunda dimensión clave: aprender con otros. Tradicionalmente, el aprendizaje se ha entendido como un proceso fundamentalmente individual, pero la investigación muestra que una parte importante de la regulación del aprendizaje se construye en interacción con otros. Es lo que Hadwin y colaboradores¹⁰ denominaron correulación, es decir, el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan estrategias de regulación en el contexto de la interacción con sus iguales. El aprendizaje es, en esencia, un fenómeno social y colaborativo que requiere competencias específicas para participar de manera eficaz en dichas dinámicas relacionales.

El aprendizaje entre iguales presenta múltiples beneficios ampliamente documentados en la literatura: mejora la motivación, fortalece la autoeficacia, favorece el pensamiento crítico y enriquece la comprensión^{11, 12}. Sin embargo, conviene evitar una visión idealizada de estas dinámicas colaborativas. Trabajar con otros implica también afrontar exigencias adicionales como coordinarse, gestionar diferencias, asumir responsabilidades compartidas o el manejo de expectativas diversas. De hecho, distintos estudios, así

¹⁰ HADWIN, A. F., JARVELA, S., & MILLER, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. ZIMMERMAN & D. H. SCHUNK (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge/Taylor & Francis Group.

¹¹ TOPPING, K. J., & EHLY, S. W. (2018). *Peer-assisted learning: From theory to practice* (Vol. 1). Routledge.

¹² RAISANEN, M., POSTAREFF, L., MATTSSON, M., & LINDBLOM-YLANNE, S. (2020). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 173-188. <https://doi.org/10.1177/1469787418798517>

como los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación con estudiantes universitarios, señalan que estas dinámicas pueden generar estrés y afectar al bienestar emocional del alumnado. Por tanto, no basta con introducir trabajo en grupo en el aula universitaria, sino que es necesario además, una enseñanza explícita de las competencias necesarias para trabajar con otros y un acompañamiento pedagógico intencional que facilite la construcción de interacciones verdaderamente formativas¹³.

En este punto, adquieren especial relevancia las experiencias de mentoría entre iguales, en particular aquellas que conectan estudiantes de cursos superiores con estudiantes de primeros años. Este tipo de acompañamiento introduce una dimensión intermedia entre la regulación externa y la autorregulación, especialmente valiosa durante las primeras etapas de adaptación a la vida universitaria. A través de estas interacciones, los estudiantes pueden intercambiar impresiones no solo sobre contenidos, sino también sobre estrategias de aprendizaje, formas de organizar el estudio y modos de afrontar las exigencias personales y académicas de la experiencia universitaria. Desde esta perspectiva, la mentoría se alinea con la idea de que el aprendizaje con otros puede facilitar la adquisición de estrategias de regulación en contextos auténticos de interacción social.

Contamos ya con experiencias de mentoría entre iguales desarrolladas en ICAI, que dan muestra de una reducción significativa del estrés académico en los estudiantes que participaron en estos programas, frente a los que no lo hicieron. Este efecto aparece, además, de forma especialmente pronunciada en las mujeres estu-

¹³ PRIETO NAVARRO, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC Editorial.

diantes de ingeniería, un hallazgo de especial interés en contextos académicos tradicionalmente caracterizados por elevados niveles de exigencia¹⁴.

Los datos analizados también nos indican que no es el simple hecho de trabajar con otros lo que reduce el agotamiento, sino el significado que el estudiante otorga al apoyo recibido de sus compañeros y, sobre todo, la capacidad de utilizar ese apoyo como recurso para regular su propio aprendizaje^{15, 16}.

Si hablamos de otros entornos donde se producen buena parte de las relaciones entre iguales, son los entornos digitales, donde las redes sociales funcionan como espacios de conexión, intercambio y, en ocasiones, de apoyo social y académico. La evidencia nos muestra, en estos casos, que no todos los usos de estos entornos tienen el mismo impacto sobre el bienestar y el desarrollo personal: mientras que aquellos orientados a la comunicación pueden favorecer el vínculo y el apoyo social, los usos que permiten una evasión de la propia identidad se asocian con menores niveles de

¹⁴ ALARCÓN-MASSÓ, L. (2026). *Regulación del aprendizaje y agotamiento emocional académico: el papel de la mentoría*.

Entre pares en estudiantes de ingeniería de primer año. Tesis doctoral. Universidad Pontificia Comillas.

¹⁵ SEIBERT, G. S., BAUER, K. N., MAY, R. W., & FINCHAM, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>

¹⁶ MUÑOZ-SAN ROQUE, I., AZA-BLANC, G., HERNÁNDEZ-ARRIAZA, M. and FERNÁNDEZ, E. (2024). Self-regulation of learning and its relationship to peer learning and study-related exhaustion: a triad among university students. *European Journal of Psychology of Education*. 40, 29. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00935-1>

autoestima y de control percibido, así como con un peor ajuste emocional¹⁷.

Una tercera variable en el plano educativo que emerge con fuerza es la autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su propia capacidad para afrontar con éxito las tareas¹⁸. Este factor resulta decisivo porque condiciona la implicación, la persistencia y la forma en que el estudiante se enfrenta a la dificultad. De hecho, nuestros resultados muestran que la autoeficacia se relaciona negativamente con el agotamiento o estrés académico.

La autoeficacia aparece, además, estrechamente vinculada a la regulación del aprendizaje. Los estudiantes con mayor percepción de competencia no solo obtienen mejores resultados, sino que también tienden a utilizar estrategias de aprendizaje más profundas y elaboradas, a planificar mejor, a monitorizar su progreso y a ajustarlas cuando es necesario. En este sentido, la autoeficacia no puede entenderse como un rasgo aislado o estático, sino como una variable que se construye en interacción constante con la propia experiencia de aprendizaje. La clave, por tanto, no reside exclusivamente en la dificultad objetiva de las tareas académicas, sino en la percepción que el estudiante tiene de su capacidad para afrontarlas. En este sentido, resulta especialmente sugerente la expresión del profesor Pedro Morales, que señala la importancia de hacer sentir

¹⁷ MUÑOZ SAN ROQUE, I., AZA BLANC, G., RUA VIEITES, A. y CARO CARRETERO, R. (2024). Identificación y caracterización de perfiles de uso de redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*. 42(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.565871>

¹⁸ BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/ Times Books/ Henry Holt & Co.

a los estudiantes como caballos ganadores, con esta metáfora pone de manifiesto la necesidad de generar experiencias formativas en las que el alumnado pueda experimentar logros progresivos, percibirse con competencias y construir expectativas positivas sobre su propia capacidad para aprender.

Esta cuestión resulta especialmente relevante porque la percepción que el estudiante desarrolla acerca de sí mismo y de sus posibilidades de éxito no solo influye en su manera de aprender, sino también en su bienestar y, en último término, en su permanencia en los estudios. Cuando los estudiantes sienten que poseen recursos para afrontar las exigencias académicas, aumenta su implicación y su capacidad de perseverar; por el contrario, cuando perciben una distancia excesiva entre las demandas del contexto y sus propias posibilidades, pueden aparecer dinámicas de desmotivación, desgaste e incluso abandono educativo.

En el proyecto Polaris hemos encontrado que aproximadamente uno de cada seis estudiantes de los que siguen en la universidad en los últimos cursos, ha considerado en algún momento abandonar sus estudios. Los motivos son diversos, pero destacan especialmente las dificultades para afrontar las exigencias académicas, seguidas del desajuste con la titulación elegida, bien por desinterés o por deseo de cambio, y de factores personales, como el bienestar emocional¹⁹.

Sin embargo, estos estudiantes, que no son los que finalmente abandonan, sostienen su permanencia fundamentalmente sobre

¹⁹ MUÑOZ SAN ROQUE, I., AZA BLANC, G., & HERNÁNDEZ ARRIAZA, M. (2025). Factores personales y contextuales en la intención de abandono universitario. *Revista Pensadero*, 3, 47-64. <https://revistapensadero.org/index.php/portada/article/view/29/54>

factores protectores como el apoyo de la familia, la ayuda recibida por parte de compañeros y profesores, así como sobre motivos personales relacionados con el sentido de responsabilidad, el interés por los estudios, la motivación y las expectativas de futuro. Todo ello, pone de manifiesto que la permanencia universitaria no depende únicamente de variables académicas, sino también de la calidad de los vínculos y del significado que el estudiante atribuye a su experiencia formativa.

Además, el sentido de pertenencia se consolida como un factor determinante para la continuidad de los estudios. No se trata solo de permanecer, sino de sentirse parte de la institución, reconocerse en su proyecto educativo y encontrar un lugar desde el que sostener la propia trayectoria académica y personal²⁰. En esta línea, la evidencia internacional insiste en que las interacciones significativas con profesores y compañeros, junto con formas de acompañamiento continuado y cercano, constituyen algunos de los mecanismos más eficaces para prevenir el abandono y fortalecer el compromiso del estudiante con su proceso formativo.

Aunque la tasa de abandono no es un problema muy acentuado en nuestra universidad, en las universidades de América Latina, sobre todo en las públicas, es especialmente elevada. Esta realidad tan preocupante, ha impulsado el desarrollo de sistemas institucionalizados de acompañamiento y orientación en la universidad, con programas de mentoría, sistemas de alerta temprana, asignaturas de introducción a la universidad y estrategias de apoyo integral

²⁰ PEDLER, M. L., WILLIS, R., & NIEUWOUDT, J. E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>

que llevan años implementándose y consolidándose en muchas universidades, lo que ha permitido reducir significativamente estas tasas²¹.

Todo ello pone de manifiesto que la permanencia universitaria no depende únicamente de factores individuales, sino también de la capacidad de las instituciones para generar contextos de aprendizaje acompañados y pedagógicamente sensibles a la diversidad del alumnado. En este sentido, las metodologías docentes adquieren una relevancia central, ya que la manera en que los estudiantes aprenden y participan en la experiencia universitaria influye directamente en su implicación, su bienestar y su capacidad para sostener la propia trayectoria académica.

El alumnado valora especialmente aquellas metodologías que implican acción, aplicación e interacción (resolución de problemas, casos prácticos, debates, etc.). Pero no todos los estudiantes se benefician igual de las metodologías activas. Aquellos con mayor capacidad de autorregulación tienden a aprovechar mejor las posibilidades que ofrecen estos enfoques, mientras que otros perfiles necesitan estructuras más claras, y un acompañamiento y retroalimentación frecuentes. Desde esta perspectiva, la innovación metodológica no puede entenderse simplemente como la incorporación de estrategias activas o participativas, sino como la capacidad de adaptar la enseñanza a la diversidad de perfiles de aprendizaje²².

²¹ Congreso CLABES sobre abandono universitario, Barranquilla. Colombia (2025).

²² MUÑOZ-SAN ROQUE, I., AZA-BLANC, G., HERNÁNDEZ-ARRIAZA, M., FERNÁNDEZ, E., & MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2026). Self-regulation profiles and learning preferences: A study of Spanish university students. *European Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/ejed.70667>

En esta línea, las denominadas prácticas educativas de alto impacto^{23, 24, 25}, como el aprendizaje y servicio, las experiencias internacionales, las prácticas o la participación en proyectos de investigación, muestran un gran potencial para promover un aprendizaje significativo. Estas experiencias exigen una elevada implicación, conectan el aprendizaje con situaciones reales y exponen al estudiante a diversos contextos que amplían su comprensión del mundo y de sí mismo.

Si hablamos de experiencias internacionales, es interesante destacar una iniciativa llevada a cabo en la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia “San Juan de Dios” de nuestra universidad, mediante los programas de internacionalización en casa, orientados a integrar al alumnado en contextos interculturales sin necesidad de desplazarse físicamente. Esta iniciativa evidencia que la combinación del intercambio virtual con actividades experienciales, como la simulación, incrementa significativamente la autoeficacia del alumnado, es decir, la percepción de su propia capacidad para afrontar

²³ KUH, G. D. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges and Universities*, 14(3), 28-29. <https://www.aacu.org/publication/high-impact-educational-practices-what-they-are-who-has-access-to-them-and-why-they-matter>

²⁴ KILGO, C. A., EZELL SHEETS, J. K., & PASCARELLA, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>

²⁵ MUÑOZ SAN ROQUE, I., AZA BLANC, G., HERNÁNDEZ ARRIAZA, M. y PRIETO NAVARRO, L. (2023). Learning approaches and high-impact educational practices at university: a proposal for a reduced scale of the student process questionnaire. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2251447>

situaciones complejas²⁶. Este tipo de propuestas no solo favorecen el desarrollo de competencias interculturales, sino que contribuyen a fortalecer recursos personales clave para sostener el aprendizaje en contextos exigentes. Además, permiten trasladar los beneficios de la internacionalización a contextos más inclusivos y accesibles, al tiempo que refuerzan el aprendizaje colaborativo y la reflexión compartida sobre la experiencia vivida.

Pero precisamente por el nivel de exigencia que comporta, no todos los estudiantes viven de manera semejante las prácticas educativas de alto impacto, como las que hemos descrito. Su impacto depende, en gran medida, del enfoque con el que el estudiante se acerca al aprendizaje. Y al igual que ocurre con otras metodologías activas, su efecto no es automático, depende en gran medida de cómo se diseñan estas experiencias y del acompañamiento que reciben los estudiantes. No solo se trata de exponer al estudiante a diversos contextos, sino también de ayudarlo a interpretar, integrar y dar sentido a lo vivido.

Finalmente, un ámbito especialmente revelador en estos tiempos de incertidumbre, es el de la evaluación. Mientras las metodologías de enseñanza parecen avanzar hacia enfoques más activos, participativos y centrados en el estudiante, los sistemas evaluativos se

²⁶ GALÁN-LOMINCHAR, M., MUÑOZ-SAN ROQUE, I., CAZALLAS, C. d. C., MCALPIN, R., FERNÁNDEZ-AYUSO, D., & RIBEIRO, A. S. (2024). Nursing students' internationalization: Virtual exchange and clinical simulation impact cultural intelligence. *Nursing Outlook*, 72(2), 102137. 10.1016/j.outlook.2024.102137

GALÁN-LOMINCHAR, M., MUÑOZ-SAN ROQUE, I., CAZALLAS, C. d. C., MCALPIN, R., FERNÁNDEZ-AYUSO, D., & EGEA ZEROLO, B. (2024). Internationalization at home program significantly increases the self-efficacy of nursing students: A pre-post study. *Nurse Education Today*. 143. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106361>

mantienen en modelos tradicionales. En el proceso pedagógico, la evaluación debe ser el eje central, ya que los alumnos y alumnas estudian y aprenden en función de cómo serán evaluados. En este sentido, uno de los aspectos que la irrupción de la IA debe promover, es la reflexión profunda sobre qué sistemas de evaluación son los más idóneos para valorar el aprendizaje que realmente queremos promover. No solo es importante garantizar la coherencia entre los objetivos formativos, las metodologías que utilizamos para su consecución y las evidencias de aprendizaje recogidas. También es importante atender a las normas institucionales que regulan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la cultura evaluativa del contexto social en el que nos situamos, una cultura que determina, en buena medida, qué prácticas de evaluación concebimos como fiables, rigurosas y legítimas²⁷. Por ello, la pregunta clave no debería centrarse únicamente en cómo evitar determinados usos inadecuados de la IA, sino qué queremos realmente que aprendan nuestros estudiantes y cuál es la mejor manera de acompañar, evaluar y hacer visible ese aprendizaje.

Esta reflexión exige diseñar planes de evaluación coherentes en distintos niveles, un nivel macro, referido a la institución y a sus políticas evaluativas, un nivel meso, vinculado a las titulaciones y programas; y un nivel micro, correspondiente a cada asignatura y a las prácticas concretas de aula. Solo desde esta mirada articulada será posible construir sistemas de evaluación rigurosos y con verdadero sentido formativo, capaces de responder a los desafíos actuales sin perder de vista la finalidad educativa que debe orientar a la universidad.

²⁷ PRIETO-NAVARRO, L., ASENJO-GÓMEZ, J. T. y MUÑOZ-SAN ROQUE, I. (2026). *Apuntes sobre la cultura de la evaluación en la universidad*. (En proceso de escritura)

5. PARA CONCLUIR

Si la pedagogía jesuita pone el acento en la persona, en el acompañamiento, en la reflexión y en la formación integral, estos resultados no hacen sino concretar qué significa hoy, en la práctica, poner al estudiante en el centro. Con la responsabilidad que supone ser docentes: la de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes aprender a aprender, aprender con otros, confiar en sus capacidades y sostener su trayectoria en contextos de incertidumbre. El desafío de la educación superior contemporánea no radica en innovar de manera constante, sino en orientar la innovación hacia una formación más coherente, más humana y más significativa, capaz de responder a la complejidad del estudiante universitario actual.

Inspirándome en la idea que desarrolla el Papa León XIV en *Diseñar nuevos mapas de esperanza*²⁸, que señala que «los carismas educativos no son fórmulas rígidas: son respuestas originales a las necesidades de cada época», podríamos afirmar que la tradición educativa no consiste en repetir respuestas del pasado, sino en mantener vivos aquellos principios que nos permiten ofrecer respuestas nuevas a los desafíos de cada generación.

²⁸ LEÓN XIV. (2025). *Diseñar nuevos mapas de esperanza*. Libreria Editrice Vaticana.

