

# Biodanza en la docencia teológica universitaria: Una metodología vivencial para la formación integral

## Biodanza in Theological Higher Education: An Embodied Pedagogical Approach to Integral Human Formation

Gwendolyn Araya Gómez   
garaya@uct.cl  
Universidad Católica de Temuco

### RESUMEN

En el contexto de la educación superior católica, donde la formación teológica busca integrar dimensiones cognitivas, éticas y espirituales, esta investigación aborda la escasa incorporación de metodologías vivenciales centradas en el cuerpo. El estudio examina la escasa evidencia empírica existente sobre la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria y su posible aporte a la formación integral del estudiantado. Desde un enfoque cualitativo fenomenológico, se desarrolló un estudio de caso único en un curso electivo de la Universidad Católica de Temuco, a partir del análisis de testimonios escritos voluntarios mediante categorización temática asistida por *software*. Los resultados identifican cinco dimensiones relevantes: novedad formativa, transformación emocional, impacto personal-espiritual, apertura relacional y cohesión comunitaria, y rol mediador de la facilitadora. En conjunto, los hallazgos muestran que la biodanza favorece un aprendizaje encarnado que articula cuerpo, emoción y espiritualidad, ampliando el horizonte de la formación teológica universitaria y evidenciando su potencial como estrategia pedagógica innovadora en educación superior católica.

**Palabras clave:** Biodanza, formación integral, aprendizaje encarnado, docencia teológica universitaria, pedagogías vivenciales.

### ABSTRACT

*Within Catholic higher education, where theological education is expected to cultivate an integrated formation encompassing intellectual, ethical, and spiritual dimensions, the pedagogical potential of embodied, experiential approaches remains underexplored. This study addresses the lack of empirical inquiry into biodanza as a mediating practice in university-level theological teaching and its contribution to students' holistic formation. Employing a qualitative phenomenological design, a single-case study was undertaken in an elective course at the Universidad Católica de Temuco, drawing on the thematic analysis of voluntary written testimonies supported by qualitative data analysis software. The findings reveal five interrelated dimensions: the experience of pedagogical novelty, processes of emotional transformation, personal-spiritual reconfiguration, enhanced relational openness and communal cohesion, and the formative role of facilitation. Taken together, these results suggest that biodanza enables a form of embodied learning in which cognition, affect, and spirituality are dynamically integrated. The study thus points to the potential of such practices*



*to extend the pedagogical horizon of theological education and to inform innovative approaches to integral formation in Catholic university contexts.*

**Keywords:** *Biodanza, integral formation embodied learning university-level theological teaching, experiential pedagogies.*

## 1. Introducción

En el contexto de transformación de la docencia universitaria hacia enfoques centrados en el estudiante y orientados a la formación integral, han cobrado relevancia las metodologías vivenciales que integran cuerpo, emoción, reflexión crítica y experiencia situada. Estas propuestas buscan superar modelos exclusivamente cognitivos y favorecer aprendizajes integrales, capaces de desarrollar competencias socioemocionales, relacionales y éticas, especialmente necesarias en escenarios universitarios marcados por la diversidad cultural y los desafíos contemporáneos de convivencia.

En el ámbito de la educación superior, la biodanza —concebida como un sistema de integración afectiva y de desarrollo de los potenciales humanos (Toro, 2007)— ha tenido históricamente presencia en programas de formación vinculados principalmente a la psicología. En este sentido, se ha utilizado primariamente como herramienta vivencial orientada al autoconocimiento y al desarrollo personal. Sin embargo, no existen registros de su incorporación en procesos de formación teológica general en universidades católicas, lo que abre un campo interesante de innovación pedagógica.

Esta ausencia resulta particularmente significativa si se considera que la enseñanza teológica en las universidades católicas busca articular el saber académico con el crecimiento ético, relacional y espiritual del estudiantado. Asimismo, pese a su potencial formativo, las metodologías vivenciales suelen enfrentar resistencias o interpretaciones reductivas que las consideran actividades periféricas o meramente recreativas, dificultando su integración sistemática en el currículo universitario. De allí la importancia de explorar experiencias

emergentes que permitan evaluar su pertinencia y su contribución efectiva a la formación integral de los estudiantes.

La presente investigación se sitúa en este cruce y examina el caso del curso electivo de formación general “Cuerpo en movimiento y Teología”, impartido en la Universidad Católica de Temuco, el cual incorpora la biodanza en un proceso breve de cuatro sesiones como parte de su propuesta pedagógica. El estudio busca comprender cómo los estudiantes vivencian esta metodología en el marco de su formación teológica y qué sentidos atribuyen a la experiencia. Para ello, se analizaron los comentarios espontáneos y voluntarios registrados en la instancia de autoevaluación escrita final del curso. Entre los principales hallazgos destaca la percepción de un impacto positivo en la cohesión grupal, la apertura interpersonal, la regulación emocional, el autoconocimiento y la vivencia espiritual. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, esta investigación pretende aportar evidencias que sustenten la posibilidad —hasta ahora escasamente explorada— de integrar la biodanza en la docencia teológica universitaria como una metodología vivencial orientada a la formación integral.

En este marco, el objetivo general de esta investigación es comprender los sentidos y las formas de vivenciar la biodanza que construye el estudiantado del curso “Cuerpo en movimiento y Teología”, electivo de formación general de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Para ello, se definieron tres objetivos específicos: 1) describir el valor formativo que los y las estudiantes atribuyen a la biodanza como actividad vivencial del curso; 2) analizar las relaciones que establecen entre esta experiencia y su proceso de formación teológica;

y 3) identificar las condiciones pedagógicas que facilitan u obstaculizan la integración de la biodanza en la formación general universitaria. En la estructura del artículo se sigue el orden clásico, partiendo con el marco teórico y terminando con la discusión y las conclusiones.

## 2. Revisión de literatura, marco teórico

El marco teórico se organiza en cuatro niveles articulados: (1) fundamento teológico primario desde la Escritura y el núcleo de la fe; (2) elaboración teológica sistemática en la Tradición; (3) diálogo interdisciplinar con la pedagogía y las ciencias del cuerpo; y (4) aplicación metodológica en la integración de la biodanza como mediación vivencial en la docencia teológica universitaria.

### 2.1. Fundamento teológico primario desde la Escritura y el núcleo de la fe

Desde la antropología bíblica, el ser humano se comprende como una unidad viviente, histórica y relacional. El relato de la creación presenta al *ādām* como “polvo” animado por el aliento de Dios (Gn 2:7), de modo que la existencia humana acontece como corporeidad situada y vulnerable, en la que se entraman conocimiento, afectividad y apertura a la Alianza. En esta perspectiva, la materia y la carne no remiten a un soporte neutro ni a un ámbito ajeno a la vida del espíritu; la *bāsār* (carne) nombra la concreción de la criatura en el mundo, mientras el *sōma* (cuerpo) señala la presencia personal que se expresa, se vincula y se ofrece. Por ello, los procesos de aprendizaje y de configuración identitaria se despliegan siempre de manera encarnada —en gestos, vínculos, afectos y memoria corporal—, lo que ofrece un fundamento

escriturístico para valorar metodologías formativas que integran movimiento, experiencia y encuentro como mediaciones de sentido.

La densidad teológica de este horizonte se vuelve más clara a partir del núcleo cristológico de la fe: la encarnación del Hijo de Dios. La confesión de que el Verbo “se hizo carne” (Jn 1:14) orienta decisivamente toda antropología cristiana, al situar la corporalidad como ámbito donde acontece la revelación y donde lo humano es asumido y conducido hacia su plenitud. En continuidad con ello, el Nuevo Testamento describe la respuesta creyente como una existencia que involucra el cuerpo: la entrega de la vida se expresa como culto existencial (Rom 12:1) y la corporeidad es asumida como espacio de santificación (1 Co 6:19). En este marco, las prácticas vivenciales pueden comprenderse —sin reemplazar la reflexión teológica— como mediaciones que favorecen una apropiación integral de lo aprendido, en cuanto articulan experiencia personal, relación con el otro y apertura a la trascendencia. Sobre este horizonte bíblico-cristológico resulta coherente el tránsito hacia los desarrollos teológicos presentes en la historia del cristianismo y en el Magisterio eclesial, en los cuales la educación se fundamenta explícitamente como formación integral orientada al fin último de la persona y al bien común.

### 2.2. Elaboración teológica sistemática en la Tradición

En continuidad con la antropología bíblica de la unidad personal, resulta pertinente acudir a una formulación teológica capaz de expresar esa unidad con mayor rigor conceptual. En este sentido, Tomás de Aquino ofrece una mediación particularmente fecunda y opera como bisagra entre el dato escriturístico y su ulterior explicitación

magisterial, al afirmar que el cuerpo no es un mero instrumento pedagógico ni un añadido secundario, sino dimensión constitutiva del sujeto que conoce, aprende y se configura. En efecto, al comprender al ser humano como un compuesto sustancial de alma y cuerpo, evita tanto el dualismo como los reduccionismos que subordinan lo corporal a una función meramente instrumental.

Desde esta antropología tomista, el cuerpo no solo media en los procesos de aprendizaje significativo, sino que constituye, junto con el alma, la unidad sustancial del ser humano. En esta línea, Silvana Filippi (2007) ofrece una base teológica sólida para comprender que, según santo Tomás de Aquino, el alma es la forma sustancial del cuerpo humano y que su carácter de forma deriva de su condición de sustancia espiritual dotada de *esse* propio. Por ello, el cuerpo no constituye un elemento accidental o secundario, sino que participa del único acto de ser del compuesto humano (pp. 263-265).

Desde esta perspectiva, puede sostenerse teológicamente que el aprendizaje y la experiencia, al vivirse de manera encarnada, no pueden desligarse del cuerpo, puesto que este participa activamente tanto del ser como del conocer. Esta comprensión refuerza la idea del cuerpo como componente constitutivo en todo proceso de conocimiento y de configuración identitaria, y permite reconocerlo también como lugar de experiencia espiritual, de expresión afectiva y de encuentro con el otro y con Dios. En consecuencia, se abre un marco teológico favorable para valorar metodologías formativas que integran movimiento, afectividad y vivencia corporal —como ocurre en el ámbito del aprendizaje encarnado— y que pueden contribuir de modo significativo a la formación integral y espiritual en contextos universitarios católicos.

Esta elaboración doctrinal, asumida y desarrollada por la tradición teológica, prepara el paso a la formulación explícita del Magisterio sobre la educación como formación integral de la persona. En este sentido, el Magisterio universal de la Iglesia ofrece un marco teológico-normativo que fundamenta de manera explícita una comprensión integral de la educación, particularmente relevante para la enseñanza teológica universitaria. La declaración conciliar *Gravissimum educationis* afirma que la verdadera educación “se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último” y al bien de las comunidades de las que forma parte (Ge, #1), subrayando así una antropología unitaria en la que las dimensiones intelectual, moral, social y espiritual no pueden disociarse.

Esta visión ha sido retomada y profundizada recientemente por el papa León XIV, quien, al conmemorar el sexagésimo aniversario de dicho documento, sostiene que educar implica un acto de esperanza que involucra “mente, corazón y cuerpo”, de modo que la formación cristiana no se reduzca a lo conceptual, sino que se encarne en experiencias vitales capaces de generar discernimiento, relación y sentido (León XIV, 2025, #7.3). Desde esta perspectiva, la educación católica se comprende como una praxis integral y encarnada, orientada a la configuración plena de la persona y abierta a metodologías que articulen experiencia, corporalidad y búsqueda espiritual. De este modo, la teología cristiana puede dialogar fecundamente con enfoques educativos contemporáneos, incluidos aquellos de orientación socioconstructivista que sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo.

### 2.3. Diálogo interdisciplinar con la pedagogía y las ciencias del cuerpo

En el ámbito educativo, la recuperación del cuerpo posee un amplio sustento en las ciencias sociales y en la pedagogía. Tal como muestra la revisión bibliográfica de Carmen Caro (2019), la reflexión contemporánea sobre la corporalidad encuentra uno de sus puntos de partida en los trabajos antropológicos de Mauss, quien abrió el estudio de los usos simbólicos del cuerpo. A ello se suman los aportes de Foucault, que analizó el cuerpo como espacio de poder y regulación, y de Le Breton, para quien el cuerpo constituye un revelador de la historia personal y un sistema simbólico cargado de significado (Caro, 2019, p. 128). La misma autora menciona que en sociología, autores como Goffman y Turner profundizaron en el carácter social y performativo del cuerpo, mientras que en el ámbito pedagógico autores como Fullat y Vilanou denunciaron la reducción del cuerpo a un mero objeto e impulsaron su comprensión como dimensión constitutiva del sujeto (Caro, 2019, pp. 128-129). Finalmente, Caro destaca la propuesta de Planella, quien sitúa el cuerpo como lugar de encarnación, socialización y construcción de sentido, abriendo una pedagogía crítica que supera el dualismo moderno (Caro, 2019, p. 129).

A esta reconstrucción histórica, se pueden añadir nuevos estudios como el de Kosmas et al. (2019), quienes demuestran que actividades basadas en movimiento tienen efectos positivos en la memoria y el desarrollo lingüístico de los estudiantes, reforzando la pertinencia de modelos educativos que articulan movimiento corporal y cognición.

Sin embargo, en la educación superior persiste una preponderancia de enfoques centrados

casi exclusivamente en la actividad cognitiva, lo que favorece dinámicas pedagógicas rígidas y escasamente vinculadas a la experiencia corporal. Este énfasis dificulta la incorporación de propuestas de aprendizaje encarnado. De manera complementaria, Steven Stolz (2015) sostiene que la comprensión significativa implica reconocer la experiencia perceptual y el papel constitutivo del cuerpo en la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, la formación universitaria requiere reconsiderar sus supuestos tradicionales para integrar procesos de enseñanza y aprendizaje que aborden a la persona como un ser actuante, sintiente y pensante de manera unificada.

La literatura reciente sobre *aprendizaje encarnado* coincide en concebir el aprendizaje como un proceso holístico en el que cognición, emoción y corporalidad constituyen dimensiones inseparables de la formación humana. Este enfoque sostiene que la integración del *head, heart and hands* —cabeza, corazón y manos— posibilita formas de comprensión más profundas, significativas y transformadoras que aquellas derivadas de modelos centrados únicamente en la racionalidad cognitiva. Aunque una parte importante de las investigaciones aplica estas metodologías en campos como la educación para la sostenibilidad (Collin, 2023), su aporte resulta más amplio, pues favorecen la toma de conciencia personal, la apertura emocional y el desarrollo relacional.

Adicionalmente, diversos estudios evidencian que las prácticas corporales, sensoriales y creativas —como la fotovoz, la danza y el movimiento, el juego de roles, la poesía o la creación de *performances*— generan espacios propicios para la construcción colaborativa de significado (Bentz et al., 2022, p. 697). Desde esta perspectiva, el aprendizaje encarnado no se limita

a un ámbito temático específico, sino que ofrece un marco pedagógico integral que puede enriquecer múltiples experiencias formativas, particularmente aquellas orientadas al desarrollo personal, ético y espiritual del estudiantado.

Por ejemplo, el análisis de Nicol y Warren (2021) subraya que las pedagogías corporales basadas en las artes poseen un profundo potencial formativo, especialmente en un contexto global marcado por la ansiedad, el estrés, la polarización cultural y la crisis de sentido, resignificando el cuerpo como lugar legítimo de sapiencia. Para estos autores, el movimiento expresivo, la dramatización y la interacción corporal generan espacios donde la persona puede reconectarse consigo misma, con los otros y con narrativas culturales más amplias, fortaleciendo la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía afectiva. Estas capacidades, que emergen del vínculo entre cuerpo, emoción y significado, son centrales para el aprendizaje encarnado y guardan una relación directa con procesos de formación espiritual, entendidos como la integración progresiva de experiencia, identidad, interrelación y sentido.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje encarnado se configura como un enfoque integral que articula cuerpo, emoción y cognición de manera unificada, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias relacionales y éticas indispensables en un mundo globalizado. Aunque existen investigaciones realizadas con estudiantes universitarios —incluyendo un ensayo controlado aleatorizado sobre estrés/depresión/sueño (López-Rodríguez et al., 2017)—, no se identificaron estudios que analicen la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria o en programas de formación general en

universidades católicas. Con todo, la propuesta creada por Rolando Toro comparte plenamente los fundamentos del aprendizaje encarnado: la integración vivencial del movimiento, la dimensión afectiva, el encuentro humano y la activación de procesos de desarrollo personal a través de la experiencia corporal. Por ello, la biodanza puede comprenderse como una práctica afín dentro del campo del *aprendizaje encarnado*, pertinente para promover una formación universitaria orientada al crecimiento integral de la persona.

#### 2.4. Hacia una epistemología de la corporeidad en la educación superior: Aportes desde las ciencias de la motricidad humana y el aprendizaje encarnado

La comprensión del aprendizaje encarnado como experiencia integral ha encontrado un importante desarrollo en las corrientes contemporáneas de las Ciencias de la Motricidad Humana, las cuales han cuestionado críticamente la tradición dualista y eurocéntrica que históricamente ha configurado la educación universitaria moderna (Sérgio, 2006; Montoya y Trigo, 2015). Desde esta racionalidad, el conocimiento ha tendido a reducirse a operaciones cognitivas abstractas, relegando el cuerpo a un lugar secundario o meramente instrumental dentro del proceso formativo. Frente a ello, las Ciencias de la Motricidad proponen comprender al ser humano como una unidad compleja en la que cuerpo, afectividad, pensamiento y trascendencia participan de manera inseparable en la construcción de sentido. En esta perspectiva, la motricidad no se limita al movimiento físico, sino que constituye una forma de presencia y proyección existencial mediante la cual la persona se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo (Trigo et al., 2014).

En continuidad con esta visión, la experiencia formativa deja de comprenderse como un proceso exclusivamente interior o individual para situarse en una trama relacional en la que el cuerpo aprende afectando y siendo afectado por otros cuerpos y por el entorno que habita (Toro-Arévalo y Valenzuela Mautz, 2011). Sobre esta base, Oliveira dos-Santos et al. (2023) profundizan una comprensión de la corporeidad desde la noción de *motricidad vital*, proponiendo una “ciencia encarnada” orientada a descolonizar las estructuras rígidas del aula universitaria. Los autores sostienen que el aprendizaje y la investigación no emergen exclusivamente de procedimientos racionales abstractos, sino también de la intuición, la creatividad, la sensibilidad y la experiencia vital de quienes conocen. De este modo, el conocimiento empieza a concebirse como un proceso vivido, en el que aprender implica comprometer la propia existencia y “poner el cuerpo” en la construcción de significado. Esta perspectiva amplía la comprensión del aprendizaje encarnado al reconocer dimensiones frecuentemente excluidas por la racionalidad académica tradicional, tales como la emocionalidad y la memoria corporal.

A partir de estos desarrollos, la reflexión sobre corporeidad y aprendizaje se desplaza hacia una comprensión progresivamente cada vez más relacional y ecológica de la experiencia humana. En esta línea, Toro-Arévalo et al. (2023) proponen una transición desde los modelos tradicionales de educación física hacia una ecomotricidad, entendida como una forma de aprendizaje enactivo y co-constitutivo que emerge en la interacción entre cuerpo, comunidad y entorno. Desde esta perspectiva, la formación universitaria requiere comprender al estudiante en su multidimensionalidad, superando

las fragmentaciones impuestas por la racionalidad técnica y reconociendo que cuerpo, mente, afectividad y trascendencia coexisten de manera integrada.

Este horizonte converge con las propuestas de educación biocéntrica y ecoafectividad desarrolladas por Ángela Niebles Gutiérrez y colaboradores (Niebles Gutiérrez, 2019; Libuy Castro y Niebles Gutiérrez, 2021). Sus investigaciones muestran que las pedagogías corporales poseen el potencial de reconfigurar la experiencia educativa mediante dinámicas de cuidado, afecto y presencia compartida. En esta dirección, Coveña Mejías y Niebles Gutiérrez (2023) sostienen que dichas prácticas favorecen formas de aprendizaje en las que la dimensión emocional y espiritual adquiere centralidad, permitiendo resignificar la relación entre cuerpo, comunidad y entorno. Más recientemente, Niebles-Gutiérrez (2024) recupera saberes ancestrales y experiencias territoriales de mujeres mapuche y ñébera para mostrar cómo cuerpo, naturaleza, memoria y espiritualidad configuran un mismo entramado relacional y simbólico. Desde este horizonte, prácticas como la danza y la biodanza pueden comprenderse, más allá de como meros recursos metodológicos, como mediaciones vivenciales que favorecen procesos de integración afectiva, reconocimiento mutuo y apertura a la trascendencia mediante el movimiento compartido y el encuentro corporal (Niebles-Gutiérrez, 2021).

En conjunto, estos aportes permiten comprender el aprendizaje encarnado no solo como una estrategia didáctica activa, sino como una perspectiva antropológica y epistemológica que concibe el conocimiento como experiencia vital, relacional y situada. Desde esta comprensión, la incorporación de la biodanza en la docencia teológica universitaria

adquiere particular relevancia, en cuanto puede favorecer la articulación entre corporeidad, afectividad, comunidad y espiritualidad dentro de un mismo proceso formativo orientado al crecimiento integral de la persona.

## 2.5. Aplicación metodológica en la integración de la biodanza como mediación vivencial en docencia teológica universitaria

El desarrollo integral del estudiantado es un objetivo fundamental de la educación católica y, de manera particular, de las universidades católicas a través de sus programas de formación general. Según Herreño Marín et al. (2022), estas instituciones buscan ofrecer una formación que integre los saberes académicos con una visión ética, crítica y espiritual de la realidad, de modo que el estudiante pueda comprender y afrontar los desafíos culturales y sociales a la luz del Evangelio. Desde esta perspectiva, la teología en el contexto universitario no se concibe como una mera transmisión doctrinal, sino como un proceso formativo que exige pertinencia, contextualización y diálogo con la vida concreta del estudiante, invitándolo a interpretar su propia historia y su entorno desde claves espirituales y humanizadoras. Diversas investigaciones recogidas por los autores muestran que los estudiantes valoran los cursos teológicos cuando estos se vinculan con su experiencia personal, promueven el discernimiento, abren preguntas de sentido y permiten articular la fe con los desafíos de sus disciplinas y de la sociedad contemporánea.

En ese sentido, los cursos teológicos universitarios de los programas de formación general se orientan hacia una visión crítica y dialogante, coherente con la misión humanista de la universidad católica y con

su compromiso de formar profesionales capaces de integrar conocimiento, responsabilidad social y profundidad espiritual. Según el análisis de Adaros Rojas (2016), en el caso de la Universidad Católica del Norte es el carisma institucional católico el que promueve una pedagogía centrada en la persona, con énfasis en el respeto por su dignidad y en el servicio a la sociedad. Esta perspectiva refuerza una comprensión de la teología que no se limita a lo cognitivo, sino que valora también las dimensiones emocionales, éticas y relacionales de la experiencia educativa (p. 3). No obstante, el rol del cuerpo no suele explicitarse; aunque la formación integral sugerida abre un espacio para prácticas pedagógicas vivenciales, el foco suele ponerse en los aprendizajes cognitivos.

En tanto, desde una perspectiva teológica latinoamericana crítica y liberadora, Verdugo (2016) fundamenta la enseñanza teológica universitaria recuperando los aportes del teólogo Juan Luis Segundo, quien sostiene que la teología debe ser “una actividad encarnada”, implicada con la historia, los cuerpos sufrientes y las prácticas sociales transformadoras (p. 7). De alguna manera esta reflexión da cuenta de un déficit en los modelos tradicionales de enseñanza teológica, frecuentemente centrados en dimensiones predominantemente conceptuales.

Esta perspectiva se complementa, desde una mirada institucional en el contexto chileno, con el libro *Formación transversal y competencias genéricas en universidades* (Brito et al., 2017), que ofrece un marco robusto para sustentar la incorporación de prácticas pedagógicas vivenciales en cursos de Formación General en las universidades católicas. En particular, se destaca que la teología cumple un rol esencial en este ámbito, al aportar una visión

ética y antropológica integral y fortalecer el sello valórico que se busca transmitir al estudiantado (Cerda, 2017, pp. 53-55). No obstante, existen desafíos significativos respecto de la percepción, pertinencia y efectividad de estos cursos, lo que exige revisar críticamente sus enfoques, metodologías y contribuciones reales en el contexto contemporáneo, especialmente en relación con el desarrollo de competencias éticas, sociales y culturales (pp. 65-66).

El documento es relevante, además, porque subraya que la Universidad Católica de Temuco —contexto institucional en el que se sitúa esta investigación— ha fortalecido asignaturas de Formación General desde un enfoque ético-humanista, en coherencia con su identidad institucional y su compromiso con el bien común (Palet, 2017, pp. 85-88). En este marco, la propuesta del curso “Cuerpo en movimiento y Teología” se alinea con estos principios al integrar la dimensión corporal y simbólica en el proceso formativo de la enseñanza teológica, porque promueve una formación ética encarnada que articula autoconocimiento, responsabilidad interpersonal y lectura crítica de la realidad —especialmente de los cuerpos vulnerados y las dinámicas de exclusión—, fortaleciendo competencias éticas, sociales y culturales orientadas al bien común, en coherencia con el sello ético-humanista de la institución; y, además, porque favorece una educación para la comunión, al cultivar el reconocimiento y el cuidado del propio cuerpo, así como la acogida de la diversidad de corporalidades como don, condición de encuentro y fundamento de vínculos respetuosos e inclusivos.

Aunque no se encontraron estudios que relacionen la biodanza y la teología en la enseñanza universitaria,

a partir de los antecedentes revisados se puede postular que la inclusión de la biodanza —definida por su fundador Rolando Toro (2007) como “sistema de integración afectiva y de los potenciales humanos”— puede contribuir a una formación que conecte cuerpo, emoción, lenguaje y sentido ético. De este modo, se configura un marco que respalda la viabilidad curricular de este tipo de iniciativas y su pertinencia dentro de universidades que comprenden la formación general como un espacio de construcción de sentido, diálogo intercultural y transformación personal.

La articulación de estos enfoques configura un marco teórico sólido para analizar las experiencias vivenciales del curso y comprender los significados que el estudiantado atribuye a la incorporación de la biodanza en la formación teológica universitaria. Desde esta perspectiva, dichas experiencias pueden interpretarse como expresiones de un aprendizaje encarnado, donde se integran corporalidad, afectividad, vínculo y apertura a la trascendencia dentro de una comprensión integral de la experiencia educativa.

### 3. Metodología

En cuanto al método y tipo de investigación, este trabajo se desarrolló desde el paradigma fenomenológico con un enfoque cualitativo, orientado a comprender las vivencias emocionales y los significados que el estudiantado atribuyó a la incorporación de la biodanza como metodología vivencial en un curso de formación teológica. El estudio se realizó según el método de estudio de *caso único*, considerando que “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Stake, 1999, p. 21). Se focalizó en un

contexto específico y delimitado: el curso optativo “Cuerpo en movimiento y Teología” (IET1454) impartido en la Universidad Católica de Temuco, durante el segundo semestre de 2024, que contó con 32 participantes. Esta elección metodológica permitió una exploración en profundidad de una experiencia pedagógica situada y compleja, atendiendo a los elementos simbólicos, afectivos y corporales que configuran la práctica docente y su recepción por parte del estudiantado.

La investigación asumió un *carácter exploratorio y comprensivo* (Hernández Sampieri, 2014, p. 91), orientado a generar conocimiento situado sobre una experiencia educativa poco estudiada. En coherencia con el enfoque fenomenológico, no se persiguió una generalización estadística, sino una transferencia reflexiva hacia otros contextos formativos con características similares, en tanto “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de investigación a casos o fenómenos” (Stake, 1999, p. 45).

Los testimonios analizados en este estudio provienen de una evaluación escrita voluntaria realizada al cierre del curso. El instrumento consistió en una pregunta abierta que invitaba a los estudiantes a compartir “observaciones o comentarios respecto de la experiencia del curso”. Cabe destacar que la pregunta no indagaba de manera específica por la biodanza, sino que buscaba recoger impresiones generales sobre el electivo. Por lo tanto, las menciones a la biodanza emergieron de manera espontánea en los relatos, lo que otorga mayor autenticidad y naturalidad a las percepciones analizadas. Esta característica del diseño favorece la aproximación fenomenológica, al situar la voz de los estudiantes en el centro sin condicionarla con categorías previas. De este modo, la indagación se mantuvo fiel

a la subjetividad de los participantes y favoreció la emergencia de patrones de sentido vinculados tanto a la vivencia corporal como al aprendizaje teológico.

En este marco, se realizó un muestreo intencional fenomenológico, seleccionando únicamente aquellos testimonios en los que la biodanza emergió espontáneamente como una experiencia significativa dentro del proceso formativo. La selección respondió a un criterio de relevancia fenomenológica, orientado a identificar relatos que permitieran comprender los sentidos atribuidos por el estudiantado a esta práctica vivencial. Se excluyeron aquellos comentarios que no hacían referencia explícita a la experiencia de biodanza, ya que el propósito del estudio no consistía en medir satisfacción general respecto del curso, sino en profundizar comprensivamente en las vivencias asociadas a esta metodología.

La muestra final estuvo conformada por nueve participantes correspondientes al segundo semestre de 2024 (sección 3), dentro de un universo de 32 estudiantes. Los participantes pertenecían a distintas carreras universitarias, principalmente entre segundo y tercer año de formación, con una edad promedio de veinte años. En términos de género, la muestra reflejó diversidad, predominando la participación femenina, aunque con presencia significativa de varones. Estos atributos refuerzan la heterogeneidad de la experiencia y ofrecen riqueza interpretativa en el análisis de las percepciones.

Los testimonios fueron analizados mediante categorización temática asistida con ATLAS.ti, estableciendo unidades de análisis con *codificación abierta* (Hernández Sampieri, 2014, p. 450) orientadas a identificar patrones de significado y relaciones entre corporalidad, afectividad y

aprendizaje teológico. Se adoptó un enfoque abductivo, integrando inferencias desde los datos con categorías teóricas provenientes de la teología práctica, la fenomenología del cuerpo y la pedagogía vivencial.

El análisis se desarrolló en dos ciclos de codificación. Primero, se realizó una codificación abierta para identificar unidades de significado vinculadas a las vivencias corporales, emocionales, relacionales y espirituales descritas por los participantes. Luego, los códigos fueron agrupados mediante categorización temática y comparación constante, permitiendo reconocer recurrencias y relaciones interpretativas entre los testimonios.

Las categorías finales se consolidaron según criterios de densidad semántica y recurrencia significativa dentro del corpus, privilegiando los núcleos de sentido más reiterados y relevantes para comprender la experiencia formativa asociada a la biodanza. Este proceso permitió establecer las cinco dimensiones analíticas presentadas en los resultados.

Se es consciente de que una limitación importante de este estudio radica en el sesgo de selección derivado de los criterios de inclusión de los testimonios analizados. La muestra se compuso únicamente de aquellos estudiantes (9 de 32) que mencionaron espontáneamente la experiencia con biodanza en sus reflexiones finales, lo cual puede introducir un sesgo de positividad, al sobrerrepresentar percepciones especialmente significativas o transformadoras, y subrepresentar posibles respuestas de indiferencia, incomodidad o rechazo. Sin embargo, esta delimitación metodológica responde al enfoque fenomenológico adoptado, que no buscó inducir respuestas sobre la biodanza, sino recoger lo que emergió de manera libre en el marco

del curso. En este sentido, los resultados conservan su validez interna, ya que expresan con fidelidad las vivencias de quienes eligieron referirse a la experiencia como parte significativa de su proceso formativo. La ausencia de triangulación mediante entrevistas, observación participante u otras fuentes de información constituye una limitación relevante del estudio. No obstante, se sugiere que futuras investigaciones aborden este fenómeno con herramientas que permitan ampliar y contrastar perspectivas, tales como la inclusión de preguntas específicas dirigidas a la totalidad del estudiantado o la selección intencional de casos disonantes, con el fin de captar una gama más diversa de interpretaciones y efectos formativos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la participación voluntaria y confidencial del estudiantado. Los participantes fueron informados del posible uso académico de sus respuestas y ninguno manifestó objeciones o retiro. Los datos fueron anonimizados y codificados para resguardar su identidad, por lo que los resultados se presentan mediante “testimonios” numerados. Asimismo, los hallazgos preliminares fueron compartidos colectivamente en la sesión final del curso, generando un espacio de retroalimentación que permitió validar e interpretar los resultados junto a los estudiantes, evitando prácticas de extractivismo académico. Los nombres y datos identificables fueron sustituidos por descriptores entre corchetes (p. ej. [facilitadora], [profesora]) para preservar la confidencialidad sin alterar el sentido de los testimonios.

En cuanto al uso de herramientas, se utilizó ChatGPT, un modelo de lenguaje de OpenAI, como apoyo para la organización de la estructura del manuscrito y la obtención de sugerencias de estilo académico.

No se empleó para generar datos, resultados ni conclusiones. La autora es responsable del contenido, del análisis, de las fuentes utilizadas, así como de la redacción final y de las conclusiones del texto.

A partir de estos resguardos metodológicos y éticos, la investigación buscó aportar a la reflexión pedagógica en teología universitaria desde una ética del cuidado, el respeto a la diversidad y el compromiso con la formación integral del estudiantado; a la vez, abrió hipótesis para futuras indagaciones sobre la pertinencia de metodologías corpóreo-vivenciales en la enseñanza superior de una universidad católica.

## 4. Resultados y análisis

El análisis cualitativo permitió identificar cinco dimensiones transversales en la vivencia de la biodanza al interior del curso “Cuerpo en movimiento y Teología”. Dichas dimensiones emergen de manera consistente en los testimonios y dan cuenta de un proceso formativo experiencial de carácter integral, situado y subjetivamente significativo para el estudiantado, en el que se articulan transformaciones afectivas, aprendizajes relacionales y configuraciones de sentido en torno al cuerpo, la comunidad y la espiritualidad.

### 4.1. Biodanza como experiencia formativa novedosa y enriquecedora

Una de las categorías emergentes más consistentes corresponde a la percepción de la biodanza como una experiencia inédita que irrumpe de manera positiva en el horizonte formativo tradicional. En los relatos, su novedad no se reduce al hecho de “hacer algo distinto”, sino que se comprende como una ampliación de los modos legítimos de aprender en el espacio académico. Esta irrupción

es explicitada en términos de descubrimiento y primera aproximación: “Las clases de biodanza fueron maravillosas, mi primera experiencia la verdad” (Testimonio 9). La misma valoración se reitera en formulaciones que subrayan su carácter de novedad con efecto formativo: “Fue una experiencia totalmente nueva y enriquecedora” (Testimonio 6).

En un nivel más profundo, algunos relatos muestran que la biodanza no solo introduce una metodología alternativa, sino que habilita una reconfiguración de sentido. La práctica aparece como apertura de horizonte y reconexión con dimensiones habitualmente relegadas en la formación universitaria: “Biodanza me abrió otro mundo, donde el conectar con otros es importante, para nuestra energía vital y para la sanación” (Testimonio 3). La experiencia, por tanto, no solo introduce un recurso pedagógico alternativo, sino que posibilita una lectura integradora de la formación, donde el cuerpo, la afectividad y la relacionalidad aparecen como mediaciones relevantes para el aprendizaje.

Esta apertura se proyecta, además, en una disposición exploratoria: la vivencia despierta curiosidad y deseo de profundización, señalando un proceso de apropiación progresiva más que una recepción pasiva: “Me agradó bastante y me dieron más ganas de poder descubrir más acerca de la biodanza” (Testimonio 2). De este modo, cuerpo, afectividad y relacionalidad emergen como mediaciones relevantes para el aprendizaje integral.

### 4.2. Procesos de transformación emocional

Una dimensión recurrente en los relatos del estudiantado es el tránsito desde una incomodidad inicial hacia una disposición afectiva más abierta, marcada por el disfrute, la relajación y la aceptación.

Diversos testimonios evidencian resistencias iniciales asociadas a la vergüenza y al desconocimiento de la práctica. Un estudiante lo expresa claramente al describir el paso desde la inhibición hacia una experiencia más afirmativa: “Al principio sentía vergüenza en estos mismos, debido a las actividades que realizaban, luego comencé a disfrutarlos y a relajarme” (Testimonio 2). Este desplazamiento desde el retraimiento hacia el disfrute sugiere que la biodanza opera como un umbral experiencial en el que se atenúan, al menos transitoriamente, las lógicas de control y autoobservación propias de la performatividad académica, favoreciendo una relación más espontánea con el propio cuerpo y una apertura mayor a la dimensión afectiva.

La transformación descrita no remite únicamente a la incorporación de un “lenguaje corporal” novedoso en el aula universitaria, sino a un proceso de reconfiguración emocional que favorece mayores niveles de confianza consigo mismos y con los otros. La vivencia compartida y la progresividad de las sesiones parecen ofrecer condiciones de seguridad para que afectos como la ansiedad —frecuentes en contextos universitarios de alta exigencia— encuentren un marco de contención y resignificación. En este horizonte, la práctica es leída como un espacio donde convergen ansiedad, vergüenza y cansancio propios de la vida universitaria —“Comúnmente, en el día a día andamos demasiado cansados”—, no para ser negados, sino para ser elaborados desde una experiencia corporal acompañada y socialmente sostenida: “Llegar al electivo se convirtió en un alivio...” (Testimonio 5).

Así, la biodanza, situada en el marco de una formación teológica, se configura como un proceso pedagógico que tensiona los patrones tradicionales

de control racional y habilita un registro emocional con efectos formativos: abre un umbral afectivo que favorece el bienestar subjetivo y potencia recursos de afrontamiento que pueden leerse, en términos cualitativos, como disposiciones hacia la resiliencia.

### 4.3. Impacto en la dimensión personal y espiritual

Más allá del plano grupal, los relatos muestran que la biodanza es percibida por los estudiantes como un recurso significativo para la vida personal y la interioridad, condensado en la afirmación: “Fue de mucha ayuda” (Testimonio 8). Esta valoración general se despliega en capas de sentido que articulan, por una parte, una dimensión psicoafectiva —vinculada a la autorregulación y al afrontamiento— y, por otra, una dimensión existencial-espiritual —asociada a la resignificación de la propia corporalidad y de la vida cotidiana—. En el primer nivel, dos estudiantes subrayan el efecto de los ejercicios sobre la ansiedad y el cansancio, describiendo la práctica como un apoyo para “poder controlarla” y hallar alivio frente al desgaste habitual: “Me ayudaron demasiado con mi ansiedad y poder controlarla” (Testimonio 5). En un segundo nivel, esa experiencia de alivio se convierte en reorientación valorativa, al emerger la gratitud como clave interpretativa de la vivencia corporal: “Me ayudó a agradecer estar viva y poder mover mi cuerpo” (Testimonio 3). Finalmente, el testimonio que integra “música”, “ritmo” y “respiraciones” sugiere que la construcción de sentido ocurre mediante una forma de atención encarnada que enlaza percepción, afecto y ética del cuidado, donde la vivencia se nombra en términos relacionales y axiológicos —“respeto” y “amor al cuerpo”—: “Conectar la mente con los movimientos, con la música, sentir el ritmo, las respiraciones, el respeto,

el amor al cuerpo” (Testimonio 4). En conjunto, la biodanza se configura como un espacio de integración entre formación académica, desarrollo personal y espiritualidad.

#### 4.4. Conexión interpersonal y sentido comunitario

Otro hallazgo central corresponde a la dimensión relacional y comunitaria, en la que la experiencia desborda la noción de bienestar meramente individual y se reinterpreta en clave de vínculo. En los testimonios, la biodanza aparece como un dispositivo que habilita apertura al otro y resignifica la presencia de los compañeros, hasta el punto de que la asistencia al electivo se vive como un lugar de sostén compartido: “Llegar al electivo se convirtió en un alivio para mí, y aseguro para la mayoría de mis compañeros también” (Testimonio 5). Esta revalorización no se limita a la compañía como apoyo emocional, sino que incorpora una lectura vital del lazo social, donde el entorno próximo es comprendido como fuente de energía y dinamismo existencial: “Me hizo dar cuenta de lo importante que son las personas de mi entorno y que ellos me dan vitalidad” (Testimonio 3).

Desde esta perspectiva, la biodanza es interpretada como una instancia de aprendizaje relacional: no solo facilita interacciones, sino que conduce a reconocer el carácter formativo de los vínculos interpersonales. En tal sentido, un participante explicita el descubrimiento del encuentro como experiencia valiosa en sí misma, ampliando el horizonte de sentido desde el “yo” hacia el “nosotros”: le permitió “conocer lo maravilloso que es encontrarse con el otro, con tu par, con tu compañero, con tu hermano/a” (Testimonio 7). En conjunto, estos relatos sugieren que la práctica

contribuye a construir y valorar el grupo como espacio de significación que trasciende la suma de individualidades, actuando como catalizador de cohesión: fortalece vínculos, dispone un clima de confianza y promueve el respeto mutuo.

A la vez, en la medida en que los estudiantes elaboran el sentido de la práctica desde categorías de encuentro, cuidado y reconocimiento del otro, la biodanza puede comprenderse como mediación pedagógica que favorece la valoración de la dimensión comunitaria promovida por la institucionalidad católica.

#### 4.5. Rol de la facilitadora

Finalmente, los relatos subrayan el papel de la facilitadora de biodanza —externa al curso— como mediadora decisiva del proceso vivencial. El estudiantado no solo valora la oportunidad de “experimentarlo con una profesional [...] motivadora y genuina”, sino que contrapone esa experiencia a una lógica meramente instrumental del aprendizaje: “Es muy diferente a solo cumplir con el deber” (Testimonio 6). En esta clave, la figura de la facilitadora opera como condición de posibilidad para que la práctica sea leída como acontecimiento formativo y no como actividad complementaria.

Asimismo, los participantes destacan la calidad del acompañamiento en términos de guía experta y de pedagogía del cuidado. Un testimonio enfatiza que el proceso estuvo “guiado con una persona totalmente sabia en biodanza”, cuyo liderazgo hizo emerger aprendizajes concretos y, a la vez, profundamente simbólicos: “Nos enseñó algo tan sencillo como caminar, a no dominar los movimientos del otro y tocar las manos del mundo” (Testimonio 5). Aquí se advierten capas de sentido que exceden la destreza corporal: el “caminar” se transforma en aprendizaje

de presencia; el “no dominar” remite a una ética relacional; y el “tocar” abre una dimensión de reconocimiento del otro como alteridad.

Estas referencias realzan el rol de la facilitadora, pero también permiten vislumbrar que la mediación docente fue percibida como elemento indispensable para que emergieran aprendizajes significativos tanto en la dimensión personal como comunitaria. En efecto, un participante vincula explícitamente la experiencia con la presencia articulada de ambas figuras —facilitadora y profesora— y con un modo de conducir marcado por la autenticidad y la vocación: “Tener la posibilidad de experimentarlo con una profesional como [la facilitadora] y acompañada de [la profesora], quienes demostraban ser tan genuinas, motivadoras y disfrutaban cada cosa que hacían creo que es hermoso, cuando las actividades se realizan con vocación, se nota...” (Testimonio 6). En esta lectura, la mediación no se reduce a la conducción técnica del taller, sino que configura un marco de sentido que legitima lo vivencial como experiencia académicamente formativa.

Por último, aunque los relatos no explicitan una vinculación directa con contenidos doctrinales del curso, sí se vislumbra su proyección como aprendizaje encarnado que entrelaza corporeidad, comunidad y espiritualidad en la formación teológica. El carácter vivencial de la biodanza parece haber desplazado el eje desde la adquisición de conocimiento dogmático hacia procesos de transformación de la subjetividad y de exploración de la trascendencia mediante la experiencia. La biodanza podría considerarse, desde una perspectiva teológica, como una mediación pedagógica que favorece experiencias de apertura a la trascendencia y al encuentro interpersonal, en cuanto se realice

como un espacio formativo que facilite experiencias de sentido, comunión y apertura espiritual.

## 5. Discusión

Los resultados de este estudio muestran que la incorporación de la biodanza en el curso “Cuerpo en movimiento y Teología” constituye una vía concreta para explorar la docencia universitaria desde un modelo de formación integral, en el que cuerpo, emoción y pensamiento participan de un mismo proceso de construcción de sentido. La fenomenología de las vivencias estudiantiles evidencia una estructura experiencial recurrente: un primer momento de irrupción de lo nuevo, seguido por la superación de la resistencia inicial, la emergencia de conexión interpersonal y, finalmente, la apertura hacia dimensiones personales y espirituales. Estas capas de experiencia sugieren que la biodanza opera como un acontecimiento formativo capaz de desestabilizar hábitos, habilita la disponibilidad afectiva y reconfigura las maneras en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y con la trascendencia.

Desde una lectura hermenéutico-teológica, estos procesos pueden interpretarse como expresiones de una teología encarnada, en la que el aprendizaje adquiere densidad vivencial a través del cuerpo y posibilita la apertura al misterio de la alteridad. En experiencias como el tránsito desde la vergüenza hacia el disfrute, la vivencia comunitaria o el reconocimiento del propio cuerpo como don, emergen categorías teológicas como encarnación, intercorporalidad y relacionalidad, ampliamente desarrolladas por la teología contemporánea.

A la luz de la antropología cristiana, esta comprensión adquiere especial relevancia: si,

como sostiene Filippi (2007), el cuerpo participa del único acto de ser del compuesto humano, entonces todo proceso formativo —incluido el teológico— debe considerar la unidad cuerpo-alma como condición de una formación integral. En este horizonte, la biodanza puede comprenderse como una práctica de mediación en la que lo humano y lo espiritual se entrelazan, habilitando experiencias de autoconciencia, de encuentro con el otro y apertura a la trascendencia.

El acceso fenomenológico a los resultados dialoga estrechamente con la literatura previa. En particular, el carácter novedoso y transformador de la experiencia coincide con el paradigma “cabeza, corazón y manos” (*head-heart-hands*), valorado por el Papa León XIV (2025, #7.3) y sistematizado por Collin et al. (2023). Este enfoque destaca que el aprendizaje significativo emerge cuando se integran simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva y corporal, lo que se refleja en las experiencias reportadas en este estudio. Asimismo, la superación progresiva de las resistencias iniciales converge con los hallazgos de Robbie y Warren (2021), quienes evidencian que las pedagogías corporales generan espacios liminales en los que los estudiantes reconfiguran sus modos de aprender. Desde esta perspectiva, la experiencia encarnada transforma la relación del estudiante con el conocimiento, permitiendo que conceptos abstractos se vuelvan comprensibles en tanto son vividos, sentidos y experimentados corporalmente. El aprendizaje deja de ser mera adquisición discursiva para convertirse en apropiación personal y situada. En el plano emocional, los relatos que mencionan reducción de ansiedad y alivio del cansancio cotidiano refuerzan la contribución del movimiento

expresivo a procesos de autorregulación afectiva, ampliamente descritos en la literatura sobre pedagogías corporales. Estas convergencias no solo respaldan la pertinencia del aprendizaje encarnado como enfoque formativo, sino que extienden su aplicabilidad al ámbito específico de la enseñanza teológica universitaria, un terreno hasta ahora escasamente explorado.

El aporte más significativo de esta investigación al campo de la docencia teológica consiste en mostrar que la biodanza posibilita una teología situada en la experiencia, coherente con la tradición cristiana que afirma la unidad cuerpo-alma y el carácter encarnado de toda búsqueda de sentido. Los testimonios evidencian formas de autocomprensión, cuidado de sí y apertura comunitaria que reconfiguran la experiencia de la formación teológica universitaria. Este hallazgo resulta especialmente relevante para las universidades católicas, cuyo proyecto educativo busca articular saber académico, formación ética y compromiso social (Herreño Marín et al., 2022; Brito et al., 2017). En este contexto, la biodanza aparece como un dispositivo pedagógico coherente con la identidad institucional, capaz de fortalecer vínculos comunitarios y favorecer procesos de discernimiento y crecimiento personal. Los resultados sugieren, además, que su incorporación en la docencia teológica universitaria fue vivida por los participantes como una experiencia formativa innovadora y potencialmente transformadora.

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones. La muestra circunscrita a un curso electivo en una universidad particular restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Además, el enfoque cualitativo y fenomenológico prioriza profundidad

y espesor interpretativo por sobre correlaciones cuantitativas o mediciones longitudinales.

La ausencia de investigaciones sobre la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria no representa solo un vacío temático en la literatura especializada, sino también una limitación más profunda en la comprensión histórica de la formación teológica universitaria. En gran parte de los modelos pedagógicos predominantes persiste un énfasis centrado casi exclusivamente en la transmisión conceptual y el desarrollo cognitivo, relegando la experiencia corporal, afectiva y relacional a un lugar secundario dentro del proceso formativo. Esta tendencia resulta especialmente problemática en el ámbito de la teología, cuyo horizonte antropológico afirma la unidad integral de la persona y el carácter encarnado de toda experiencia humana y espiritual.

Cuando la enseñanza permanece reducida a modelos excesivamente intelectuales, existe el riesgo de que la formación teológica se experimente como un saber abstracto, desvinculado de la corporeidad, de la vida emocional y de las experiencias concretas de vulnerabilidad, encuentro y sentido que configuran la existencia humana. En consecuencia, se debilita la posibilidad de promover procesos formativos integrales capaces de articular reflexión crítica, autoconocimiento, apertura relacional y discernimiento espiritual.

Desde esta perspectiva, investigar la biodanza en contextos de docencia teológica universitaria no responde únicamente al interés por incorporar metodologías innovadoras, sino a la necesidad de explorar formas de aprendizaje que permitan superar la fragmentación entre conocimiento, cuerpo y experiencia vivida. Ello adquiere especial

relevancia en universidades católicas orientadas a la formación integral de la persona, donde resulta necesario preguntarse de qué manera las prácticas pedagógicas favorecen —o limitan— experiencias educativas capaces de integrar pensamiento, afectividad, corporeidad y trascendencia en un mismo proceso formativo.

La ausencia de investigaciones previas que articulen explícitamente biodanza y formación teológica universitaria dificulta un contraste más amplio, aunque esta misma ausencia refuerza el carácter pionero del estudio y abre un campo fecundo para futuras investigaciones. Se sugiere avanzar hacia metodologías mixtas, explorar la experiencia de estudiantes de diversas trayectorias disciplinares y examinar la articulación entre prácticas corporales, espiritualidad y docencia teológica en otros contextos universitarios católicos.

## 6. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la incorporación de la biodanza en la docencia universitaria de teología constituye una experiencia formativa innovadora y potencialmente transformadora. Los estudiantes valoraron esta metodología por ampliar las formas tradicionales de aprendizaje e integrar de manera articulada las dimensiones cognitiva, afectiva, corporal y espiritual. Los testimonios sugieren que la biodanza podría favorecer formas de aprendizaje encarnado y significativo, al validar la experiencia vivida como una fuente legítima de sentido y como un acto educativo en sí mismo.

Uno de los aportes más significativos del estudio radica en la posibilidad de cuestionar los patrones predominantes de racionalidad

académica. La transición desde la incomodidad inicial hacia la apertura y el disfrute revela un desplazamiento pedagógico en el que se suspenden, al menos parcialmente, las lógicas de control y abstracción propias del aula, permitiendo a los estudiantes aproximarse al conocimiento desde la vulnerabilidad, la sensibilidad y el encuentro.

Asimismo, según el testimonio espontáneo de los estudiantes, la biodanza fortaleció la cohesión grupal y generó vínculos significativos basados en la confianza, la empatía y el reconocimiento mutuo. Esta experiencia permite comprender la dimensión comunitaria como un componente relevante de la formación espiritual y relacional, abriendo además la posibilidad de valorar la dimensión trascendente dentro del proceso formativo.

Paralelamente, los efectos personales reportados —disminución de ansiedad, reconexión con el cuerpo, gratitud y serenidad— sugieren procesos de autoconocimiento que constituyen un núcleo importante del aprendizaje espiritual y que pueden enriquecer la formación teológica. En este contexto, la biodanza podría comprenderse como una pedagogía del encuentro que integra lo personal y lo comunitario en un mismo movimiento formativo.

Los resultados pueden interpretarse, desde una perspectiva teológica, como indicios de que la biodanza favorece procesos formativos que fortalecen el aprendizaje valórico más allá de la mera apropiación conceptual de contenidos doctrinales. Aunque no es posible afirmar que esta práctica genere conocimiento teológico en sentido estricto, sí puede comprenderse como una mediación pedagógica que, al propiciar experiencias comunitarias, afectivas y corporales

significativas —junto con ecofactores positivos—, favorece procesos de construcción de sentido con potencial relevancia teológica y espiritual.

El acompañamiento docente emergió como una condición indispensable para la efectividad de la experiencia. Una mediación pedagógica sensible y coherente permitió que la biodanza se desplegara como un espacio seguro y profundamente formativo. Este hallazgo sugiere que las metodologías vivenciales requieren un diseño pedagógico que sea capaz de sostener la apertura emocional y espiritual de los participantes, favoreciendo espacios de encuentro donde la presencia, la confianza y la apertura mutua se convierten en mediaciones de sentido y en disposiciones de apertura a significados trascendentes.

A partir de estos hallazgos, se propone una hipótesis exploratoria para futuras investigaciones: las universidades católicas podrían fortalecer su potencial de formación integral mediante metodologías de aprendizaje encarnado que articulan cabeza, corazón y manos, posibilitando que la experiencia corporal, relacional y espiritual se viva como experiencia de unidad personal y comunión interpersonal.

En este sentido, la biodanza podría constituir una vía pertinente para explorar nuevas formas de enseñanza teológica desde una perspectiva encarnada, relacional y comunitaria. Más que reemplazar los enfoques cognitivos —que han demostrado ser valiosos para la reflexión teórica y la articulación conceptual—, este tipo de metodología podría complementarlos mediante experiencias que integren cuerpo, afectividad y relación.

La experiencia analizada permite ampliar el horizonte formativo de la teología universitaria al

resituar la experiencia humana como un ámbito significativo del aprendizaje, favoreciendo la autorregulación emocional, el autoconocimiento reflexivo, la vinculación con los demás y la valoración de la presencia de los compañeros y compañeras en el proceso educativo.

## Referencias

- Adaros Rojas, J. M. (2016). El carisma de la Universidad Católica del Norte en la formación general teológica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(1), 1-14. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/1>
- Bentz, J., Do Carmo, L., Schafenacker, N., Schirok, J. y Dal Corso, S. (2022). Creative, embodied practices, and the potentialities for sustainability transformations. *Sustainability Science*, 17, 687-699. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01000-2>
- Biblia de Jerusalén* (2009). Desclée de Brouwer.
- Brito Rodríguez, S., Reyes Ochoa, L. y Basualto Porra, L. (Eds.). *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social*. Ediciones UCSH.
- Caro Samada, C. (2019). Recuperación y protagonismo del cuerpo en la educación ambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 127-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3464051>
- Cerda Sanhueza, A. (2017). Análisis, problemáticas y perspectivas de las asignaturas de formación teológica: Implicancias y alcances para la formación identitaria. En S. Brito Rodríguez, L. Reyes Ochoa y L. Basualto Porra (Eds.), *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social* (pp. 53-67). Ediciones UCSH.
- Collin, P. K. (2023). *The role of embodied learning in teaching sustainability* [tesis de master, Amsterdam University of the Arts]. [https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/master\\_Kunsteducatie/Onderzoeken/LO\\_PhilippaCollin.pdf](https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/master_Kunsteducatie/Onderzoeken/LO_PhilippaCollin.pdf)
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis: Declaración sobre la educación cristiana* [Declaración conciliar]. [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html)
- Coveña Mejías, F. A. y Niebles Gutiérrez, Á. (2023). Problemas y alternativas al paradigma antropocéntrico: Comunicación y educación biocéntrica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 134-154. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.864>
- Filippi, S. (2007). La unidad de cuerpo y alma en la antropología tomista. *Espíritu. Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 56(136), 257-267.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Herreño Marín, A., Meza Rueda, J. L., Padilla Ramírez, A., Reyes Fonseca, J. O. y Rojas Cadena, L. (2022). La formación teológica en universidades católicas: Importancia, retos y prospectiva. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.6>
- Kosmas, P., Ioannou, A. y Zaphiris, P. (2019). Implementing embodied learning in the classroom: Effects on children's memory and language skills. *Educational Media International*, 56(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547948>
- León XIV. (2025, 27 de octubre). *Diseñar nuevos mapas de esperanza: Carta apostólica con ocasión del LX aniversario de la declaración conciliar "Gravissimum educationis"*. [https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost\\_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html](https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html)
- Libuy Castro, L. y Niebles Gutiérrez, G. (2021). Buen vivir docente, conexiones desde la motricidad y la biodanza. En S. Toro-Arévalo y J. Vega (Eds.), *Manifestaciones de la motricidad humana: Brotes desde el sur* (pp. 129-144). Ediciones Universidad Austral de Chile.
- López-Rodríguez, M. M., Baldrich-Rodríguez, I., Ruiz-Muelle, A., Cortés-Rodríguez, A. E., Lopezosa-Esteba, T. y Roman, P. (2017). Effects of Biodanza on Stress, Depression, and Sleep Quality in University Students. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 23(7), 558-565. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0365>
- Montoya, H. y Trigo, E. (2015). *Motricidad humana: Aportes a la educación física, la recreación y el deporte*. Fundación Naturaleza, Planeta y Vida / Instituto Internacional del Saber.
- Niebles Gutiérrez, G. A. (2019). Rupturas a la relacionalidad instituida: Educación biocéntrica, de lo lineal a lo circular-fractal. En K. Carreño Rangel (Comp.), *Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana. II Congreso: Territorios y éticas para la vida* (pp. 172-181). Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. [https://www.academia.edu/44157585/Rupturas\\_a\\_la\\_relacionalidad\\_instituida\\_educaci%C3%B3n\\_bioc%C3%A9ntrica\\_de\\_lo\\_lineal\\_a\\_lo\\_circular\\_fractal](https://www.academia.edu/44157585/Rupturas_a_la_relacionalidad_instituida_educaci%C3%B3n_bioc%C3%A9ntrica_de_lo_lineal_a_lo_circular_fractal)
- Niebles-Gutiérrez, A. (2021). Danza implicada: Exploraciones de la historia corporal-emotiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (71), 36-39. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.864>
- Niebles-Gutiérrez, A. (2024). Mensajes del agua en la voz de mujeres mapuches y ñbëra eyapida, inspiraciones ecoafectivas en educación. *INMATERIAL. Diseño, Arte y Sociedad*, 9(17), 46-70. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v9.198>
- Oliveira dos-Santos, S., Aguilar, M. y Trigo, E. (2023). De(s)colonizando saberes y mentes: Experiencias de formación doctoral desde la perspectiva de la motricidad vital. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(Especial), 119-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300119>
- Palet Arandeda, P. (2017). El diálogo como eje clave de la identidad en la formación general de la Universidad Católica de Temuco. En S. Brito Rodríguez, L. Reyes Ochoa y L. Basualto Porra (Eds.), *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social* (pp. 79-90). Ediciones UCSH.

- Robbie, S. y Warren, B. (2021). Dramatising the shock of the new: Using arts-based embodied pedagogies to teach life skills. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(5), 749-764. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1843114>
- Sérgio, M. (2006). Motricidad humana, ¿cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 14-33. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23935>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. (2014). *Motricidad humana: Una mirada retrospectiva* (2.ª ed.). Instituto Internacional del Saber / Kon-traste.
- Toro-Arévalo, S. y Valenzuela Mautz, P. (2011). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), ESPECIAL (38)*, 211-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
- Toro-Arévalo, S. (2023). Toro-Arévalo, S., Luhrs-Middleton, O., Rosales-Ojeda, J., Moreno-Doña, A. y Peña-Troncoso, S. (2023). Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional. *Estudios Pedagógicos*, 49 (Número especial), 189-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300189>
- Toro, R. (2007). *Biodanza. Índigo/Cuarto Propio*.
- Verdugo, F. (2016). La educación teológica en el contexto latinoamericano: Los aportes de Juan Luis Segundo. *Teología y Vida*, 57(4), 485-507. <https://www.scielo.cl/pdf/tv/v57n4/art03.pdf>