

Claves éticas, críticas y situadas para la maduración integral universitaria

Juan Manuel Palomares Cantero

<https://orcid.org/0009-0009-9304-8487>
Universidad Anáhuac, México
juan.palomares@anahuac.mx

Elizabeth Jasso Méndez

<http://orcid.org/0000-0002-4430-727X>
Universidad Anáhuac, México
ejmsilas@gmail.com

Lisset Ximena Latisnere Juárez

<https://orcid.org/0009-0005-0846-7590>
Universidad Anáhuac, México
lisset.latisnere@anahuac.mx

Sergio Sánchez Iturbide

<https://orcid.org/0000-0002-2333-7437>
Universidad Anáhuac, México
sergio.sanchezi@anahuac.mx

Resumen

El presente artículo aborda la crisis de sentido de la educación superior y propone una reinterpretación humanista de la formación universitaria a partir del concepto de maduración integral, entendido como un horizonte antropológico y ético. Su objetivo es repensar la formación universitaria frente a modelos fragmentarios centrados en la competencia y la productividad mediante la articulación de tres claves interdependientes: la ética como fundamento, el pensamiento crítico como herramienta y la educación situada como contexto. La discusión se desarrolla desde un enfoque teórico-reflexivo que integra aportes de la filosofía moral, la pedagogía humanista y la literatura sobre pensamiento crítico, con el fin de delinear un modelo conceptual de formación que vincule conciencia moral, el discernimiento y el arraigo del conocimiento en la realidad social y cultural. La principal conclusión sostiene que la integración de estas tres claves permite orientar la educación superior hacia la lucidez, la responsabilidad y el compromiso con el bien común, concibiendo la universidad como un laboratorio de soluciones frente a los desafíos de la contemporaneidad.

Palabras clave

Formación integral; pensamiento crítico; ética profesional; educación situada; maduración estudiantil.

Recibido: 08/01/2026 | Enviado a pares: 27/02/2026 | Aceptado por pares: 15/03/2026 | Aprobado: 08/05/2026

DOI: 10.5294/edu.2026.29.2.1x

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Palomares Cantero, J. M., Jasso Méndez, E., Latisnere Juárez, L. X., y Sánchez Iturbide, S. (2026). Claves éticas, críticas y situadas para la maduración integral universitaria. *Educación y Educadores*, 29(2), e2921x. <https://doi.org/10.5294/edu.2026.29.2.1x>

Ethical, Critical and Situated Keys to Holistic Development in Higher Education

Abstract

This article addresses the crisis of meaning in higher education and proposes a humanistic reinterpretation of university education through the concept of integral maturation, understood as an anthropological and ethical horizon. Its purpose is to rethink higher education in response to fragmentary models focused on competitiveness and productivity, by articulating three interrelated keys: ethics as the foundation, critical thinking as the tool, and situated education as the context. The discussion is developed through a theoretical and reflective approach that integrates contributions from moral philosophy, humanistic pedagogy, and the literature on critical thinking, in order to outline a conceptual model of education that links moral awareness, discernment, and the grounding of knowledge in social and cultural reality. The main conclusion maintains that the integration of these three keys reorients higher education toward lucidity, responsibility, and commitment to the common good, conceiving the university as both a laboratory of solutions and a community of meaning in times of uncertainty.

Keywords

Integral formation; critical thinking; professional ethics; situated education; student maturation.

Chaves éticas, críticas e situadas para o amadurecimento integral na universidade

Resumo

Este artigo aborda a crise de sentido da educação superior e propõe uma reinterpretação humanista da formação universitária baseada no conceito de amadurecimento integral, entendido como um horizonte antropológico e ético. O seu objetivo é repensar a educação universitária diante de modelos fragmentários centrados na competência e na produtividade, por meio da articulação de três chaves interdependentes: a ética como fundamento, o pensamento crítico como ferramenta e a educação situada como contexto. A discussão desenvolve-se a partir de uma abordagem teórico-reflexiva que integra contribuições da filosofia moral, pedagogia humanista e literatura sobre pensamento crítico, de modo a delinear um modelo conceitual de formação que articula a consciência moral, o discernimento e o enraizamento do conhecimento na realidade social e cultural. A principal conclusão é que a integração dessas três chaves permite orientar a educação superior para a lucidez, para a responsabilidade e para o compromisso com o bem comum, concebendo a universidade como um laboratório de soluções para os desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave

Formação integral; pensamento crítico; ética profissional; educação situada; amadurecimento estudantil.

Introducción

En el contexto contemporáneo, la educación superior enfrenta una crisis de sentido que interpela sus fines y prácticas formativas. El predominio de un paradigma tecnocrático ha tendido a reducir la formación universitaria al desarrollo de competencias instrumentales orientadas al mercado laboral, desplazando la reflexión sobre la dignidad humana, la responsabilidad ética y el sentido del conocimiento. Como consecuencia, se ha profundizado la fragmentación entre el saber y la vida, lo que ha debilitado los procesos de maduración ética, intelectual y social de los estudiantes.

Frente a este escenario, el artículo propone repensar la formación universitaria desde la maduración integral, entendida como un proceso continuo de desarrollo ético y cognitivo. Para ello, articula tres dimensiones: la ética como fundamento, el pensamiento crítico como herramienta de discernimiento y la educación situada como contexto de compromiso con la realidad.

La investigación se desarrolla desde un enfoque teórico-reflexivo de carácter hermenéutico-crítico, mediante la selección de autores relevantes en filosofía moral, pedagogía humanista y pensamiento crítico, orientada a la construcción de una integración conceptual. A partir de esta articulación, se plantea un modelo formativo que reorienta la universidad hacia su vocación humanista: la formación de personas lúcidas, responsables y comprometidas con el bien común.

Metodología

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-reflexivo, sustentado en una revisión hermenéutica de fuentes filosóficas, pedagógicas y de organismos internacionales. La selección de autores se realizó con base en tres criterios: (a) la relevancia teórica para los ejes del modelo (ética, pensamiento crítico y educación situada), (b) el reconocimiento en la literatura académica y (c)

pertinencia frente a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Las fuentes fueron seleccionadas por su capacidad para iluminar el problema de investigación y favorecer el diálogo interdisciplinario, privilegiando libros y artículos académicos indexados, así como informes de organismos internacionales, tanto de carácter clásico como de estudios recientes.

El análisis se realizó mediante un enfoque hermenéutico-interpretativo orientado a la comprensión del sentido de los textos y a su articulación conceptual. Este proceso implicó la identificación de núcleos problemáticos comunes y la categorización de conceptos clave en torno a la formación integral, lo que permitió establecer relaciones de complementariedad y tensión entre los enfoques revisados.

La construcción del modelo siguió una lógica de integración categorial en tres momentos: la identificación de categorías centrales, el diálogo entre enfoques teóricos y la formulación de un modelo triádico que articula la ética como fundamento, el pensamiento crítico como herramienta de discernimiento y la educación situada como contexto formativo.

La ética como base de la formación integral

La formación integral como ideal ético

La formación integral ha sido concebida como un proceso orientado al desarrollo armónico de las dimensiones de la persona. Más allá de la instrucción técnica, remite a un ideal ético y antropológico presente en diversas tradiciones formativas, desde la *paideia* griega —centrada en la virtud y el bien común— hasta otras perspectivas culturales que han situado la formación ética en el núcleo del quehacer educativo (Jaeger, 1962; Eliade, 1957/1998).

Estas tendencias ponen de relieve un presupuesto compartido: educar no es solo capacitar, sino humanizar. Desde este horizonte, la formación universitaria no puede reducirse a la adquisición de

competencias, sino que implica el desarrollo de una conciencia capaz de reconocer la propia condición humana, asumir la vulnerabilidad y orientar la acción hacia el bien común (Nussbaum, 2017).

En este marco, el pensamiento de Schopenhauer (1850/2020) —centrado en el sufrimiento y la compasión— ofrece una clave interpretativa para profundizar esta dimensión ética. Su propuesta permite comprender la educación no como evasión del dolor, sino como un proceso que integra el sufrimiento como vía de lucidez, interioridad y responsabilidad moral (Schopenhauer, 1850/2020), particularmente en contextos marcados por la fragilidad y la incertidumbre.

La cosmovisión schopenhaueriana del sufrimiento

En el pensamiento de Schopenhauer (2023), la existencia humana está atravesada por un diagnóstico radical: el mundo es, en esencia, sufrimiento. Esta tesis se fundamenta en una ontología que identifica a la *voluntad* —fuerza ciega, irracional e insaciable— el principio de todo lo existente. La voluntad no expresa libertad, sino impulso perpetuo: desea sin cesar y produce un ciclo continuo de frustración, hastío y dolor (Schopenhauer, 1850/2020). Esta visión encuentra resonancias en tradiciones como el hinduismo y el budismo, en las que la existencia se interpreta como un proceso marcado por el deseo y la insatisfacción (Sargeant y Chapple, 2009).

Frente a las promesas modernas de progreso y autorrealización, Schopenhauer (2013) propone una ética de la lucidez que reconoce el sufrimiento como condición estructural del mundo y no como anomalía. A partir de ello, educar no puede reducirse a la preparación técnica ni a la búsqueda de la felicidad, sino que implica una toma de conciencia sobre la finitud, la vulnerabilidad y la conflictividad de la existencia. Su pensamiento permite comprender la formación ética como un proceso que no evade el dolor, sino que lo integra como dimensión constitutiva de la experiencia humana.

Esta perspectiva no se presenta como un horizonte exclusivo de la formación integral, sino como una vía de profundización ética en diálogo con otras tradiciones pedagógicas. En este marco, la lectura de Schopenhauer (2023) subraya que la maduración universitaria no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino en desarrollar recursos interiores —como la lucidez, el autodomínio y la compasión— que posibiliten una comprensión más profunda de sí mismo, de los otros y de la realidad compartida.

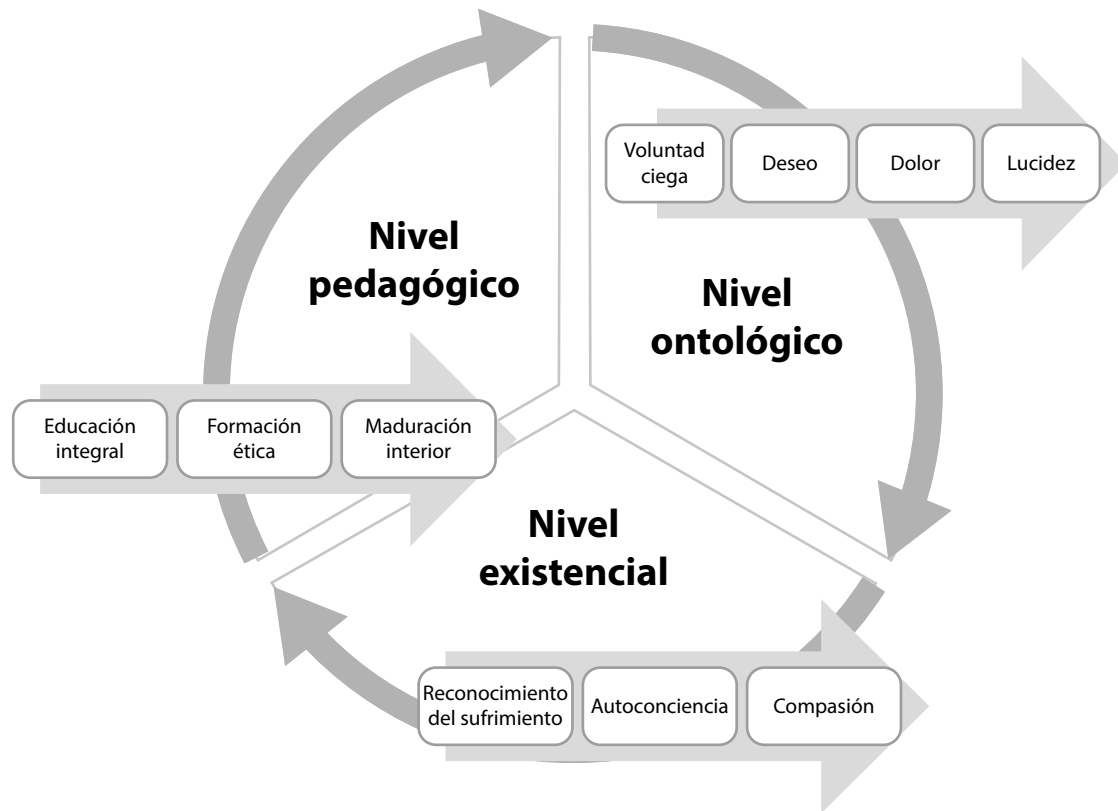
La figura 1 sintetiza esta interpretación al mostrar el tránsito desde la comprensión ontológica del sufrimiento hacia su elaboración ética y pedagógica. Asimismo, permite visualizar cómo la experiencia del dolor, lejos de quedar reducida a un dato negativo de la existencia, puede convertirse en punto de partida para la autoconciencia, la compasión y la responsabilidad moral.

La figura 1 sintetiza este planteamiento como un proceso dinámico de transformación interior. En el nivel ontológico, la voluntad da origen al deseo y al dolor; en el nivel existencial, esta comprensión se traduce en autoconciencia y compasión y, en el nivel pedagógico, la educación integral propone un itinerario que va del reconocimiento del sufrimiento a la construcción de sentido y responsabilidad moral.

En esta línea, la educación no busca eliminar el sufrimiento, sino acompañar al estudiante en el desarrollo de recursos éticos que le permitan afrontarlo con responsabilidad y apertura al otro. En el modelo propuesto, estas aportaciones se integran con el pensamiento crítico y la educación situada, de modo que la lucidez y la compasión se articulen con el discernimiento y el compromiso con la realidad.

El sufrimiento humano en perspectiva antropológica y formativa

La tesis schopenhaueriana, según la cual el mundo está atravesado por el sufrimiento, no constituye una intuición aislada, sino que se inserta en una larga tradición de reflexión filosófica y religiosa sobre

Figura 1. La pedagogía ética del sufrimiento en la maduración moral del estudiante

Fuente: elaboración propia a partir de la interpretación humanista del pensamiento de Schopenhauer.

la condición humana. En su lectura del *Bhagavad-gītā*, Schopenhauer (2023) identifica una idea recurrente: la existencia no se presenta como una armonía plena, sino como una realidad marcada por el límite, el conflicto y la búsqueda de redención (Sargeant y Chapple, 2009). En esta lectura, el sufrimiento no se entiende únicamente como un accidente, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia humana que interpela la conciencia y abre la posibilidad de una ética fundada en la lucidez y la compasión.

No obstante, el reconocimiento del sufrimiento no conduce a una visión pesimista de la existencia, sino que se integra en una comprensión más amplia del ser humano como sujeto de dignidad, apertura al sentido y capacidad de trascendencia. En este horizonte, el dolor no agota el significado de la

vida humana, sino que puede ser asumido, interpretado y orientado hacia formas de responsabilidad, solidaridad y búsqueda del bien común.

Esta reflexión encuentra ciertos paralelismos en la cosmología moderna, que describe el origen del universo como un proceso dinámico atravesado por tensiones y transformaciones (Kragh, 2013; Ryden, 2017). Sin establecer equivalencias entre ciencia, filosofía y tradición religiosa, resulta relevante para el ámbito educativo reconocer que distintas formas de comprensión de la realidad coinciden en señalar el carácter no plenamente armónico de la existencia. Desde una perspectiva formativa, ello permite comprender el dolor no como una anomalía que deba negarse, sino como una experiencia susceptible de ser elaborada éticamente.

En el marco de la formación integral, esta comprensión implica acompañar al estudiante en el desarrollo de una conciencia capaz de reconocer el límite, asumir la vulnerabilidad y responder con responsabilidad frente al sufrimiento propio y ajeno. En este sentido, las aportaciones de Schopenhauer (2023) pueden integrarse como una clave interpretativa que, al ser puesta en diálogo con una visión antropológica más amplia, contribuye a articular la ética, el pensamiento crítico y la educación situada. Así, la comprensión del sufrimiento no se reduce a su dimensión ontológica, sino que se vincula con la capacidad de discernir, contextualizar y actuar en la realidad, orientando la formación hacia la construcción de sentido y el compromiso con el bien común.

La compasión como fundamento ético

En la ética de Schopenhauer (1850/2020), la moralidad no se funda en la perfección ni en la utilidad, sino en el reconocimiento del sufrimiento compartido. La compasión (*Mitleid*) constituye el núcleo de toda ética auténtica, no como sentimiento accesorio ni como deber abstracto, sino como experiencia originaria de vinculación con el otro

(Schopenhauer, 1850/2020). En la mirada compasiva, el yo deja de ocupar el centro y se abre a la alteridad, reconociendo en el sufrimiento ajeno una vulnerabilidad común que cuestiona toda pretensión de autosuficiencia moral.

Desde una perspectiva humanista, esta concepción subvierte la lógica moral centrada en el mérito y propone una ética relacional basada en la igualdad de los seres en su capacidad de padecer (Schopenhauer, 2013). En el ámbito de la formación integral, esta dimensión no es un añadido, sino un eje constitutivo: educar implica formar una sensibilidad capaz de reconocer, comprender y acompañar la fragilidad humana.

No obstante, este horizonte no se agota en la dimensión afectiva. En el modelo propuesto, la compasión se articula con el pensamiento crítico y la educación situada, de modo que la apertura al otro se traduzca en discernimiento y acción responsable en contextos concretos. Así, la ética de la compasión se integra en una formación orientada tanto a la comprensión del otro como a la transformación de la realidad compartida.

Tabla 1. La compasión como eje de la formación ética humanista

Dimensión	Descripción humanista	Implicación ética	Proyección educativa
Existencial	Reconocimiento de la fragilidad compartida que vincula a los seres humanos.	Descentramiento del yo y apertura a la alteridad.	Favorecer la conciencia de interdependencia y respeto por la vida.
Ética	La igualdad en la capacidad de padecer fundamenta la responsabilidad hacia el otro.	La compasión orienta la acción hacia la justicia y el cuidado.	Formar en la sensibilidad ética ante el sufrimiento ajeno.
Pedagógica	Educación implica acompañar la vulnerabilidad humana.	La enseñanza se orienta hacia la comprensión y el cuidado mutuo.	Promover empatía, libertad interior y responsabilidad.
Comunitaria	La conciencia del sufrimiento compartido fortalece los vínculos sociales.	La ética se amplía hacia una responsabilidad colectiva.	Fomentar comunidades educativas basadas en cooperación y reconocimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de una interpretación humanista de la ética de la compasión en Schopenhauer y su aplicación en el ámbito formativo.

La articulación entre estas dimensiones permite comprender la compasión como una categoría formativa que integra conocimiento, sensibilidad y acción. En ella concurren el reconocimiento del sufrimiento, la apertura ética hacia el otro y la responsabilidad de actuar en contextos concretos. Desde esta perspectiva, la educación forma sujetos capaces de comprender la realidad, discernir sus implicaciones y responder con responsabilidad ética.

Así entendida, la compasión se configura como un principio orientador de la formación integral, en diálogo con el pensamiento crítico y la educación situada, y se proyecta hacia la construcción de comunidades más justas, donde el reconocimiento del otro se traduzca en prácticas concretas de cuidado, responsabilidad y compromiso social.

Formación integral y educación situada como respuesta a la incertidumbre desde la realidad

La incertidumbre como signo de época y desafío formativo

La formación integral universitaria no puede desvincularse del rasgo más distintivo de nuestra época: la incertidumbre. En un contexto marcado por la disolución de referentes estables —familia, tradición, pertenencia, trabajo—, la experiencia contemporánea se ve atravesada por un profundo desconcierto que afecta tanto las seguridades externas como las estructuras internas mediante las cuales las personas orientan su vida (Morin y Díaz, 2017). La angustia actual no proviene solo de la precariedad material o del conflicto social, sino también del desafío de habitar la libertad, el conocimiento y la responsabilidad personal en un mundo en constante transformación.

La incertidumbre no es únicamente una condición externa, sino una dimensión constitutiva de la experiencia contemporánea. Como advierte Morin (1999), conocer implica navegar entre lo cierto y lo incierto, lo cual exige una racionalidad capaz

de integrar complejidad, error y ambigüedad. Así concebida, la tarea educativa no puede reducirse a la transmisión de certezas, sino orientarse a la formación de sujetos capaces de sostener la indeterminación sin renunciar al sentido, articulando conocimiento, juicio y responsabilidad.

Ante este escenario, la universidad no puede reproducir modelos formativos abstractos y desanclados de la realidad. Educar integralmente implica asumir la incertidumbre como categoría formativa y preparar a los estudiantes para un mundo complejo, fortaleciendo el discernimiento, el juicio crítico y la construcción de sentido (Morin, 1999; Reimers, 2022). En diálogo con la ética y el pensamiento crítico, la educación situada permite traducir esta condición en una oportunidad pedagógica: formar sujetos capaces de interpretar su contexto, tomar decisiones responsables y comprometerse con la transformación de su entorno (Jasso M. J. y Jasso M. E., 2020; Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Esta relación entre incertidumbre contemporánea y formación integral humanista se sintetiza en la tabla 2.

Asumir la incertidumbre como categoría formativa implica redefinir el sentido de educar. Desde una perspectiva humanista, la tarea universitaria no consiste en eliminar el desasosiego, sino en acompañar la construcción de sentido dentro de él. En este proceso, la educación situada —en diálogo con la ética y el pensamiento crítico— articula comprensión, discernimiento y acción, al reconocer que el conocimiento implica tomar postura y asumir responsabilidad por sus consecuencias.

De este modo, la formación integral se configura como un ejercicio de integración entre comprensión, juicio y compromiso. No se trata de ofrecer certezas, sino de formar sujetos capaces de interpretar su contexto y actuar con responsabilidad. En este horizonte, la universidad se configura como espacio de formación para la vida en común, donde la incertidumbre se transforma en una oportunidad para el desarrollo de la lucidez, la responsabilidad y la apertura al otro.

Tabla 2. De la incertidumbre contemporánea a la formación integral humanista

Dimensión	Diagnóstico de la incertidumbre	Respuesta educativa humanista	Resultado formativo esperado
Ontológica	Disolución de referentes vitales y pérdida de sentido.	Promover la búsqueda de significado y la reflexión existencial.	Reconexión con la interioridad y el sentido.
Cognitiva	Exceso de información y sobreestimulación.	Fomentar pensamiento crítico y discernimiento.	Capacidad de juicio ante la ambigüedad.
Emocional	Ansiedad, desarraigo y desgaste simbólico.	Acompañar el desarrollo de resiliencia y autoconocimiento.	Fortaleza interior y equilibrio afectivo.
Social	Individualismo y fragilidad de vínculos.	Cultivar comunidad, cooperación y responsabilidad compartida.	Sentido de pertenencia y compromiso social.
Ética	Relativismo moral y pérdida de referentes comunes.	Formar en responsabilidad, sentido del bien y compasión.	Madurez ética y orientación al bien común.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de la incertidumbre como categoría formativa (Morin, 1999; Reimers, 2022; Jasso M. J. y Jasso M. E., 2020).

Educación situada y compromiso con el entorno

Este enfoque implica un giro epistemológico relevante: el conocimiento deja de entenderse como acumulación de contenidos y se reconoce como construcción situada, históricamente condicionada y mediada por relaciones de poder. En esta clave, el aula se configura como un espacio de interpretación crítica de la realidad, donde los saberes se articulan con preguntas sobre su sentido, su impacto y su orientación ética (Freire y Mellado, 1970/2005; Reimers, 2022). La educación situada no sustituye el conocimiento disciplinar, sino que lo resignifica al vincularlo con problemas reales y con la responsabilidad de actuar sobre ellos.

Este giro es también antropológico. Reconocer el carácter situado del conocimiento implica asumir que quien conoce no es un observador neutral, sino una persona concreta, encarnada en una historia y en un entramado de relaciones que condicionan su comprensión del mundo. Conocer no es solo interpretar información, sino posicionarse frente a la realidad y asumir las implicaciones de aquello que

se comprende. De este modo, el aprendizaje adquiere una dimensión existencial: el estudiante no solo accede al conocimiento, sino que se reconoce implicado en él y llamado a responder desde su libertad.

La educación situada puede entenderse, entonces, como una forma de racionalidad práctica que integra comprensión, juicio y acción en contextos concretos. En diálogo con Freire (2005) y Nussbaum (2017), este enfoque supone que el conocimiento adquiere sentido cuando se vincula con la deliberación sobre lo que debe hacerse y con la responsabilidad frente a los otros. Así, la formación no se limita a desarrollar capacidades cognitivas, sino que configura sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y orientar su acción hacia formas de vida más justas.

En el modelo de maduración integral, la educación situada se vincula con la ética y el pensamiento crítico. Mientras la ética aporta el horizonte de sentido y la orientación hacia el bien, y el pensamiento crítico ofrece herramientas de discernimiento, la educación situada proporciona el contexto en el

que estas dimensiones se concretan. De este modo, conocer, juzgar y actuar se integran en un mismo proceso formativo, lo que permite evitar tanto el tecnicismo descontextualizado como el moralismo abstracto, así como que el conocimiento se traduzca en experiencia, decisiones y formas de relación con el entorno.

Esta transformación implica también una redefinición del rol docente. El profesor se configura como mediador de procesos de comprensión y acompañante del desarrollo del estudiante, generando condiciones para que interprete su realidad, formule juicios informados y asuma posiciones responsables (Jasso M. J. y Jasso M. E., 2020). En este sentido, enseñar implica propiciar experiencias que articulen conocimiento, reflexión y compromiso, reconociendo al estudiante como sujeto libre en proceso de maduración.

La dimensión política de la educación situada se vuelve así ineludible. Formar integralmente implica preparar a los estudiantes para participar en la vida social con criterio y responsabilidad, replanteando las profesiones desde su impacto social: no solo qué se hace, sino para quién y con qué consecuencias. La formación universitaria no puede limitarse a la capacitación técnica, sino que debe orientar el ejercicio profesional hacia la construcción del bien común, integrando competencia técnica, responsabilidad ética y compromiso social (Nussbaum, 2017; Savater, 2009).

En términos de implementación, esta orientación se traduce en estrategias como el uso de estudios de caso vinculados con problemáticas reales, proyectos interdisciplinarios con impacto social, aprendizaje-servicio y espacios de deliberación ética en torno a dilemas profesionales. Estas prácticas permiten que los estudiantes no solo comprendan la realidad, sino que participen en ella de manera responsable, integrando conocimiento, juicio y acción en contextos complejos.

En esta clave, la educación situada permite superar la fragmentación entre saber y vida al integrar el conocimiento en la experiencia del sujeto y en su responsabilidad frente al mundo. Aprender no se reduce a adquirir información, sino que implica una apropiación personal de la realidad en la que el estudiante amplía su comprensión, orienta su juicio y asume las consecuencias de su acción. Así, la formación integral no culmina en la acumulación de saberes, sino en la configuración de una persona capaz de situarse críticamente en su contexto y actuar con responsabilidad.

Universidad, formación y reconstrucción del sentido

En un contexto en el que el porvenir ha dejado de ofrecer certezas y la experiencia contemporánea se caracteriza por la fragmentación y la incertidumbre, la universidad está llamada a recuperar una de sus funciones más profundas: ser un espacio de construcción de sentido. Esto implica ir más allá de la formación orientada exclusivamente a la empleabilidad o al desarrollo de competencias técnicas, para asumir una tarea formativa más amplia: ayudar a los estudiantes a comprender su lugar en el mundo y orientar su acción de manera responsable. La formación integral no se limita a la adquisición de habilidades, sino que busca formar sujetos capaces de interpretar su realidad, situarse críticamente en ella y participar en la construcción de la vida común.

Este horizonte se aproxima a la propuesta de Nussbaum (2017) sobre una educación para la ciudadanía mundial, centrada en el desarrollo del juicio crítico, la imaginación moral y la capacidad de diálogo. En el modelo de maduración integral, estas capacidades se articulan con la ética, el pensamiento crítico y la educación situada, configurando un proceso formativo orientado tanto a la comprensión como a la responsabilidad.

Desde esta perspectiva, la ética deja de ser un componente accesorio para convertirse en un eje transversal de la formación universitaria. Esto im-

plica que la formación integral no se limita a espacios específicos del currículo, sino que se expresa en el diseño de los programas, en las metodologías de enseñanza y en la cultura institucional. La universidad no solo transmite conocimientos, sino que configura horizontes de comprensión desde los cuales los estudiantes interpretan la realidad y orientan su acción (Lévinas, 1982/1991; Ricœur y Wahl, 1992).

La universidad puede entenderse como una comunidad formativa que no evade la complejidad del presente, sino que ofrece marcos de comprensión y espacios de diálogo para interpretarla. La formación universitaria involucra también dimensiones existenciales: preguntas sobre el sentido, la responsabilidad y la convivencia. En este horizonte, la noción de esperanza —en diálogo con Bloch (1986)— puede comprenderse como una disposición orientada a la acción y a la apertura de posibilidades en contextos de incertidumbre.

De este modo, la traducción institucional de este enfoque exige una configuración coherente de prácticas formativas. En términos de implementación, esto puede expresarse en el fortalecimiento de espacios de reflexión interdisciplinaria, la incorporación de seminarios de integración ética, el acompañamiento formativo y el desarrollo de proyectos vinculados con problemáticas sociales. Estas iniciativas permiten que la universidad contribuya a la formación de sujetos capaces de actuar con responsabilidad en contextos complejos.

La universidad, entendida como espacio de reconstrucción del sentido, encarna así el horizonte de una formación integral orientada a la vida en común. En ella intervienen la comprensión de la realidad, el desarrollo del juicio y el compromiso con el entorno como dimensiones integradas de un mismo proceso formativo. Cuando la educación superior asume esta vocación, deja de ser únicamente un medio de especialización para configurarse como un espacio de formación para la responsabilidad, la convivencia y la construcción del bien común.

En este horizonte, la pedagogía de la esperanza puede entenderse como una orientación formativa que, sin negar la complejidad del presente, promueve la capacidad de actuar con lucidez y responsabilidad. Así, la formación integral se orienta no solo al saber, sino al ser; es decir, a la configuración de personas capaces de comprender su realidad, asumir su libertad y participar activamente en la construcción de un mundo más justo.

Pensamiento crítico como dimensión constructiva de la maduración integral

Escenarios contemporáneos y la exigencia del pensamiento crítico

En la sociedad contemporánea, la educación superior se enfrenta a escenarios que exigen una renovada capacidad de discernimiento: la sobrea-bundancia de información, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia artificial. En este contexto, el desafío ya no consiste únicamente en acceder al conocimiento, sino también en desarrollar criterios para interpretarlo, jerarquizarlo y orientarlo hacia la acción. La creciente interdependencia global y la aceleración tecnológica han debilitado certezas tradicionales y han hecho del aprendizaje continuo una condición indispensable (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1998).

Desde finales del siglo XX, organismos internacionales han subrayado la necesidad de formar sujetos capaces de afrontar problemas inéditos. El informe Delors (2013), titulado “La educación encierra un tesoro”, al proponer los pilares aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, puso de relieve que la educación no se agota en la adquisición de saberes, sino que implica la configuración de capacidades para comprender la realidad y actuar en ella de manera responsable (Delors, 2013; Elfert, 2015). En este horizonte, el pensamiento crítico se configura como una dimensión constitutiva de la maduración integral.

El pensamiento crítico no se reduce a una habilidad cognitiva, sino que constituye una forma de racionalidad reflexiva que integra análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones en función de criterios explícitos. Como señala Facione (1989), implica un juicio autorregulado y deliberado orientado a interpretar, analizar e inferir a partir de evidencias, no con fines escépticos, sino para construir juicios razonados que orienten la acción de manera responsable (Facione, 2007; Facione, 2015; Halpern, 1998). En este sentido, su valor formativo no radica únicamente en la corrección lógica del razonamiento, sino en su capacidad para vincular el conocimiento con la responsabilidad, haciendo posible un juicio que se interroga no solo por lo verdadero, sino también por lo justo y lo pertinente.

Así, el pensamiento crítico actúa como mediación entre comprensión y acción. Mientras la ética aporta el horizonte de sentido que orienta el juicio y la educación situada ofrece el contexto en el que este se ejerce, esta dimensión permite analizar la realidad, evaluar alternativas y tomar decisiones fundamentadas. De este modo, la formación integral no se limita a conocer o a sentir, sino que incorpora la capacidad de juzgar y actuar con responsabilidad en situaciones concretas.

El desarrollo de la inteligencia artificial refuerza esta exigencia. En entornos donde las tecnologías pueden generar y procesar información, la diferencia formativa radica en la capacidad humana de formular preguntas pertinentes, evaluar fuentes, identificar sesgos y construir criterios propios. El pensamiento crítico se convierte así en condición de posibilidad para preservar la agencia intelectual, al permitir tomar distancia de los sistemas automatizados, comprender sus límites y asumir una posición reflexiva frente a sus implicaciones (Dwyer *et al.*, 2017).

En términos formativos, el pensamiento crítico no se desarrolla mediante técnicas aisladas, sino a través de prácticas sistemáticas de análisis,

argumentación y deliberación. Estrategias como el análisis de casos, el debate fundamentado y la evaluación de fuentes adquieren sentido en la medida en que favorecen la construcción de juicios informados y la toma de decisiones responsables en contextos de incertidumbre.

El pensamiento crítico se configura como una capacidad central para la formación universitaria. Más que una técnica, constituye una forma de relación con el conocimiento y con la realidad, en la que el sujeto no solo accede a información, sino que la interpreta, la valora y la orienta hacia la acción. En este marco, la maduración integral no se define por la acumulación de saberes, sino por la capacidad de comprender, deliberar y actuar con criterio, integrando conocimiento, responsabilidad y sentido.

Capacidades constitutivas y ciclo de autorregulación

La literatura especializada ha abordado el pensamiento crítico desde diversas perspectivas. Ennis (1987, 1996) lo concibe como un conjunto de disposiciones y habilidades; Paul y Elder (2003) lo vinculan con la mejora de la calidad del pensamiento mediante criterios explícitos; Halpern (1998) lo entiende como un pensamiento orientado a la resolución de problemas y Dwyer *et al.* (2017) lo sitúan en el ámbito de los procesos metacognitivos. A pesar de estas diferencias, existe un consenso fundamental: el pensamiento crítico es simultáneamente una capacidad y una disposición, es decir, una competencia que puede desarrollarse y un hábito intelectual que debe cultivarse (Arenas, 2007).

De manera sintética, pueden identificarse cinco capacidades constitutivas del pensamiento crítico: análisis, argumentación, inferencia, evaluación y autorregulación (Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín, 2017; Moranco y Mantilla, 2020; Rodríguez, 2008). El análisis permite descomponer problemas y clarificar supuestos; la argumentación ofrece razones que sustentan una postura; la inferencia establece relaciones entre premisas y

conclusiones; la evaluación valora la calidad de las fuentes y la coherencia de los razonamientos y la autorregulación introduce una dimensión reflexiva que permite revisar y ajustar el propio proceso de pensamiento (Jasso M. J. y Jasso M. E., 2020). En conjunto, estas capacidades configuran un modo de pensamiento orientado no solo a la búsqueda de la verdad, sino a la orientación responsable de la acción en contextos complejos.

Estas capacidades se manifiestan en procesos de autorregulación del aprendizaje, entendidos como dinámicas en las que el sujeto planifica, ejecuta y revisa su propio pensamiento (Zimmerman, 1990; Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Más que fases lineales, se trata de dimensiones interrelacionadas que permiten al estudiante analizar situaciones, ajustar estrategias y evaluar sus decisiones de manera continua. En este proceso, el pensamiento se vuelve deliberado, consciente de sus propios límites y abierto a la corrección.

En este sentido, el pensamiento crítico no se limita a producir razonamientos, sino que implica revisarlos, corregirlos y perfeccionarlos de manera constante. Su carácter autocorrectivo exige reconocer errores, ajustar juicios y adoptar explicaciones más consistentes, configurando una relación reflexiva con el conocimiento y con la propia acción (Jasso M. J. y Jasso M. E., 2020). Pensar críticamente implica, por lo tanto, la capacidad de someter el propio pensamiento a examen y asumir la responsabilidad de orientarlo hacia formas más adecuadas de comprensión y de decisión.

En el marco del modelo de maduración integral, la autorregulación permite articular la dimensión cognitiva del pensamiento crítico con la orientación ética y el contexto de la educación situada. Mientras la ética proporciona los criterios que orientan el juicio y la educación situada ofrece los contextos en los que este se ejerce, la autorregulación integra ambos elementos en un proceso formativo continuo. De este modo, el aprendizaje no se limita a la adquisi-

ción de conocimientos, sino que se configura como un ejercicio permanente de discernimiento, revisión y toma de decisiones responsables.

Desde una perspectiva formativa, este enfoque exige el diseño de experiencias educativas que favorezcan la reflexión sobre el propio pensamiento. Estrategias como el análisis de casos, la retroalimentación formativa y la revisión entre pares adquieren sentido en la medida en que permiten al estudiante no solo desarrollar habilidades cognitivas, sino también consolidar hábitos de pensamiento orientados a la mejora continua.

Así entendido, el pensamiento crítico se configura como un proceso dinámico que se renueva a través de la autorregulación. La maduración integral del estudiante no se alcanza por la acumulación de certezas, sino por la capacidad de revisar, ajustar y reconstruir sus propios juicios en diálogo con la realidad y con otros, integrando conocimiento, juicio y responsabilidad en una misma dinámica formativa.

Comunidad de indagación, mediación docente e implicaciones formativas

El pensamiento crítico no se desarrolla en aislamiento, sino en contextos que lo sostienen, lo tensionan y lo ponen en práctica. En este sentido, la propuesta de comunidad de indagación de Lipman (Lipman *et al.*, 1980; Lipman y Ferrer, 1998) resulta especialmente pertinente. En este modelo, el aula se constituye como un espacio de deliberación compartida en el que los estudiantes dialogan, argumentan, se corrigen mutuamente y aprenden a justificar sus juicios. El error deja de ser una falla para convertirse en oportunidad formativa; el desacuerdo se reconoce como condición del razonamiento y la duda se asume como punto de partida para la investigación. Así, el pensamiento crítico se comprende no solo como una capacidad individual, sino como una práctica intersubjetiva orientada a la búsqueda compartida de la verdad.

En este proceso, el papel del docente es decisivo. Más que transmisor de información, actúa como mediador que diseña experiencias formativas, modela el uso de criterios y orienta la retroalimentación hacia los procesos de pensamiento. Su función consiste en acompañar al estudiante en la planificación, el desarrollo y la revisión de sus procesos de pensamiento, favoreciendo que explicita razones, contraste perspectivas y asuma progresivamente la responsabilidad de sus decisiones en contextos reales (Zimmerman, 2001; Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). Esta mediación no es únicamente didáctica, sino formativa en sentido profundo, en cuanto contribuye al desarrollo de la autonomía intelectual y al reconocimiento del estudiante como sujeto capaz de deliberar en contextos complejos.

En términos formativos, las implicaciones de este enfoque deben entenderse como condiciones que hacen posible el ejercicio del pensamiento crítico en coherencia con la formación integral. Esto implica explicitar las capacidades críticas y los criterios que orientan el juicio, situar el aprendizaje en problemas reales que exijan interpretación y deliberación, incorporar procesos metacognitivos que permitan revisar el propio pensamiento e integrar de manera crítica el uso de tecnologías como la inteligencia artificial, de modo que no sustituyan el juicio, sino que lo desafíen y lo refinan (Paul y Elder, 2003; Unesco, 1998; Dwyer *et al.*, 2017).

La universidad se configura como un espacio en el que el pensamiento crítico no solo se enseña, sino que se ejerce como práctica formativa. En consonancia con los pilares de Delors, el estudiante aprende a conocer mediante el uso de criterios, a hacer a través de la deliberación, a vivir juntos en el diálogo y a ser mediante la autorregulación de su juicio. El resultado no es únicamente un mejor desempeño académico, sino una maduración integral que permite al estudiante construir un proyecto de vida ético, crítico y situado, orientando su acción con responsabilidad en un mundo complejo e incierto.

Hacia un modelo de maduración integral para la universidad contemporánea

Pensar la universidad contemporánea exige superar la fragmentación de las competencias y recuperar la formación integral como horizonte. En un contexto marcado por la especialización, la incertidumbre y la complejidad, esta tarea implica replantear el sentido mismo de la formación universitaria. A lo largo del presente artículo, se propuso que tres dimensiones resultan clave para comprender la maduración del estudiante universitario: la ética como fundamento, el pensamiento crítico como mediación racional y la educación situada como contexto de acción. Ninguna de ellas, por sí sola, garantiza una formación plena; es en su interrelación donde se configura una propuesta formativa adecuada a las exigencias de nuestro tiempo.

Este modelo no se limita a integrar dimensiones formativas, sino que apunta a la configuración de la persona en su unidad. En él, el conocimiento deja de entenderse como acumulación de saberes para asumirse como comprensión situada; la libertad se orienta mediante el juicio; y la responsabilidad se configura como respuesta consciente ante la realidad. Así, la maduración integral puede comprenderse como un proceso dinámico en el que conocimiento, libertad y responsabilidad se articulan, dando lugar a una forma de estar en el mundo caracterizada por la capacidad de comprender, deliberar y actuar con sentido frente a contextos complejos e inciertos.

Ética, crítica y situación: un triángulo formativo

La ética aporta el marco de sentido y la brújula normativa. Sin embargo, no puede reducirse a la transmisión de códigos ni a la repetición de mandatos; debe configurarse como una experiencia formativa que acompañe al estudiante en el reconocimiento del sufrimiento propio y ajeno, en el cultivo de la compasión y en la construcción de vínculos solidarios (Nussbaum, 2017; Schopenhauer, 2013). En este

sentido, la formación ética no consiste únicamente en saber qué es lo correcto, sino en desarrollar la capacidad de percibir, valorar y responder al otro desde una responsabilidad que compromete a la persona en su totalidad y orienta su acción en el mundo.

El pensamiento crítico, por su parte, actúa como mediación racional que impide que la ética se rigidice en dogma (Arenas, 2007). Permite cuestionar supuestos, contrastar evidencias y formular juicios razonados. La criticidad cognitiva es condición de posibilidad para una ética lúcida y no meramente normativa (Facione, 2007; Facione, 2015; Halpern, 1998). Sin pensamiento crítico, la ética corre el riesgo de convertirse en un conjunto de valores asumidos pasivamente, incapaces de orientar la acción en contextos cambiantes. A su vez, el pensamiento crítico adquiere su pleno sentido cuando se orienta por criterios éticos, lo que evita que se reduzca a una habilidad instrumental desvinculada de la responsabilidad.

Finalmente, la educación situada asegura que tanto la ética como la crítica se encarnen en la realidad. La universidad no es un espacio aislado, sino un nodo dentro de redes sociales, culturales y políticas concretas. Solo mediante el anclaje en problemas reales —ambientales, tecnológicos y sociales— se evita que la ética permanezca en la abstracción y que el pensamiento crítico se reduzca a un ejercicio intelectual sin consecuencias prácticas (Freire y Mellado, 1970/2005; Morin, 1999; Reimers, 2022). En esta clave, la formación universitaria se conforma como un proceso en el que el conocimiento se vincula con la experiencia, el juicio con la acción y la comprensión con el compromiso.

Lejos de operar como dimensiones independientes, ética, pensamiento crítico y educación situada conforman un sistema relacional en el que cada elemento adquiere sentido en interacción con los otros: la ética orienta, el pensamiento crítico discierne y la educación situada concreta. En esta articulación se hace posible una maduración integral

que no fragmenta al sujeto, sino que lo forma en su unidad como alguien capaz de comprender la realidad, deliberar sobre ella y actuar con responsabilidad en contextos complejos.

La universidad contemporánea tiene ante sí una de sus tareas más urgentes y profundamente humanas: acompañar la maduración integral de sus estudiantes. Ello implica no solo enseñar a conocer, sino también a discernir y a cuidar; no solo formar competencias, sino cultivar la conciencia. La educación superior recupera su vocación cuando se dispone como un espacio de síntesis entre la ética, la crítica y la realidad. En esa convergencia se abre la posibilidad de una universidad verdaderamente humanista: aquella que forma personas capaces de comprender, compadecer y transformar su entorno.

En última instancia, la formación integral se orienta a la configuración de sujetos capaces de asumir su libertad, responder al otro y participar activamente en la construcción de la vida común. No se trata únicamente de saber más, sino de saber mejor: comprender con profundidad, deliberar con responsabilidad y actuar con sentido en contextos complejos. Solo así la universidad puede responder a los desafíos de su tiempo, formando personas cuya inteligencia no se limite a conocer, sino que sea capaz de orientar la acción, sostener el juicio y abrirse al encuentro con los demás como fundamento de una sociedad más justa.

De la fragmentación a la maduración integral

Las tres dimensiones se enlazan para configurar lo que aquí se denomina maduración integral. A diferencia de modelos educativos centrados en la transmisión de saberes o en la capacitación para el empleo, esta perspectiva entiende el proceso universitario como un acompañamiento formativo que compromete a la persona en su totalidad. No se trata únicamente de acumular conocimientos ni de adquirir competencias técnicas, sino de configu-

rarse como sujeto capaz de orientar su vida con responsabilidad, discernimiento y compromiso social, integrando conocimiento, libertad y sentido en un mismo proceso de maduración.

En este marco, la ética aporta el “para qué” de la formación; el pensamiento crítico, como mediación racional, el “cómo”; y la educación situada, el “dónde” y el “sobre qué” (Arenas, 2007). Este triángulo formativo no opera como una suma de elementos, sino como una estructura dinámica en la que cada dimensión adquiere sentido en relación con las otras: la ética orienta, el pensamiento crítico discierne y la educación situada concreta. De este

modo, los estudiantes aprenden a pensar por sí mismos en diálogo con otros, a actuar con autonomía vinculada a la responsabilidad y a insertarse en el ámbito profesional sin desvincularse del horizonte del bien común (Delors, 2013; Unesco, 1998).

Así, la formación universitaria deja de ser un proceso fragmentado para convertirse en una experiencia coherente de desarrollo personal y social, en la que comprender, deliberar y actuar se integran en una misma dinámica orientada al sentido. Esta transición entre un modelo formativo fragmentario y una propuesta de maduración integral universitaria se sintetiza en la tabla 3.

Tabla 3. Contraste entre modelos fragmentarios y modelo de maduración integral universitaria

Aspecto	Modelo fragmentario	Modelo de maduración integral
Finalidad	Transmisión de conocimientos o competencias	Formación de personas con juicio, sentido y compromiso
Enfoque	Instrucción técnica y disciplinar	Formación ética, crítica y situada
Conocimiento	Acumulación de datos	Comprensión reflexiva y contextual
Estudiante	Receptor pasivo	Sujeto activo y reflexivo
Docente	Transmisor de información	Mediador y acompañante
Evaluación	Medición de resultados	Valoración de procesos
Horizonte ético	Éxito individual	Bien común y responsabilidad

Fuente: elaboración propia a partir de Arenas (2007), Delors (2013) y Unesco (1998).

Como se sintetiza en la tabla 3, el paso de la fragmentación a la maduración integral implica una reconfiguración del sentido mismo de la universidad. Formar deja de significar únicamente transmitir conocimientos para convertirse en un proceso de acompañamiento en el que el estudiante aprende a comprender la realidad, posicionarse críticamente

frente a ella y actuar con responsabilidad. En este modelo, la ética orienta el sentido, el pensamiento crítico aporta la lucidez y la educación situada garantiza la inserción en la realidad concreta.

La maduración integral puede entenderse, así, como una pedagogía del sentido en la que apren-

der implica comprender, deliberar y actuar en contextos complejos. En este horizonte, la universidad no solo forma profesionales competentes, sino personas capaces de asumir su libertad de manera responsable, de reconocer al otro como interlocutor moral y de participar activamente en la construcción de la vida común. Se trata, en última instancia, de una formación orientada a integrar conocimiento, juicio y responsabilidad en la manera de estar y actuar en el mundo.

Desafíos contemporáneos y exigencia universitaria

El contexto contemporáneo plantea desafíos que evidencian la insuficiencia de modelos educativos fragmentarios y la urgencia de una formación integral. La aceleración tecnológica, impulsada por el desarrollo de la inteligencia artificial, no solo transforma los entornos laborales, sino que reconfigura las condiciones de la acción humana, exigiendo profesionales capaces de comprender sus implicaciones éticas, auditar algoritmos, identificar sesgos y tomar decisiones con criterio responsable (Dwyer *et al.*, 2017). En este escenario, el conocimiento técnico resulta indispensable, pero insuficiente, si no se vincula con una capacidad de juicio ético y una comprensión más amplia del sentido de la acción.

De manera análoga, la creciente polarización social pone en evidencia la necesidad de ciudadanos capaces de sostener el disenso sin fracturar el vínculo social. La deliberación pública exige habilidades de argumentación, escucha activa y apertura a la verdad que solo pueden desarrollarse en el marco de una formación crítica y ética, en la que el otro sea reconocido como interlocutor válido en la construcción de lo común. A ello, se suma la crisis climática, que interpela a las profesiones desde una perspectiva que trasciende lo inmediato y demanda una conciencia planetaria junto con un sentido de justicia intergeneracional que oriente la acción hacia el cuidado de la vida y la sostenibilidad (Morin y Díaz, 2017).

Asimismo, la fragilidad de las democracias contemporáneas, marcada por la sobreabundancia de información y la circulación de contenidos manipulados, hace imprescindible la capacidad de distinguir entre verdad y apariencia, entre evidencia y opinión (Ennis, 2018). En este contexto, el pensamiento crítico deja de ser una competencia académica deseable para convertirse en una condición básica para el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Frente a estos desafíos, reducir la misión de la universidad a la preparación para el empleo inmediato resulta conceptualmente insuficiente. El futuro demanda personas capaces de comprender la complejidad del mundo, asumir su libertad con responsabilidad y responder con lucidez a dilemas inéditos. En este sentido, la maduración integral no constituye un añadido humanista, sino el núcleo de la tarea universitaria. En ella se juega no solo la calidad de la formación profesional, sino la posibilidad de sostener sociedades justas, democráticas y orientadas al bien común.

La universidad como laboratorio de soluciones y comunidad de sentido

Concebir la universidad como espacio de maduración integral implica reimaginarla como laboratorio de soluciones y comunidad de sentido. Laboratorio, en cuanto genera entornos de aprendizaje en los que los estudiantes se enfrentan a problemas reales, ensayan respuestas, asumen el error como parte del proceso formativo y participan en dinámicas de deliberación colectiva que fortalecen su juicio (Lipman *et al.*, 1980; Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). En este marco, la universidad deja de ser un espacio de transmisión para configurarse como un espacio de experimentación reflexiva, en el que el conocimiento se construye, se contrasta y se orienta en diálogo con la realidad.

Comunidad de sentido, en tanto la universidad acompaña la búsqueda de significado en contextos marcados por la incertidumbre y la fragmentación. Está llamada a sostener preguntas, abrir horizontes

de comprensión y ofrecer marcos que permitan a los estudiantes interpretar su experiencia y orientar su vida con sentido. Desde esta perspectiva, la formación universitaria involucra también la configuración de la identidad y la apertura al otro como interlocutor moral (Lévinas, 1982/1991; Ricoeur y Wahl, 1992), integrando conocimiento, alteridad y responsabilidad en una misma experiencia formativa.

Esta doble dimensión transforma la experiencia universitaria en un proceso vital: forma para el ser y el convivir, articulando conocimiento, libertad y responsabilidad en una misma trayectoria. El estudiante que atraviesa este proceso no se limita a adquirir competencias, sino que desarrolla la capacidad de deliberar con otros, actuar con prudencia y comprometerse con la transformación de su entorno, haciendo de su acción una expresión coherente de juicio y sentido.

En este horizonte, la universidad recupera su vocación más profunda: acompañar la maduración de personas capaces de comprender el mundo, responder éticamente a sus desafíos y participar activamente en la construcción de la vida común. Así, la formación universitaria se orienta a la configuración de sujetos que integran comprensión, juicio y acción en una existencia abierta al otro y al sentido.

Hacia una pedagogía de la esperanza

El modelo de maduración integral, al articular ética, pensamiento crítico y educación situada, puede comprenderse como una pedagogía de la esperanza, no porque prometa un futuro exento de incertidumbre, sino porque forma sujetos capaces de habitarla con lucidez, reconocer su vulnerabilidad y actuar con responsabilidad frente a los desafíos de su tiempo. En este horizonte, la esperanza no se reduce a una expectativa optimista, sino que se configura como una disposición activa que orienta la acción y mantiene abierto el horizonte del sentido. Como señala Bloch (1986), no se trata de ingenuidad, sino de una fuerza utópica que impulsa la transformación de la realidad.

En coherencia con este enfoque, la universidad no puede limitarse a la transmisión de contenidos ni a la formación de habilidades instrumentales. Su tarea es más profunda: acompañar la formación de personas capaces de comprender el mundo, posicionarse de manera crítica frente a él y responder éticamente a sus tensiones. Formar implica sostener la posibilidad de sentido en contextos marcados por la fragmentación, la incertidumbre y el desencanto, haciendo de la experiencia educativa un espacio donde el conocimiento se vincula con la vida y la acción con la responsabilidad.

La maduración integral no constituye un punto de llegada, sino un proceso abierto que se despliega a lo largo de la vida. En esta, se cultiva la capacidad de aprender de manera permanente, discernir en contextos cambiantes y actuar responsablemente en relación con otros. Así entendida, la educación superior contribuye a la formación de personas capaces de resistir la deshumanización, asumir su libertad con responsabilidad y participar activamente en la construcción de la vida común.

En este horizonte, la universidad se configura como un espacio en el que la formación se orienta a integrar comprensión, juicio y acción en una existencia abierta al otro y al sentido. En ello reside, en última instancia, su aporte más profundo: no solo preparar para el futuro, sino hacer posible que este pueda ser comprendido, discernido y construido con responsabilidad.

Implicaciones para el diseño curricular

El modelo de maduración integral no se limita a una formulación teórica, sino que plantea orientaciones sustantivas para el diseño curricular en la educación superior. En este marco, la ética deja de concebirse como un contenido aislado para configurarse como un eje transversal que orienta el discernimiento frente a problemas reales —dilemas profesionales, decisiones tecnológicas o problemáticas sociales contemporáneas—, integrándose de manera orgánica en las distintas disciplinas.

De igual modo, la formación exige la creación de espacios sistemáticos de deliberación en los que el estudiante pueda ejercitar el juicio práctico en contextos de incertidumbre, a través del análisis de casos y situaciones concretas que favorezcan la argumentación, el contraste de perspectivas y la toma de postura fundamentada. En esta dinámica, el aprendizaje se configura como un proceso en el que comprender, deliberar y decidir se articulan en torno a problemas situados.

Este enfoque implica, también, una transformación en los procesos de evaluación, orientándolos hacia el desarrollo del juicio crítico, la capacidad de argumentación y la toma de decisiones responsables. Estrategias como rúbricas centradas en el razonamiento, portafolios reflexivos o evaluaciones basadas en problemas permiten valorar no solo los resultados, sino los procesos de pensamiento que los sustentan.

Finalmente, este modelo exige una reconfiguración del rol docente, que deja de entenderse como transmisor de contenidos para asumirse como mediador del proceso formativo. Su tarea consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que integren las dimensiones ética, cognitiva y contextual de la persona, así como en propiciar espacios de diálogo que favorezcan la reflexión, el discernimiento y la construcción de sentido.

Conclusión

La maduración integral del estudiante universitario constituye, más que una meta pedagógica, un horizonte antropológico y ético desde el cual repensar el sentido mismo de la educación superior. Frente a modelos fragmentarios que reducen la formación al adiestramiento técnico o a la competitividad profesional, el presente estudio propone un paradigma en el que la educación se comprende como acompañamiento del ser humano en su proceso de comprensión, discernimiento y responsabilidad ante el mundo. En esta clave, la universidad recobra su voca-

ción originaria: ser espacio de humanidad compartida, de pensamiento lúcido y de esperanza activa.

En primer lugar, la ética se revela como fundamento de toda formación auténtica. No se trata de instruir en normas, sino de cultivar una conciencia moral capaz de reconocer la vulnerabilidad propia y ajena y de traducirla en responsabilidad. En segundo lugar, el pensamiento crítico aparece como condición de posibilidad para una ética lúcida, en tanto permite resistir la superficialidad, deliberar con rigor y orientar el conocimiento hacia el discernimiento. En tercer lugar, la educación situada asegura la encarnación de la formación en la realidad social, vinculando el aprendizaje con los dilemas concretos del presente y abriendo la posibilidad de respuestas responsables.

De la articulación de estas dimensiones surge un modelo formativo en el que la maduración integral no es un logro terminal, sino un proceso continuo de crecimiento ético, cognitivo y existencial. Se trata de una pedagogía de la esperanza que no niega la incertidumbre, sino que forma sujetos capaces de habitarla con lucidez, responsabilidad y sentido.

Las implicaciones de este modelo trascienden el plano conceptual y apuntan a la transformación del quehacer universitario: en el diseño curricular, en las prácticas docentes y en los procesos de evaluación. Formar integralmente exige, en este sentido, articular ética, pensamiento crítico y realidad en experiencias educativas que coloquen en el centro a la persona y su capacidad de responder ante el mundo.

La formación integral implica acompañar al estudiante en el tránsito de la información al juicio, del juicio a la conciencia y de la conciencia a la acción responsable. La educación superior del siglo XXI solo cumplirá su misión si logra configurarse como espacio de pensamiento, de cuidado y de apertura al sentido, donde la ética oriente, la crítica ilumine y la realidad interpele. Solo así la universidad podrá sostener su vocación más profunda: contribuir a la

dignificación de la vida humana mediante la formación de personas capaces de comprender, discernir y

actuar con responsabilidad en un mundo marcado por la incertidumbre.

Referencias

- Arenas, A. C. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Crespo, N. M. (2000). La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Bhagavad - Gītā*. (2009). *The Bhagavad Gītā: Twenty-fifth-anniversary edition* (W. Sargeant, Trad.; C. K. Chapple, Ed.; H. Smith, Pról.). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9781438428406>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Harney, O. M. y Kavanagh, C. (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- Elfert, M. (2015). Aprender a convivir: una revisión del humanismo del informe Delors (Documentos de Trabajo ERF, No. 12). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Eliade, M. (1998 [1957]). *Lo sagrado y lo profano* (L. Gil Fernández y R. A. Díez Aragón, Trads.). Paidós.
- Ennis, R. H. (1987b). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>

- Freire, P. y Mellado, J. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Jaeger, W. (1962 [1933]). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (J. Xirau y W. Roces, Trans.; 2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Jasso, M. J. y Jasso, M. E., (2020). Pensamiento crítico como estado revisionista y su simetría con el proceso de autorregulación en el aprendizaje. *Poiésis*, 14(26), 275-288. <https://doi.org/10.19177/prppge.v14e262020275-288>
- Kragh, H. (2013). *Conceptions of cosmos: From myths to the accelerating universe: a history of cosmology*. Oxford University Press.
- Lévinas, E. (1991 [1982]). *Ética e infinito* (J. M. Ayuso, Trad.; 3.ª ed.). Visor.
- Lipman, M. y Ferrer, V. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2.ª ed.). Temple University Press.
- Martínez, R. (2017). Reseña de *El México antiguo en la historia universal*, de M. León-Portilla. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (53), 287-292.
- Minte-Münzenmayer, A. y Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. y Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial Universidad de La Habana.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5-9 de octubre de 1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción [Conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Francia.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmermann sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Reimers, F. (Ed.). (2022). Diálogos por un nuevo contrato social para la educación: opciones para reimaginar juntos nuestros futuros. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ricœur, P. y Wahl, J. A. (1992). *Lectures 2: la contrée des philosophes*. Seuil.
- Ryden, B. (2017). *Introduction to cosmology* (2.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316651087>
- Rodríguez, M. T., Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008). Evaluación del pensamiento crítico. En J. A. González-Pienda García y J. C. Núñez Pérez (Coords.), *Psicología y educación: un lugar de encuentro* (pp. 968-974). Universidad de Oviedo.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Ariel.
- Schopenhauer, A. (2023 [1851]). *Parerga y paralipómena I* (P. López de Santa María, Trad.; 1.ª ed.). Editorial Trotta.
- Schopenhauer, A. (2020 [1850]). *Los dolores del mundo*. Sequitur.
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>
- Winne, P. H. y Azevedo, R. (2022). Metacognition and self-regulated learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (3.ª ed., pp. 93-113). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108888295.007>