
La potencia formativa del encuentro y la relación personal en el contexto universitario

The formative power of encounter and personal relationship in the university context

BELÉN POVEDA GARCÍA-NOBLEJAS

Facultad de Educación
Universidad Villanueva
C/ Costa Brava, 2, 28034, Madrid (España)
bpoveda@villanueva.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0595-6963>

Resumen: Ante un panorama social de constante cambio e incertidumbre parece oportuno profundizar en las necesidades formativas de los universitarios durante esa etapa de su vida. El tránsito de un modelo de enseñanza centrado en el contenido a uno centrado en el alumno no ha sido suficiente. Así, el objetivo de este artículo es analizar si es actual, necesario y ajustado a la realidad reivindicar el encuentro y la relación personal como eje vertebrador de la formación en la universidad. Se utiliza una metodología de investigación de corte teórico, con un enfoque

interpretativo y analítico. Se propone considerar de forma urgente la cultura del encuentro como eje central de crecimiento, generando políticas universitarias que la implementen tanto en la formación del estudiante como en la función docente y en la misión de la universidad.

Palabras clave: Cultura del encuentro, Relaciones interpersonales, Universidad, Crecimiento personal, Tutoría universitaria.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Poveda García-Noblejas, B. (2023). La potencia formativa del encuentro y la relación personal en el contexto universitario. *Estudios sobre Educación*, 45, 145-163. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.45.007>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.45.007

Abstract: In view of a social panorama of constant change and uncertainty, it seems necessary to delve deeper into the educational needs of young people during the university stage. The transition from a content-centred learning model to a student-centred one has not been sufficient. Thus, the aim of this article is to analyse whether it is current, necessary and in keeping with reality, to claim the personal encounter and relationship as the backbone of university education. A theoretical research methodology is used, with

an interpretative and analytical approach. It is presented as something urgent to consider the culture of encounter as a central axis of growth, generating university policies where it is implemented both in the formation of the student and to the teaching and mission of the university.

Keywords: Culture of encounter, Interpersonal relationships, University, Personal growth, University tutoring.

INTRODUCCIÓN

La mirada del estudiante que se enfrenta con la inmensidad que supone, recién estrenada su juventud, cursar un grado universitario está llena de ilusiones, proyectos y emociones por todo lo que le queda por delante; pero también está llena de incertidumbre, miedos, a veces soledad, y, posiblemente, la sensación de que la vida le lleva un poco deprisa. En el mejor de los casos es una mirada sedienta de saber, con necesidad de encontrarse a sí mismo y de encontrar su lugar en el mundo. Es una mirada que, a pesar de estar escondida tras el muro de la tecnología, está sin duda buscando al otro. Sabe, quizá no conscientemente, que en este nuevo proyecto vital en el que se embarca los demás son fundamentales: amigos, docentes y otras personas nuevas van a cruzar su vida universitaria. Sabe que la relación con los otros va a ser algo significativo, aunque quizá no haya reflexionado suficientemente sobre la trascendencia que esto tiene para su vida actual y futura (González-Iglesias y de la Calle, 2020; Ortega, 2017).

A este sentir se une que nos encontramos en una situación social compleja sobre la que se lleva advirtiendo desde hace tiempo. García-Hoz (1987, p. 221), varias décadas atrás, aludía a las dificultades de la educación en una “sociedad confusa”. Destacaba, entre otras cuestiones, que la rapidez de los cambios sociales hacía más urgente la necesidad de una educación que fuera consciente de las ventajas e inconvenientes que esa confusión supone para la formación de las personas en todas las etapas educativas. En este mismo sentido, Bauman (2003) acuña el término de *modernidad líquida* y se sumerge en los atributos propios de la sociedad capitalista, como es el individualismo que empapa las relaciones, haciéndolas precarias, volátiles y transitorias. Señala que aparece el miedo a establecer relaciones que sean estables, de modo que los lazos entre las personas se vuelven frágiles. Afirma que esto se debe a que la esfera comercial empapa todo, impregnando también las relaciones que se establecen con los otros en términos de coste-beneficio. Siguiendo esta misma idea, Ortega (2017) añade que una característica destacada de la sociedad

desarrollada es que las personas están *atomizadas*. Esto supone que las relaciones están marcadas por la frialdad, de manera que se han debilitado los lazos de “afecto, proximidad, fraternidad y solidaridad” (Ortega, 2017, p. 26). Esto desemboca en una sociedad enferma (Dimeo, 2019), cuestión de la que alertan diversos autores (Corres-Medrano y Santamaria-Goicuria, 2020; Nizama-Valladolid, 2015), y que sin duda requiere de una atención de “urgencia” para sanarla, promoviendo espacios de cooperación y convivencia con hondas raíces en relaciones personales sanas. En estas condiciones no es de extrañar que surjan situaciones extremas y preocupantes entre la población infanto-juvenil, como son la violencia (Casanova, 2020; Millán y Caro, 2022), la soledad (Pérez y Quiroga-Garza, 2019; García Sanmartín, 2021) y el suicidio (Aiertzaguena y Morentín, 2022; Mora, 2018). Sin duda alguna, estas cuestiones ponen en tela de juicio el supuesto estado de bienestar y muestran la necesidad de construir un mundo más humano. Esto requiere una honda reflexión sobre la persona que ayude a propiciar espacios de crecimiento –o potenciar los ya existentes siendo más conscientes de ellos–, en los que no se olvide que cada persona es profundamente relacional y que está inserta en una sociedad que puede transformar y mejorar.

La etapa universitaria es un momento crucial para colocar a la persona frente a la humanidad (Colomo y Esteban, 2020), para tomar conciencia de la propia finitud y de la vulnerabilidad como oportunidad, y para trabajar mirando al mundo con un doble objetivo: el ánimo de mejorar personalmente, con el fin de transformarlo de forma positiva. El estudiante que se enfrenta a esta nueva etapa, ante esta situación social, se sumerge en una universidad que le acoge y que en los últimos años ha sufrido grandes cambios: en un intento de adaptarse al ritmo de las transformaciones sociales y mundiales, ha pasado de una enseñanza centrada en el contenido a una enseñanza centrada en el alumno (Barboyon y Gargallo, 2022; Peralta y Guamán, 2020). Los cambios metodológicos y estructurales que ha ido asumiendo con el fin de preparar al estudiante para su futuro laboral han sembrado el horizonte universitario de competencias a alcanzar a través de nuevos enfoques metodológicos (Zabalza, 2012). Sin embargo, parece que no es suficiente: la formación del estudiante universitario requiere una nueva consideración. Si bien el diálogo sobre las competencias, la implementación de la innovación e incluso de la inteligencia artificial es relevante a la hora de preparar a los estudiantes para el futuro, no deja de ser un debate tangencial. Es tangencial porque en el centro de la educación está la persona que aprende, y quien aprende no lo hace solo, o no todo aprendizaje se produce en soledad. La existencia del otro es fundamental en el acto educativo, en cualquier etapa de la vida (Polo, 2016; Rof Carballo, 1952). Docente y estudiante son personas de encuentro, y considerar el encuentro como central en

la educación puede ser un motor crucial de cambio. Lo radical en el ser humano es *coexistir*, “la dualidad pone de manifiesto que lo propio del hombre es ser *con-otro*” (Rodríguez-Sedano y Aguilera, 2011, p. 38).

Podríamos plantearnos entonces algunas cuestiones, como: ¿es el encuentro el eje vertebrador del crecimiento de la persona en la etapa universitaria?, ¿cuáles podrían ser los lugares primordiales de encuentro en este contexto?, y, finalmente, ¿existe un “tiempo” para la relación personal en la universidad sostenible en la realidad vivida por el estudiante y por el profesor? Teniendo en cuenta esas cuestiones de partida, este artículo pretende analizar si es actual, necesario y ajustado a la realidad reivindicar el encuentro y la relación personal como dinamismo formativo en la universidad, y a su vez, cómo este puede dar sentido a otros aspectos, como la cultura universitaria, la innovación y la flexibilidad, en un contexto social de cambio y de precariedad. La disertación, que se articula desde la filosofía de la educación y la pedagogía, lleva a cabo una revisión y un análisis argumentativo desde dos prismas: por un lado, resaltando que esa necesidad del encuentro y de la relación interpersonal es una cuestión ya destacada por autores clásicos; por otro lado, dando visibilidad y analizando algunas voces actuales que proponen formas de abordar esta dinámica de la relación personal en el contexto universitario.

LA UNIVERSIDAD COMO LUGAR DE ENCUENTRO

Teniendo en cuenta las premisas propuestas con anterioridad, y en el contexto de la educación superior, conviene recordar que la entrada de Bolonia y los cambios que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han sembrado la realidad universitaria de dudas, de controversias, y también de cambios. Entre los debates que se mantienen destacan, entre otros, si las competencias son o no el fin de la educación (Álvarez-Rojo *et al.*, 2009; Zabalza, 2009); o si el cambio metodológico supone desterrar las metodologías tradicionales para dar paso a las metodologías activas en exclusiva (Ibáñez-Martín, 2013; Tourón y Martín, 2019). La disputa que se establece entre beneficios-costes ha permitido, ya pasadas dos décadas, realizar una crítica más real de lo sucedido (Cernuda y Riesco, 2015; de la Herrán, 2007; Fernández y Madinabeitia, 2020; Palma, 2019). Esa crítica ha propiciado un cambio que se considera profundo respecto al aprendizaje de los estudiantes en esta etapa formativa, porque implica variables como son el modo de organizar espacios y tiempos, el proceso de transmisión de información; el modo en que se orientan y se gestionan las actividades que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y, en último término, las relaciones interpersonales que

se generan bajo este paradigma de cambio (Zabalza, 2012). Aparece así, de nuevo, la necesidad de sacar a cada persona de un cierto estado de ensimismamiento para ponerla frente al mundo y a los demás.

EL ENCUENTRO COMO EJE VERTEBRADOR EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En este intento de tratar de resolver las debilidades que han aparecido al pasar de un modelo de enseñanza centrado en el contenido a uno centrado en el alumno, surge la urgencia de profundizar aún más en esos modelos, y ha vuelto a ponerse en alza la necesidad de llegar a uno que esté centrado en el encuentro y la relación interpersonal (Orón, 2018; Ortega y Romero, 2022; Sánchez Cuevas *et al.*, 2017). Cabe señalar que no se trata de una idea nueva en sí misma. Sabemos de la importancia de la situación dialógica que acontece en la acción educativa y su poder transformador de la realidad por las aportaciones de Freire (1970). Su propuesta nació de una crítica ciertamente actual, pues sostiene que cuando la persona busca *ser más*, podríamos decir “crecer”, a través del individualismo, se conduce a sí misma hacia un *tener más* (egoísmo), que es “una forma de *ser menos*” (Freire, 1970, p. 94). Así, Freire plantea el diálogo y las relaciones personales como posibilidad de cambio, donde el profundo amor al mundo y a los hombres supone el ingrediente principal. El encuentro con el otro se transforma en lugar preferencial para ayudarle a ser la mejor persona posible desde una relación desinteresada, que nace del amor a su ser personal.

La relevancia de la relación educativa como momento de crecimiento no solo cognitivo y afectivo, sino como vivencia crucial para el logro de objetivos educativos y personales, es un aspecto ya destacado por Postic (1982) y por Buber (1985). La necesidad de que el educador busque con frecuencia ese trato personal con el alumno dentro y fuera del aula, procurando que sea capaz de compartir su intimidad, ha sido ampliamente argumentada. Ese encuentro personal basado en la confianza entre el estudiante y el maestro en un clima de respeto, de apertura y de acogida se considera como una necesidad real para que se dé un verdadero acto educativo (Ortega y Gasset, 1990). También desde la propuesta de la educación personalizada se ha subrayado la idea de que “la persona humana no se entendería si se la viera como un ente aislado” (García-Hoz, 1992, p. 198), y, por tanto, conviene atender al carácter relacional de cada cual con los demás y con el mundo. En este sentido, algunas de sus aportaciones giran en torno a la diferenciación del tipo de relaciones interpersonales en contextos grupales e individuales en la acción educativa, diferenciando así la pertinencia de atender al crecimiento del alumno tanto en la relación orientadora como en la acción didáctica.

Parece necesario considerar que aquello que permite que el alumno se transforme en esa relación personal con el maestro es el momento en el que ambas libertades se encuentran, y deciden caminar y crecer juntas (Zubiri, 2006). Para este autor, entenderlo así supone un acto que va más allá de la pura racionalización, ya que lo que sucede realmente es que se ponen frente a la realidad de sí mismos, de los demás y del mundo circundante. Caminar libremente al encuentro del otro, reconsiderar la dignidad de cada cual, presupone la necesidad de generar en las aulas un clima de apertura al otro. Esta consideración de la *otredad* en la educación fue desarrollada especialmente en la *pedagogía de la alteridad* de Levinas (2001a, 2001b). En ella el autor propuso diversos ámbitos de intervención: por un lado la propia experiencia del estudiante como espacio primordial de encuentro; por otro, el testimonio que puede ofrecer el maestro –atendiendo a la máxima de que se enseña más con lo que uno es que con lo que uno hace o dice–; en tercer lugar, la necesidad de atender con profundidad y cuidado al sentido de la responsabilidad, que puede entenderse como respeto a la intimidad y a la dignidad del alumno; y, finalmente, la relevancia de promover una pedagogía de apertura al otro –alteridad. La potencia formativa del encuentro reside –en primer lugar– en el respeto y la responsabilidad por la singularidad del otro, en el desprendimiento de la propia mismidad, en la acogida de la otredad y la hospitalidad, con la consiguiente renuncia de uno mismo (Levinas, 2014).

Esta argumentación toma especial fuerza en la situación actual, y así nuevas voces destacan la urgencia de estas cuestiones. Se sostiene que cualquiera que sea el método educativo que se pretenda llevar a cabo, es probable que fracase si no tiene como centro a la persona y la potencia de la relación que se establece entre el educador y el educando (Orón, 2020; Orón y Lizasoain, 2022) en todas las etapas educativas, por tanto, también en el contexto universitario (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020; Vélez, 2003). Emerge en el discurso científico, como propuesta esencial en el contexto educativo, que si se habla de *educación* implícitamente hay que tomar en consideración “el reconocimiento del otro, la acogida del otro” (Ortega, 2016, p. 409). En esta misma línea surgen enfoques pedagógicos similares, como la *pedagogía del don* (Martín-García *et al.*, 2019), en cuyo modelo actúa un doble mecanismo que comienza de los profesores a los estudiantes, y continúa con la donación de los aprendices a la comunidad: dos movimientos que se denominan ciclo de relación y ciclo de servicio. Se trata de un ciclo formativo que es complementario. Bajo esta óptica la educación se aleja de lógicas competitivas y meritocráticas. Concibe el aprendizaje, la excelencia y el desarrollo de virtudes desde la participación en procesos de donación, recepción y devolución que permiten a las personas madurar y convivir. La formación de la persona, más que una búsqueda

individual de autonomía, tiene “que ver con la contribución a diferentes cadenas de altruismo (...). Así, la pedagogía debe orientarse hacia procesos de ayuda mutua y de contribución a la comunidad por medio de la relación y el servicio” (Martín-García *et al.*, 2019, p. 58).

Por tanto, vemos que el énfasis respecto a la necesidad de formar en cuanto a la relación interpersonal se atisba como esencial en todo encuentro humano, borrando las fronteras establecidas entre la propia vida y lo que acontece en el contexto educativo. Así cabe entender que el maestro, en el ejercicio de su profesión, esté abocado a crecer en ese encuentro creativo con el alumno (Orón, 2018, 2019). Es, por tanto, relevante recuperar e impregnar el contexto de la educación superior con la *cultura del encuentro*, lo que exige que el camino pedagógico no se pierda en aplicar unos modelos u otros, sino que centre el fin educativo en la persona y en el vínculo que se establece en el encuentro educativo, porque la educación “sólo es auténtica si pone en el centro a la persona humana, pero se degrada cuando estructuras, currículos, programas, contenidos, evaluación y modos de gestión acaparan el primer plano” (Fernández-Ochoa, 2013, p. 337). Así, el aprendizaje y el crecimiento desde el encuentro en el contexto universitario parece que puede plantearse –y es necesario analizarlo– desde diferentes lugares o momentos en los que pudiera acontecer, a saber: en la cultura y la misión de la universidad; en la búsqueda del saber; y en las relaciones personales.

LUGARES PARA EL ENCUENTRO EN LA UNIVERSIDAD

En la misión de la universidad y en la cultura universitaria: contexto de encuentro

Sin tratar de ser exhaustivos, resulta oportuno contextualizar la relevancia del encuentro en la universidad desde ciertos argumentos referidos a su misión última. En su misión más profunda la universidad es un lugar de “encuentro significativo con la verdad” (García-Ramos, 2017, p. 17), con el saber, con la ciencia. Es un lugar de encuentro con las necesidades del mundo y las posibilidades de transformarlo. La universidad es, así, “el punto donde todo se une y gira; es totalidad de estudios y estudiosos –profesores y estudiantes– que se mueven, que cambian, pero, a la vez, mantienen la unidad” (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019, p. 23). De este modo, la idea de misión de la universidad como *comunidad* (MacIntyre, 2009) emerge en el diálogo actual como eje principal. A la vista de lo revisado anteriormente parece que es necesario y posible mantener la esencia de su misión, pero enriquecida con los avances que son propios de la sociedad actual. La universidad no puede vivir

ajena a los avances y cambios, pero tampoco puede perder de vista que las personas que la conforman se implican personalmente: docentes y estudiantes dialogan, miran, conversan juntos las disciplinas que aprenden (Newman, 1907). Así se tornan ciertamente actuales las afirmaciones de este autor cuando señala que lo relevante en el aprendizaje no es la comprensión del contenido que se estudia, sino la confianza que se establece en esa relación maestro-estudiante. Es la relación que se da entre ellos la que da verdadero significado a la disciplina que se aprende, y, por tanto, a la misión de la universidad. En la medida en que esa relación es profunda, en la medida en que se dan lugares de encuentro para mirar juntos hacia la verdad y el conocimiento –en clase, en tutorías académicas personales, a través de lecturas, seminarios, congresos, etc.– el aprendizaje se integra y hay mayor posibilidad de que comience un camino amplio de crecimiento académico y personal para ambos.

La universidad debe ser consciente de que “la posverdad está ganando terreno a la verdad como moneda de cambio” (García-Ramos, 2017, p. 16). La toma de conciencia de esta realidad y la mirada hacia su principal misión puede ayudarle a no ceder a la apariencia frente a la verdad, ni dejar paso a que lo permanente sucumba frente a lo efímero (García-Ramos, 2017). Estas cuestiones nos enfrentan también a la urgencia de reajustar la cultura universitaria (Marina *et al.*, 2000) y de replantear la misión de la universidad como transmisora de cultura en esta etapa formativa. No debe quedarse atrás y ha de avanzar en pro de una mayor flexibilidad en todas sus estructuras, para dar una mejor respuesta a las necesidades que se plantean en el mundo. Es por ello fundamental redimensionar el papel de la cultura y de la formación del estudiante en torno a ella, en toda la realidad universitaria, hasta lograr promover la cultura para una mejor transformación social. Así, resulta especialmente urgente dotarla de medios y espacios de interrelación para que se dé, *de facto*, una cultura humanística y científica. Su misión como comunidad emerge como eje fundamental para un mejor encuentro con el saber (Aranda *et al.*, 2018).

La búsqueda del saber y la promoción de la cultura orientada a una formación humanística son claves en este contexto. Sin dejar de preparar al estudiante para un mejor desempeño profesional, la universidad debe seguir orientando a los estudiantes hacia el encuentro con la verdad (Ahedo, 2015). Sobre los avances actuales en el contexto de la enseñanza superior, es necesario promover una enseñanza más humana, propiciar el diálogo, el respeto y la participación en el contexto del aprendizaje, para seguir empeñados en la búsqueda de la verdad. La ingente tarea de acompañar al estudiante en su caminar hacia ella implica la necesidad de entender el quehacer docente como servicio, que requiere del profesorado una actitud de humildad y apertura al otro. Asimismo, esta condición es necesaria para incrementar el saber superior, porque no basta con aceptar la tradición recibida limitándose

a transmitirla: esto sería empobrecer la enseñanza universitaria. Es preciso que los profesores universitarios avancen con *los otros* en la búsqueda de la verdad, como camino para seguir creciendo juntos.

Que la formación del profesorado esté a la altura de lo que acontece en la realidad se ha puesto de manifiesto en dos momentos: el primero, en el instante en el que se recupera la identidad del docente como maestro de la humanidad; en segundo lugar, cuando las nuevas tecnologías irrumpen en todas las esferas de la vida (Ibáñez-Martín, 2013). Estos nuevos desafíos se ponen de frente en una realidad universitaria que hace equilibrios dentro de este proceso profundo de cambio interno. La formación del docente, por tanto, es imprescindible. De su predisposición y amor por la búsqueda de la verdad y el conocimiento de la cultura depende, en cierta medida, que nazca esta disposición en sus estudiantes. Preparar a los alumnos para el futuro supone tener en cuenta las competencias, enriquecer las aulas de metodologías docentes diversas y ajustadas a la disciplina que se aprende; pero, sobre todo, es fundamental, “desarrollar cultura, sensibilidad y sabiduría orientadas hacia el amor por el conocimiento de todas las realidades” (Rumayor, 2021, p. 12). Esto supone que hemos de propiciar que se encuentren con la cultura: adentrarse en la cultura, apasionarse en la búsqueda de la verdad, enamorarse de esa sensación de finitud ante la infinitud del conocimiento, aunque suponga un mayor esfuerzo, es la verdadera riqueza de la universidad. Aunque en este contexto de aprendizaje, en una sociedad líquida (Bauman, 2003) en la que impera la cultura de la inmediatez, esto supone todo un reto, pues “pensar exige un esfuerzo del que muchos huyen y, además, hay un difícil equilibrio entre el cuidado del desarrollo del educando con el respeto a la condición de persona, que le es propia” (Ibáñez-Martín, 2021, p. 47). Esto hace que la misión de la universidad se encuentre en riesgo y, por tanto, que sea necesario profundizar sobre ella, que sea imprescindible revitalizar ese sentido del encuentro con la verdad y con el saber como esencia.

El aula como lugar de encuentro en la universidad

El aula es, sin duda, un lugar en el que es esperable que se produzcan diferentes procesos de relación e interacción social. Si bien es cierto que puede darse una relación menos personal, es un lugar donde también cabe, en cierta medida, la libre manifestación de la propia intimidad mediante la apertura de las propias ideas y experiencias de vida. Ya sea por transmisión del profesor o por expresión del alumno, se dan momentos en los que las personas se encuentran, y pueden darse de una forma profunda. Se podría entender que “el ámbito interpersonal, y de forma específica la relación profesor-alumno en el aula, aparece como un espacio de

formación ética a ser aprovechado, más aún en la universidad” (Vélez, 2006, p. 21).

Estos veinte años de cambio a nivel universitario nos han sumergido aún más en lo que sucede en el interior de un aula cuando se inicia una asignatura. Hemos presenciado cómo se ha tratado de abandonar un estilo de docencia basado en la lección magistral o en la clase expositiva para otorgar mayor valor a las metodologías activas. Sin embargo, algunos estudios constatan que la utilización de metodologías mixtas no solo es positiva, sino necesaria para lograr una mejor formación del alumno, una mayor preparación para el entorno laboral y una consecución del fin educativo de la universidad (Jiménez *et al.*, 2020). Una clase expositiva adecuada es aquella en la que el docente muestra los conceptos, dialoga con ellos, reflexiona, relaciona, plantea preguntas, genera discusión y participación en las ideas tratando de establecer un lugar de encuentro entre sus hábitos de pensamiento y los de sus alumnos. Una buena clase expositiva o una lección magistral, al igual que otras metodologías denominadas activas, puede convertirse en un lugar de encuentro si logra una “implicación personal a través de la acción” (Tourón y Martín, 2019, p. 158) tanto del profesor como del estudiante. Las metodologías planteadas para el aprendizaje son importantes, pero aún lo es más conocer el fin educativo, la meta a la que queremos llegar en la formación del universitario. Sean clásicas o actuales, hemos de plantearnos si esas metodologías favorecen el desarrollo de hábitos intelectuales, virtudes en pro de un desarrollo profundo del ser personal: desde la riqueza de su intimidad, su apertura a los otros y su trascendencia. La búsqueda de una formación integral ha de partir de un modelo antropológico completo y complejo, y eso requiere de un modelo pedagógico que responda a esa idea de persona. Así, parece oportuno tratar de integrar modelos tradicionales y actuales para lograr un mejor abordaje formativo.

Así entendida, el aula se convierte en lugar de encuentro con la verdad, con el saber. Supone un lugar de interrelación con la tradición –estudiando textos de autores de referencia, autores que no están presentes, algunos ni siquiera están vivos, pero con los que podemos dialogar–; y también con la innovación –abriendo el conocimiento y el diálogo hacia los avances alcanzados y las posibilidades futuras que quedan aún por descubrir. Es en el aula donde el docente tiene la oportunidad de interpelar al alumno, de ponerle en situación para tener una mirada más amplia sobre la realidad y sobre el mundo. Es el lugar en el que, a través de lecturas, propuestas prácticas, talleres, seminarios, debates y otras metodologías, se pueden encontrar generaciones presentes y ausentes en un constante diálogo formativo. Cuando el estudiante se sumerge de este modo en una asignatura es posible que las paredes del aula “desaparezcan” o se amplíen, de manera que entren en juego otros espacios de encuentro con el saber en la universidad, como son la biblioteca, con

sus libros y sus oportunidades para la investigación, los lugares de celebración de seminarios y congresos, el laboratorio, los espacios para acoger tertulias literarias, y otros territorios para el saber que se convierten en verdaderos conectores entre materias, que potencian la mirada amplia, el encuentro con la realidad y el futuro del universitario. Cuando se amplían los muros el encuentro trasciende a las personas que se encuentran y da paso a espacios de relación interpersonal de *tú a tú*.

*El encuentro en la relación persona a persona: la tutoría académica
y el acompañamiento universitario*

El espacio para la tutoría académica es una de las cuestiones que ha adquirido más relevancia a partir del EEES y, como consecuencia, ha surgido una prolífica investigación sobre esa temática en la literatura científica (del Rincón, 2000; Ferrer, 2003; López-Gómez, 2016a, 2017), en la que se pone de manifiesto que los sucesivos cambios acontecidos tras Bolonia han obligado a redirigir la orientación universitaria ofreciendo alternativas al modelo tradicional de tutoría, buscando formas más personalizadas e integrales para la atención completa del alumno universitario (Gairín, *et al.*, 2004).

Para el estudiante, los cambios que han ido sucediendo en la universidad han supuesto un nivel formativo complejo con un potente carácter profesionalizador. Se embarcan en una etapa en la que se acrecienta el desarrollo de su personalidad de forma plena; los cambios sociales suceden de forma rápida y compleja, y han de aprender a adaptarse a ellos; se enfrentan con la necesidad imperiosa de adecuarse al tránsito a la vida laboral. Esto requiere de un acompañamiento en el que el docente universitario adquiere un papel fundamental y la tutoría se convierte en un nivelador indispensable de la calidad de la educación superior (Álvarez, 2008). Así surgen algunas propuestas que tratan de enfatizar la figura del docente universitario como un tutor cuyas cualidades sean la pasión por la educación, el conocimiento profundo de los estudiantes, y la autenticidad para el logro de un acompañamiento universitario que contemple lo académico y también lo personal (García-Fernández, 2006). Se propone esa tutoría como núcleo de la acción formativa del docente universitario, que requiere la apertura a la individualidad de cada uno de los estudiantes y pone de relieve los vínculos personales que se establecen entre docente y discente, de manera que se plantea como *relación de ayuda* (López-Gómez, 2016b).

Por tanto, la tutoría universitaria emerge como un espacio para la relación interpersonal entre el docente y el estudiante, un lugar fundamental para la comunicación y la interacción personal. La relevancia de la tutoría, del encuentro y de generar espacios de acompañamiento y relación del docente con los estudiantes se

ha puesto especialmente de manifiesto en momentos sociales más críticos. El avance tecnológico, en este sentido, ha sido una gran ayuda para generar estos lazos de cercanía y comunicación en situaciones en las que no era posible el encuentro de forma física (Ponce *et al.*, 2020; Vega, 2020). A partir de esa necesidad del seguimiento cercano del alumno surge la idea del *acompañamiento educativo* (González-Iglesias y de la Calle, 2020). Siguiendo las dinámicas propuestas desde la *pedagogía de la alteridad* y la *pedagogía del don*, toma fuerza la cultura o *pedagogía del encuentro*, en la que este se convierte en dinamizador del crecimiento personal, y el acompañamiento resulta especialmente relevante como principal respuesta para esa ayuda al desarrollo personal en todo proceso vital. La palabra acompañar contiene un significado potente en el camino del crecimiento, pues se produce el encuentro cuando quien acompaña y quien es acompañado deciden tomar el camino juntos, y se establece una dinámica de relación personal hacia fuera: hacia el otro, hacia los demás que están fuera de esa relación, hacia la sociedad y hacia el mundo.

De nuevo la palabra *acompañar* permite que el encuentro traspase los muros del aula, del despacho donde se dan esos encuentros entre el mentor y el aprendiz. El tiempo y el espacio se vuelven difusos en esa tarea de ayudar al crecimiento de la persona. Por esa razón también se hace especialmente difícil esa tarea para ambos. Es complejo medir los tiempos y los lugares donde se producen esos encuentros; podríamos hablar de lugares invisibles para el encuentro y de tiempos inexistentes para interaccionar. Sean medibles o no, localizables o no, conscientes o no, esos encuentros se producen y van dejando una huella en el estudiante, y también en el docente. Cabría señalar aquí, sin demasiada profundidad, que también los *desencuentros* son formativos. Esos momentos de choque, de falta de ajuste en las miradas, de discordancia en los aprendizajes o de enfrentamiento personal, son lugares para encontrarse con las limitaciones y la vulnerabilidad de uno mismo y de los demás. Quizá estos *desencuentros* son, muchas veces, los que provocan –durante el proceso y una vez resueltos– un auténtico salto de crecimiento y madurez.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo era analizar si es actual y necesario reivindicar el encuentro y la relación personal como dinamismo formativo en la universidad; un dinamismo que da sentido a otros aspectos, como la cultura universitaria, la innovación y la flexibilidad en un contexto de cambio, y la condición humana entendida como fragilidad existencial, apertura al otro y donación. Para ello se ha tratado de argumentar cómo, independientemente de los cambios sobrevenidos tanto a nivel social como en este contexto de la educación superior, es necesario mirar hacia el

futuro y la innovación reteniendo la esencia de la misión de esta institución. La ayuda al crecimiento de la persona a través de la búsqueda de la verdad y del saber necesita de una visión antropológica en la que el carácter donal y la apertura al otro se consideren de forma central en el cambio pedagógico actual.

El ser humano es la especie que nace más desvalida, más vulnerable, dentro del reino animal (Rof Carballo, 1952). Ninguna persona recién nacida podría subsistir sin “el otro”; nuestra naturaleza humana nos muestra la certeza de la necesidad del otro y el carácter donal del ser humano (Polo, 2016). Por tanto, estas cuestiones han de estar presentes en la vida del ser humano, en cada una de sus etapas de crecimiento y desarrollo, y cómo no, en su formación. La educación no puede olvidar esa necesidad humana de darse a sí mismo y de estar abierto al otro. Eso implica reconocer la dignidad de toda persona y respetarla. Así, el encuentro se convierte en un momento crucial en esa ayuda al crecimiento. Esto sucede cuando se da una acogida de la persona, que es querida simplemente por el hecho de ser quien es y no otro (García-Hoz, 1992; Levinas, 2014; Newman, 1907; Orón, 2018, 2020). La acogida es el abrazo del encuentro, un abrazo de quien mira al otro en profundidad y le transmite la confianza de que puede ser quien es sin ser juzgado. Es donde acontece la apertura de un ser humano hacia otro o de ambos entre sí, pues el encuentro es crecimiento cuando propicia el desarrollo del carácter dialógico de la persona (Polo, 2016).

Como hemos podido evidenciar, la universidad no es ajena a esta misión (García-Ramos, 2017; MacIntyre, 2009; Zabalza, 2009). Como institución de educación superior, desde su misión y su cultura, sus espacios y sus personas, la universidad mantiene su esencia a partir del dinamismo interno del encuentro en cada una de las dimensiones mencionadas. Es necesario tomar una mayor conciencia de la importancia de reivindicar la cultura o la pedagogía del encuentro desde una visión antropológica profunda, dando respuesta a las necesidades formativas del estudiante en esta etapa educativa. La universidad ha de ser un lugar de encuentro: con la verdad, con el saber, con las necesidades del mundo y de la sociedad, con uno mismo y con el otro. Es por tanto necesario que se busque una armonía, una coherencia profunda, basadas en el encuentro entre: la misión y la cultura; el aprendizaje dentro y fuera del aula en cada asignatura, en cada curso; y la relación personal que acontece mediante el acompañamiento universitario y la tutoría académica.

El docente que esté leyendo estas líneas quizá se pregunte si existen tiempos objetivos en la realidad educativa universitaria para atender a todo esto en plenitud. Quizá se cuestione cómo articular las exigencias de gestión, de investigación, de docencia y de otras tareas en las que se ve inmerso, para que esas urgencias no le desvíen de lo que aquí se está reivindicando como eje vertebrador fundamental. Es

posible que se plantee si tiene entonces derecho o necesidad de reclamar esos espacios y tiempos para poder acompañar, acoger, escuchar, potenciar esos encuentros con los estudiantes. Algunos docentes pueden adentrarse en las cuestiones planteadas a lo largo de este escrito con cierta mirada utópica o nostálgica. La realidad es que, hoy por hoy, probablemente se encuentren haciendo *malabares* para llegar a todas las exigencias propuestas en su labor docente e investigadora. Tal vez la relevancia de reivindicar el encuentro como central y fundamental pueda ayudar en un futuro próximo a diseñar unos tiempos más reales para las tareas más importantes que ha de acometer en su labor docente.

Quizá sí merece la pena que estos planteamientos nos lleven, como líneas de futuro, a promover políticas universitarias que consideren la potencia del encuentro como eje formativo vital, tanto en tiempos como en espacios, en la labor primordial del docente. Puede suponer un importante avance en este sentido revitalizar la tutoría universitaria y otorgar una mayor valoración a otras actividades de relación en la universidad a través de su reflejo en los procesos de acreditación. En su tarea docente e investigadora el encuentro es una cuestión central. Considerar que no todos los encuentros son computables en tiempos específicos (Berg *et al.*, 2022) es esencial para valorar de verdad la potencia formativa de las relaciones interpersonales, dejando a un lado la escala milimétrica del tiempo para que quepan más cosas en la apretada agenda docente. Sin tiempos reales no hay encuentros posibles; aunque se quiera, no se puede. Merece la pena repensarlo y promover un cambio en esta línea.

Fecha de recepción del original: 2 de marzo de 2023

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 23 de mayo de 2023

REFERENCIAS

- Ahedo Ruiz, J. (2015). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604
- Aiartzagüena, M. y Morentín, B. (2022). Factores de riesgo del suicidio consumado en los jóvenes y los adultos de mediana edad: estudio poblacional forense. *Revista Española de Medicina Legal*, 48(2), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2021.09.003>
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170004.pdf>

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>
- Aranda Cintra, B. L., Ávila Seco, Y. y Mafrán Domínguez, Y. (2018). Reflexiones acerca de la formación de la cultura universitaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(2), 6. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Barboyon Combey, L. y Gargallo López, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Berg, M., Seeber, K. y Jiménez Villar, B. (2022). *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Editorial Universidad de Granada.
- Buber, M. (1985). *Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung*. Verlag Lambert Schneider.
- Casanova, J. (2020). *Una violencia indómita: el siglo XX europeo*. Crítica.
- Cernuda del Río, A. y Riesco Albizu, M. (2015). Bolonia 15 años después. En X. Canaleta, A. Climent, L. Vicent (Eds.), *JENUI 2015. Actas de las XXI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática, Andorra la Vella, del 8 al 10 de julio de 2015* (pp. 333-340). Universitat Oberta La Salle. <http://hdl.handle.net/10045/125858>
- Colomo Magaña, E. y Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 54-73 <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Corres-Medrano, I. y Santamaria-Goicuria, I. (2020). Miedos en una sociedad enferma. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- de la Herrán Gascón, A. (2007). Después de Bolonia. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (16), 179-224.
- del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Dimeo Coria, M. (2021). La sociedad enferma y sus enemigos. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, (2), 88-102. <https://revistavitam.mx/index.php/vitam/article/view/27>

- Fernández Fernández, I. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 28-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>
- Fernández Ochoa, L. F. (2013). Hacia una cultura del encuentro. *Escritos*, 21(47), 335-339. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6560>
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la Universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Coords.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 67-84). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido>.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, (49), 61-78.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211. <http://hdl.handle.net/11162/68842>
- García Hoz, V. (1987). Condiciones de la educación en una sociedad confusa. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 221-242). Ministerio de Justicia.
- García Hoz, V. (1992). Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 191-206). Ministerio de Justicia.
- García-Ramos, J. M. (2017). Razón de la universidad: identidad, misión y desafíos. *Cuadernos de pensamiento*, 30, 11-27.
- García Sanmartín, P. (2021). La soledad en los adolescentes y sus correlaciones con las fortalezas psicológicas y el abuso de las redes sociales. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (21), 72-83. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14447>
- González-Iglesias, S. M. y de la Calle Maldonado, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 183-203. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>
- Ibáñez-Martín y Mellado, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (43), 17-31. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/213>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento.

- Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Levinas, E. (2001a). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro*. Pre-textos.
- Levinas, E. (2001b). *La huella del otro*. Taurus.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.
- López-Gómez, E. (2016a). *La tutoría en el escenario universitario actual*. Aracne.
- López-Gómez, E. (2016b). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (9), 1007-1024.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <http://hdl.handle.net/11162/144624>
- MacIntyre, A. (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347-362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x>
- Marina, T., Castro, D. y Borrell, N. (2000). El cambio de la cultura universitaria en el s. XXI: Consecuencias en los procesos de E/A. Comunicación presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*, 2(3). Santiago de Compostela.
- Martín-García, X., Gijón-Casares, M. y Puig-Rovira, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Millán Ghisleri, E. y Caro Samada, C. (2022). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 34(1), 105-124. <https://doi.org/10.14201/teri.26157>
- Mora Encinas, M. P. (2018). Prevención de la conducta suicida en jóvenes y adolescentes: una revisión desde 1997. *Revista de Psicoterapia*, 29(109), 203-226. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i109.195>
- Newman, J. H. (1907). *Idea of a University*. Longmans.
- Nizama-Valladolid, M. (2015). Sociedad enferma. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(1), 155-166. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i1.11785>
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241-262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>

- Orón Semper, J. V. (2019). Implicaciones de la relación entre el acto de ser y la esencia. En Juan A. García González (Ed.), *Sobre la filosofía de Leonardo Polo: Familia, Educación y Economía* (pp. 364-375). Ideas y Libros Ediciones.
- Orón Semper, J. V. (2020). *Encuentro Interprocesual. Por un mundo para el crecimiento interpersonal*. ICCE.
- Orón Semper, J. V. y Lizasoain Iriso, I. (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios sobre Educación*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>
- Ortega y Gasset, J. (1990). *Discursos políticos*. Alianza.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264. <http://www.jstor.org/stable/24711383>
- Ortega Ruiz, P. (2017). La educación es un encuentro con el otro. *Boletín Redipe*, 6(8), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6758234>
- Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 233-249. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01>
- Palma Muñoz, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Ministerio de Educación.
- Peralta Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez, M. y Quiroga-Garza, A. (2019). Uso compulsivo de sitios de redes sociales, sensación de soledad y comparación social en jóvenes. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 30(1), 68-78. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.809>
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. <https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental. Obras completas, vol. XV*. Eunsa.
- Ponce Ceballos, S., Martínez Iñiguez, J. E. y Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e370. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240>
- Postic, M. (1982). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Narcea.
- Rodríguez-Sedano, A. y Aguilera, J. C. (2011). La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal. *Studia Poliana*, 13, 31-49. <https://hdl.handle.net/10171/34336>

- Rof Carballo, J. (1952). *Cerebro Interno y Sociedad*. Ateneo.
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <http://dx.doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Rumayor Fernández, M. A. (2021). *La formación de la persona en el pensamiento de John Henry Newman* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <http://hdl.handle.net/10201/111983>
- Sánchez Cuevas, M., Contreras Mioni, L. y Fonz Cabrera, M. E. (2017). Programa de acompañamiento para la formación integral de estudiantes universitarios de pregrado. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 4(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18848/2474-5111/CGP/v04i01/1-6>
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). Aprender y enseñar hoy: retos para los profesores. *Nueva Revista*, 167, 152-167. <https://www.nuevarevista.net/aprender-y-ensenar-hoy-retos-para-los-profesores/>
- Vega Angeles, P. G. (2022). Desafíos en el acompañamiento a la competencia profesional del docente en tiempos de pandemia. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 16. <http://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.884>
- Vélez Escobar, A. (2003). *Educación personalizada*. <http://bibliotecavirtual.educared.fundaciontelefonica.com.pe/index.php/site/default/detalle/id/00000000243/educacion-personalizada>.
- Vélez Valcárcel, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 21. <https://doi.org/10.19083/ridu.2.25>
- Zabalza Beraza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 68-80.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). La universidad de las competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 11-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6094>
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Philpapers.

