



REPÚBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**EDUCACIÓN TEOLÓGICA VIRTUAL Y FORMACIÓN INTEGRAL: UN
ANÁLISIS DE TENSIONES PEDAGÓGICAS EN AMÉRICA LATINA**

AUTOR:

JOSÉ JIMÉNEZ MONCAYO

TUTOR:

CASTRO VALLE ROBERTO ANTONIO

MILAGRO, 2026

RESUMEN

La expansión de la educación virtual en las instituciones de educación superior de América Latina, acelerada por la pandemia de COVID-19, ha alcanzado el ámbito de la formación teológica sin una reflexión pedagógica suficiente sobre su pertinencia. El presente artículo analiza críticamente las tensiones entre los fundamentos teóricos de la educación virtual y las exigencias formativas propias de la educación teológica. Se adopta una metodología de revisión teórica crítica con enfoque hermenéutico-analítico, basada en un muestreo intencional de 28 fuentes. El análisis examina los principales marcos conceptuales de la educación virtual y los contrasta con elementos centrales del saber teológico, como la formación del carácter, la vida comunitaria y la práctica ministerial situada. Los resultados identifican tres tensiones principales: la dificultad de la evaluación cuantitativa para captar la formación del carácter, las limitaciones de la comunidad virtual frente a la presencial y la insuficiencia del e-learning como modalidad exclusiva de formación integral. Se concluye que la educación teológica virtual es adecuada para la transmisión de conocimiento, pero insuficiente para la formación integral, lo que exige una comunicación institucional clara sobre sus alcances y el fortalecimiento de vínculos con comunidades eclesiales como espacios formativos complementarios.

Palabras clave: educación teológica virtual; formación del carácter; educación superior; tensiones pedagógicas; comunidad de práctica; e-learning; educación a distancia; América Latina.

ABSTRACT

The expansion of virtual education in higher education institutions across Latin America, accelerated by the COVID-19 pandemic, has extended into theological formation without sufficient pedagogical reflection on its relevance. This article critically analyzes the tensions between the theoretical foundations of virtual education and the formative demands of theological education. It adopts a critical theoretical review methodology with a hermeneutic-analytical approach, based on a purposive sample of 28 sources. The study examines key conceptual frameworks of virtual education and contrasts them with central elements of theological formation, including character development, communal life, and situated ministerial practice. The findings identify three main tensions: the limitations of quantitative assessment in capturing character formation, the constraints of virtual communities compared to face-to-face interaction, and the insufficiency of e-learning as the sole modality for integral formation. The article concludes that virtual theological education is effective for knowledge transmission but insufficient for integral formation, highlighting the need for institutional clarity regarding its scope and for stronger connections with local faith communities as complementary formative spaces.

Keywords: virtual theological education; character formation; higher education; pedagogical tensions; community of practice; e-learning; distance education; Latin America.

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación virtual en las instituciones de educación superior (IES) de América Latina ha experimentado una aceleración sin precedentes a partir de la pandemia por COVID-19. Según la UNESCO-IESALC (2020), más del 90% de los países de la región suspendieron las clases presenciales durante el año 2020, forzando a universidades e institutos a implementar plataformas digitales de manera emergente y, en muchos casos, sin la preparación pedagógica necesaria. Ecuador no fue la excepción: sus IES adoptaron la modalidad virtual como respuesta inmediata a la crisis sanitaria, proceso que en varios sectores educativos se ha consolidado como modelo permanente (Aguilar, 2020; Espina-Romero, 2022).

En este contexto, las instituciones de educación superior de carácter teológico también incorporaron la virtualidad como modalidad central de formación. Seminarios, facultades e institutos teológicos de la región comenzaron a ofrecer programas en línea, apoyados en plataformas como Moodle, Zoom y Canvas, respondiendo tanto a la emergencia sanitaria como a una demanda creciente de formación flexible por parte de pastores, líderes religiosos y estudiantes que no pueden abandonar su ejercicio ministerial para estudiar de manera presencial.

Sin embargo, esta transición ha ocurrido con mayor énfasis en la dimensión tecnológica que en la reflexión pedagógica sobre su pertinencia en un campo específico del saber. La educación teológica no se limita a la transmisión de contenidos doctrinales o históricos: involucra dimensiones formativas que trascienden lo intelectual, incluyendo el desarrollo del carácter, la vida comunitaria, la práctica ministerial situada y la formación espiritual integral (Farley, 1983; Cannell, 2008).

La literatura académica disponible ha abordado la educación teológica en América Latina principalmente desde perspectivas institucionales, curriculares y pastorales, mientras que los estudios sobre virtualidad en educación superior se han concentrado en aspectos tecnológicos, didácticos y de gestión (Rama, 2019; UNESCO-IESALC, 2020). Sin embargo, la intersección entre ambos campos —el análisis crítico de las tensiones pedagógicas que emergen cuando la modalidad virtual se aplica específicamente a la formación teológica— constituye un área que demanda mayor desarrollo en la producción académica latinoamericana.

En ese marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente las tensiones entre los fundamentos teóricos de la educación virtual y las exigencias de la formación integral en la educación teológica en instituciones de educación superior, con el fin de contribuir a una reflexión pedagógica más rigurosa sobre su implementación. Para ello, se adopta una metodología de revisión y análisis teórico crítico, que examina los principales marcos conceptuales que sustentan la educación virtual y los contrasta con los fundamentos epistemológicos y formativos del saber teológico. El artículo se organiza en tres bloques: los fundamentos de la educación virtual en el nivel superior; la especificidad epistemológica de la formación teológica; y las tensiones pedagógicas que emergen al articular ambos campos.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación, adoptando un enfoque hermenéutico-analítico (Creswell, 2014). Se trata de un estudio de carácter teórico-reflexivo cuyo propósito es examinar, contrastar e interpretar los marcos conceptuales en torno a la educación virtual en el nivel superior y la formación teológica.

La metodología empleada es la revisión teórica crítica (Grant & Booth, 2009), que privilegia la profundidad interpretativa y la coherencia del análisis sobre la representatividad muestral. Para la conformación del corpus, se utilizó un muestreo teórico intencional (purposive sampling), seleccionando literatura por su relevancia y autoridad académica. Complementariamente, se empleó la técnica de "bola de nieve" (snowball sampling), rastreando referencias clave desde las obras fundacionales hasta la producción contemporánea (2020-2025).

Las búsquedas se realizaron en SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, así como en repositorios especializados, utilizando descriptores como: "educación teológica virtual", "character formation AND theological education" y "comunidades de práctica". Los criterios de inclusión exigieron: (a) pertinencia temática con las tensiones pedagógicas o la formación del carácter; (b) rigor académico y diversidad de perspectivas (fuentes apologéticas y críticas); y (c) vigencia o valor fundacional (desde 1983 hasta 2025).

Como resultado de este proceso, se consolidó un corpus de 28 fuentes documentales clasificadas según su área de aporte (ver Tabla 1). El tamaño del corpus no responde a criterios

de exhaustividad estadística, sino al principio cualitativo de saturación teórica, la cual se consideró alcanzada cuando la incorporación de nuevas fuentes no modificaba sustancialmente las categorías analíticas del debate.

Tabla 1. Clasificación del corpus bibliográfico analizado

Categoría de Análisis	Cantidad de Fuentes	Autores Clave Representativos
Tecnología Educativa y E-learning	5	Moore, Siemens, Garrison, Aguilar.
Epistemología Teológica y Fundamentos Ético-Filosóficos	12	Farley, MacIntyre, Muller, Aristóteles, Lowe & Lowe, Dyer
Pedagogía, Currículo y Aprendizaje	8	Lave & Wenger, Biggs, Jackson, Wang, Creswell.
Contexto Regional y Normativa	3	Rama, UNESCO-IESALC, CES Ecuador.
Total de fuentes	28	

El análisis se desarrolló en tres etapas: primero, identificación de los marcos teóricos que fundamentan la educación virtual; segundo, caracterización de los fundamentos epistemológicos y formativos del saber teológico; y tercero, contraste crítico entre ambos campos para identificar las tensiones pedagógicas emergentes.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 La educación virtual en la educación superior: fundamentos y alcances

La educación virtual en el nivel superior no constituye un fenómeno reciente, aunque su expansión masiva se consolidó en la primera década del siglo XXI y se aceleró de manera exponencial a partir de la pandemia por COVID-19 (UNESCO-IESALC, 2020). Para comprender sus posibilidades y límites pedagógicos, es necesario examinar los marcos teóricos

que le otorgan sustento, así como las condiciones particulares de su implementación en América Latina.

Fundamentos teóricos de la educación a distancia y virtual

El antecedente teórico más influyente en el campo de la educación a distancia es la teoría de la distancia transaccional, propuesta por Michael Moore (1993). Para este autor, la distancia en la educación no es fundamentalmente geográfica sino pedagógica: se trata del espacio psicológico y comunicacional que existe entre el docente y el estudiante, y que puede ser reducido mediante un diseño instruccional adecuado. Cuanto mayor es la estructura del curso y menor es el diálogo entre participantes, mayor es la distancia transaccional; a la inversa, el incremento del diálogo y la autonomía del estudiante reduce esa distancia, independientemente de la separación física. Esta teoría constituye uno de los pilares conceptuales sobre los que se fundamenta la legitimidad pedagógica de la educación virtual.

Una segunda contribución teórica fundamental es el conectivismo, propuesto por George Siemens (2005) como una teoría del aprendizaje para la era digital. El conectivismo sostiene que el conocimiento no reside en un individuo sino en las conexiones entre nodos de información, personas y recursos digitales. En este marco, el aprendizaje consiste en la capacidad de navegar, conectar y actualizar esas redes de conocimiento. La virtualidad no solo sería compatible con el aprendizaje sino su entorno natural, dado que las redes digitales multiplican exponencialmente las posibilidades de conexión y acceso al conocimiento. Esta perspectiva ha ejercido una influencia significativa en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje y en la justificación teórica de la educación en línea.

Un tercer marco de referencia es el modelo de Comunidad de Indagación (*Community of Inquiry*), desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000). Este modelo propone que el aprendizaje profundo en entornos virtuales requiere la confluencia de tres presencias: la **presencia cognitiva**, entendida como la capacidad de construir significado a través de la reflexión y el discurso; la **presencia social**, que refiere a la capacidad de los participantes de proyectarse como personas reales en una comunidad de aprendizaje; y la **presencia docente**, que implica el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales. Este modelo ha sido ampliamente adoptado como marco de evaluación de la calidad pedagógica en entornos virtuales, y sugiere que la educación en línea puede generar experiencias de

aprendizaje auténticas y profundas cuando estas tres presencias están debidamente desarrolladas.

La educación virtual en América Latina

En el contexto latinoamericano, Claudio Rama (2019) ha descrito la virtualización de la educación superior como la transformación más significativa del sistema universitario regional en las últimas décadas. Según este autor, la educación virtual ha permitido democratizar el acceso al conocimiento, incorporando a sectores de la población que históricamente han sido excluidos del sistema universitario presencial por razones geográficas, laborales o económicas. Esta dimensión democratizadora es especialmente relevante en países como Ecuador, donde las brechas territoriales y socioeconómicas limitan el acceso a la educación superior presencial para amplios sectores de la población.

Sin embargo, el propio Rama (2019) advierte que la virtualización no ha estado exenta de tensiones: la mercantilización de la oferta educativa, la precarización docente, la desigualdad en el acceso a tecnología y la tendencia a replicar modelos presenciales en entornos digitales sin un rediseño pedagógico profundo constituyen problemas estructurales que afectan la calidad de la educación virtual en la región. Estas advertencias son consistentes con los hallazgos de la UNESCO-IESALC (2020), que documentó cómo la transición abrupta hacia la virtualidad durante la pandemia evidenció fragilidades institucionales, pedagógicas y tecnológicas en la mayoría de las IES latinoamericanas.

Alcances y reconocimiento institucional

A nivel institucional, la educación virtual ha alcanzado reconocimiento normativo en la mayoría de los países de América Latina. En Ecuador, el Consejo de Educación Superior (CES) ha establecido marcos regulatorios para la oferta de programas en modalidad en línea, reconociendo su equivalencia académica con los programas presenciales (CES, 2022). Este reconocimiento ha impulsado a numerosas instituciones —incluyendo aquellas de carácter confesional y teológico— a desarrollar programas virtuales en distintos niveles de formación.

En síntesis, la educación virtual en el nivel superior cuenta con fundamentos teóricos sólidos y una creciente legitimidad institucional. Las teorías de Moore, Siemens, y Garrison et al. ofrecen marcos robustos para comprender cómo puede producirse aprendizaje significativo en entornos no presenciales. No obstante, estos marcos fueron desarrollados predominantemente desde

disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas generales, sin considerar las particularidades epistemológicas y formativas de campos específicos del saber como la teología. Esta ausencia plantea la necesidad de examinar si dichos fundamentos son suficientes para sostener la virtualización de la formación teológica, o si esta presenta exigencias pedagógicas que los marcos vigentes no logran responder adecuadamente.

3.2 Especificidad epistemológica del saber teológico

La comprensión de las tensiones que genera la educación teológica virtual requiere, antes que todo, clarificar qué tipo de saber es la teología y qué exigencias formativas le son propias. Esta clarificación es necesaria porque los marcos teóricos que sustentan la educación virtual fueron contruidos, en su mayoría, desde disciplinas cuya naturaleza epistemológica difiere significativamente de la formación teológica.

La teología como saber integral

Edward Farley (1983), en su obra seminal *Theologia*, advirtió que la educación teológica moderna había sufrido una fragmentación progresiva al organizarse en disciplinas académicas separadas —exégesis, historia, dogmática, ética— perdiendo de vista su unidad original: la *theologia* entendida como una disposición del alma, un hábito cognitivo y existencial orientado al conocimiento de Dios. Para Farley, la crisis de la educación teológica no es curricular sino epistemológica: se ha confundido el estudio *sobre* la fe con la formación *en* la fe, reduciendo la teología a una colección de saberes académicos desconectados de la vida y la práctica.

Esta distinción es fundamental para el presente análisis. La educación teológica, en su concepción más robusta, no persigue exclusivamente la transmisión de conocimientos doctrinales, históricos o exegéticos, aunque estos sean indispensables. Persigue, simultáneamente, la formación de una disposición interior —categoría que la tradición teológica histórica, y particularmente la protestante reformada, denomina piedad (*pietas*)— que integra el rigor intelectual con una vida coherente con el saber que se profesa (Muller, 2003). En esta perspectiva, un estudiante de teología puede no tener vocación pastoral y aun así su formación no puede estar desvinculada de la dimensión ético-espiritual que el paradigma de este saber exige.

El carácter como categoría formativa central

Si existe un elemento que distingue la formación teológica de otras disciplinas académicas, es la centralidad del carácter como objetivo formativo. A diferencia de la medicina, el derecho o la ingeniería —donde la competencia técnica constituye el criterio principal de evaluación—, la educación teológica considera que el carácter moral y espiritual del estudiante no es un aspecto secundario sino constitutivo de su formación (Cannell, 2008). En este sentido, investigaciones recientes subrayan el vínculo simbiótico entre la formación del carácter y el desarrollo del liderazgo teológico (Magezi & Madimutsa, 2023).

Esta perspectiva encuentra respaldo en la tradición filosófica de la ética de la virtud. Aristóteles sostenía que la virtud no se adquiere por instrucción teórica sino por práctica reiterada en comunidad: uno se vuelve virtuoso actuando virtuosamente, en contextos reales, bajo la guía de quien ya posee la virtud (Aristóteles, ca. 350 a.C./2014). Alasdair MacIntyre (1984), retomando esta tradición en *Tras la Virtud*, argumenta que las virtudes solo pueden desarrollarse al interior de prácticas sociales compartidas, dentro de comunidades que encarnan una tradición viva. Estas comunidades no son opcionales ni reemplazables: son la condición de posibilidad de la formación moral.

Aplicado a la educación teológica, este argumento tiene implicaciones directas: la formación del carácter requiere observación, convivencia y acompañamiento en contextos reales de vida y ministerio. No puede reducirse a la evaluación del desempeño académico, porque el carácter no se manifiesta en exámenes sino en la consistencia de la vida cotidiana, en la manera de relacionarse con otros, en la respuesta ante la adversidad, en la integridad entre lo que se enseña y lo que se vive. Como señala Banks (1999), la formación teológica auténtica implica evaluar no solo lo que el estudiante sabe sino lo que el estudiante es; una premisa que investigaciones empíricas recientes sobre desarrollo espiritual en seminarios continúan validando (Wang et al., 2023).

La comunidad como condición pedagógica

Una tercera característica epistemológica de la formación teológica es su naturaleza esencialmente comunitaria. La teología cristiana, en sus diversas tradiciones, ha concebido históricamente la formación como un proceso que ocurre en comunidad: la iglesia, el seminario, la fraternidad de estudiantes constituyen espacios donde el aprendizaje no es solo cognitivo sino relacional, espiritual y práctico (Cannell, 2008).

Esta dimensión conecta con la teoría del aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger (1991), quienes argumentan que el aprendizaje auténtico no ocurre en la mente individual sino en la participación progresiva en comunidades de práctica. En estas comunidades, los aprendices no solo adquieren conocimientos, sino que se van convirtiendo en un tipo de persona: adoptan los valores, las actitudes, los modos de ver y actuar propios de la comunidad a la que pertenecen. Para Lave y Wenger, la identidad y el aprendizaje son inseparables. Desde esta perspectiva, la pregunta pedagógica relevante no es si un estudiante puede acceder a contenidos teológicos en línea —claramente sí puede— sino si puede convertirse en un teólogo o pastor formado en el pleno sentido del término sin participar en una comunidad de práctica real y presencial.

En este mismo sentido, el concepto de *currículo oculto*, acuñado por Philip Jackson (1968), resulta iluminador. Jackson demostró que lo más formativo en una institución educativa no es lo que se enseña explícitamente sino lo que se aprende implícitamente a través de la convivencia, las rutinas, las normas no escritas y las relaciones interpersonales. En la formación teológica, el currículo oculto tiene un peso especialmente significativo: la manera en que el profesor vive su fe, la forma en que la comunidad resuelve sus conflictos, el testimonio cotidiano de los formadores constituye dimensiones formativas que ninguna plataforma digital puede reproducir.

Síntesis

La educación teológica en el nivel superior es, por tanto, un tipo de formación cuya naturaleza epistemológica es simultáneamente intelectual, moral, espiritual y comunitaria. Busca formar no solo a alguien que *sepa* teología, sino a alguien cuyo carácter, piedad y práctica sean coherentes con el saber que profesa. Esta integralidad formativa —que no excluye el rigor académico, sino que lo trasciende— constituye el punto de partida para examinar las tensiones que emergen cuando este tipo de formación se traslada a entornos virtuales.

3.3 Tensiones pedagógicas entre la virtualidad y la formación teológica

Las secciones precedentes han establecido, por un lado, los fundamentos teóricos que otorgan legitimidad pedagógica a la educación virtual y, por otro, las exigencias epistemológicas y formativas propias del saber teológico. El contraste entre ambos campos permite identificar

tensiones pedagógicas específicas que emergen cuando la modalidad virtual se aplica a la formación teológica en el nivel superior. Estas tensiones no implican una descalificación de la educación virtual — cuyos logros en términos de acceso, flexibilidad y democratización del conocimiento son innegables — sino que señalan sus límites estructurales frente a un tipo de formación cuyas exigencias trascienden la dimensión cognitiva (van Driel, 2014).

Tensión 1: La evaluación cuantitativa frente a la formación del carácter

Uno de los supuestos estructurales de la educación virtual es la evaluabilidad del aprendizaje a través de instrumentos cuantitativos: rúbricas, foros, exámenes en línea, trabajos escritos y participación en plataformas digitales. Estos instrumentos permiten medir con relativa precisión el desempeño cognitivo del estudiante —su comprensión de contenidos, su capacidad argumentativa, su manejo de fuentes—, y constituyen la base sobre la que se sostiene la acreditación académica en entornos virtuales.

Sin embargo, como se ha argumentado en la sección anterior, la formación teológica considera el carácter como su objetivo formativo central. Y el carácter, por su complejidad ontológica, resulta sumamente difícil de capturar de manera integral mediante instrumentos exclusivamente cuantitativos. No porque sea subjetivo o impreciso, sino porque se manifiesta en dimensiones de la vida que escapan al alcance de cualquier plataforma digital: la consistencia entre el discurso teológico y la conducta cotidiana, la manera de ejercer autoridad, la respuesta ante el conflicto, la integridad en la vida privada, la capacidad de servicio desinteresado.

Biggs (2006), desde la teoría de la alineación constructiva, argumenta que existe una coherencia necesaria entre los objetivos de aprendizaje, las actividades pedagógicas y los instrumentos de evaluación. Cuando los objetivos formativos incluyen dimensiones del ser — y no solo del saber o el saber hacer— los instrumentos de evaluación convencionales resultan insuficientes para capturarlos. En la educación teológica virtual, esta insuficiencia es especialmente aguda: se califica lo que el estudiante *produce* en pantalla, pero permanece invisible lo que el estudiante *es* fuera de ella.

Esta tensión no es exclusiva de la virtualidad — también existe en la educación teológica presencial. Pero la presencialidad ofrece al menos la posibilidad de que el formador observe al estudiante en contextos más amplios: en la comunidad, en el culto, en las interacciones cotidianas con sus pares. La virtualidad, al reducir el espacio de interacción al entorno de la

plataforma digital, estrecha significativamente esas posibilidades de observación formativa, dejando la evaluación del carácter prácticamente fuera del alcance del proceso educativo formal.

Tensión 2: La comunidad virtual frente a la comunidad presencial real

El modelo de Comunidad de Indagación de Garrison et al. (2000) sostiene que la educación virtual puede generar presencia social auténtica entre los participantes, es decir, la capacidad de proyectarse como personas reales en un entorno en línea. Este argumento es válido en términos cognitivos y comunicacionales: los foros, videoconferencias y espacios colaborativos permiten construir vínculos de trabajo y diálogo académico genuinos.

No obstante, desde la perspectiva de la formación teológica, la comunidad no es simplemente un medio para facilitar el aprendizaje sino una condición constitutiva de la formación misma. Como señalan Lave y Wenger (1991), las comunidades de práctica no son espacios de intercambio de información sino entornos donde se forja la identidad del practicante. En la tradición teológica, la comunidad — entendida como la iglesia local, el seminario o la fraternidad de estudiantes — es el espacio donde el estudiante aprende a vivir lo que estudia: donde experimenta el conflicto y la reconciliación, el servicio y la corrección fraterna, la adoración compartida y la rendición de cuentas mutua.

Estos procesos formativos requieren una presencia que va más allá de la presencia social que describe Garrison: requieren copresencia física, continuidad temporal y vulnerabilidad real. La convivencia prolongada entre estudiantes y formadores genera un tipo de conocimiento mutuo que ninguna videollamada puede replicar. Es en esa convivencia donde el carácter se revela, donde los formadores pueden acompañar al estudiante no solo en su desempeño académico sino en su desarrollo como persona y como líder.

La comunidad virtual, en este sentido, no es falsa ni carente de valor — puede sostener vínculos académicos y hasta afectivos significativos. Pero presenta limitaciones estructurales intrínsecas para reemplazar plenamente a la comunidad presencial como espacio de formación integral. La diferencia no es de grado sino de naturaleza: la comunidad virtual facilita el aprendizaje colaborativo en línea; la comunidad presencial forma el carácter en la vida compartida.

Tensión 3: La suficiencia del e-learning en la formación teológica integral

La tercera tensión es de carácter más amplio y engloba a las dos anteriores. No se trata de afirmar que la educación teológica virtual sea pedagógicamente deficiente — los marcos teóricos que la sustentan son sólidos y sus logros documentados son reales. Se trata de reconocer que es *insuficiente* como modalidad exclusiva de formación para quienes aspiran a una formación teológica integral.

Esta distinción entre deficiencia e insuficiencia es crucial. Un instrumento es deficiente cuando no cumple su función propia; es insuficiente cuando cumple bien su función, pero esa función no abarca todo lo que la tarea requiere. La educación virtual cumple muy bien su función: transmite conocimiento, facilita el diálogo académico, desarrolla competencias intelectuales y democratiza el acceso a la formación teológica. Pero la formación teológica integral exige más que eso — exige la formación del carácter, la vida comunitaria y la práctica ministerial situada — y en esas dimensiones la virtualidad encuentra sus límites estructurales.

Craig Ott (2024) ha señalado que los programas de educación teológica en línea corren el riesgo de reducir la formación a su dimensión más fácilmente digitalizable: la transmisión de contenidos doctrinales e históricos. Al hacerlo, pueden formar estudiantes con sólidos conocimientos teológicos, pero con una experiencia formativa incompleta en las dimensiones que históricamente han distinguido la educación teológica de otras formas de educación religiosa informal. Este riesgo no es inevitable — puede ser mitigado con diseños pedagógicos creativos y complementos presenciales — pero es real y merece atención institucional.

En el contexto latinoamericano, donde muchas instituciones teológicas han adoptado la virtualidad como modalidad predominante o exclusiva de formación, esta tensión adquiere especial relevancia. La pregunta que enfrentan estas instituciones no es si deben usar la tecnología — la respuesta es claramente afirmativa — sino cómo diseñar modelos de formación que aprovechen las fortalezas de la virtualidad sin renunciar a las dimensiones formativas que solo la presencialidad puede sostener.

4. DISCUSIÓN

Las tensiones identificadas en la sección anterior no conducen necesariamente a una conclusión nihilista respecto a la educación teológica virtual. Por el contrario, reconocerlas con honestidad académica permite plantear con mayor precisión lo que la virtualidad puede y no puede aportar

a la formación teológica, y desde allí proponer criterios para una implementación más coherente con los fines propios de este campo del saber.

Las tensiones son reales, pero no irresolubles

Las tensiones pedagógicas descritas — la insuficiencia de la evaluación cuantitativa para capturar la formación del carácter, y la incapacidad de la comunidad virtual para reemplazar la comunidad presencial — no invalidan la educación teológica virtual como proyecto pedagógico. La invalidan únicamente si se pretende que sea suficiente por sí sola para una formación teológica integral.

Reconceptualizar el rol de la virtualidad en la formación teológica implica aceptar una distinción fundamental: la diferencia entre adquisición de conocimiento y asimilación formativa. La educación virtual es un medio extraordinariamente eficiente para el primero: permite acceder a fuentes, desarrollar competencias exegéticas, comprender la historia del dogma, dialogar con las corrientes teológicas contemporáneas y construir un marco doctrinal sólido. En este sentido, representa una democratización genuina del acceso al conocimiento teológico que no debe subestimarse.

Sin embargo, la asimilación formativa — el proceso por el cual el conocimiento teológico se integra en el carácter, la vida espiritual y la práctica ministerial del estudiante — requiere condiciones que la virtualidad no puede proveer por sí sola. Requiere tiempo, convivencia, corrección fraterna, observación mutua y participación en una comunidad de práctica real. Este proceso no ocurre en plataformas digitales sino en iglesias locales, comunidades de fe y espacios de ministerio situado.

Cabe reconocer que esta postura se alinea con una corriente creciente en la literatura reciente que defiende la viabilidad de la formación espiritual mediada digitalmente. Lowe y Lowe (2018) sostienen que el crecimiento espiritual depende de la calidad de las interconexiones en lo que denominan "ecologías de fe", sugiriendo que la virtualidad facilita una "presencia mediada" capaz de generar madurez espiritual. En esta misma línea, Dyer (2011) argumenta que la tecnología no es neutral, pero puede ser redimida como un espacio de interacción donde la comunidad de fe trasciende los límites físicos. Esta perspectiva encuentra eco en estudios contemporáneos que exploran y defienden la idoneidad de los entornos virtuales para la formación ministerial en diversos contextos globales (Boaheng, 2022).

Sin embargo, desde la perspectiva de la ética de las virtudes (MacIntyre, 1984) y el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), esta comparación presenta un límite ontológico: la correspondencia epistolar —o digital— puede sostener un vínculo pastoral preexistente y exhortar al creyente, pero no provee el entorno de copresencia física, fricción comunitaria y observación directa del currículo oculto que el entrenamiento ministerial inicial exige para la forja y validación del carácter.

Esta distinción sugiere que la virtualidad y la presencialidad no son modalidades competidoras sino complementarias, siempre que cada una ocupe el lugar que le corresponde según su naturaleza pedagógica. La virtualidad puede sostener eficientemente la dimensión académica e intelectual de la formación teológica; la comunidad presencial — especialmente la iglesia local — es el espacio irremplazable donde esa formación se prueba, se profundiza y se vive.

Cabe señalar que los modelos híbridos o b-learning, que combinan componentes virtuales con encuentros presenciales intensivos, representan una respuesta estructural prometedora a las tensiones identificadas. En estos modelos, la virtualidad gestiona eficientemente la dimensión cognitiva — transmisión de contenidos, discusión académica, desarrollo de competencias intelectuales — mientras que los encuentros presenciales periódicos pueden abordar deliberadamente las dimensiones formativas y caracterológicas que la pantalla no puede sostener. Sin embargo, su efectividad en el campo teológico depende de que los componentes presenciales sean diseñados explícitamente para la formación del carácter y la vida comunitaria, y no meramente para replicar clases magistrales en formato presencial. La mera combinación de modalidades no resuelve las tensiones pedagógicas identificadas si no va acompañada de una intencionalidad formativa clara.

El problema de los títulos que habilitan sin carácter probado

Una de las implicaciones más delicadas de las tensiones identificadas concierne a la función social y eclesial de los títulos que otorgan las instituciones de educación teológica superior. En muchos contextos latinoamericanos, la obtención de un título académico en teología se ha asociado implícita o explícitamente con la habilitación para ejercer el liderazgo pastoral o ministerial. Esta asociación merece una revisión crítica.

Si se acepta, como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, que la formación del carácter es el objetivo formativo central de la educación teológica, y que dicha formación no puede ser evaluada ni certificada mediante los instrumentos académicos convencionales, entonces la

lógica que equipara titulación con habilitación ministerial resulta pedagógica y teológicamente problemática. Un título académico en teología certifica que el egresado posee conocimientos en un campo del saber; no certifica que posea el carácter, la madurez espiritual o la idoneidad ministerial que el liderazgo pastoral requiere.

Esta observación no es nueva en la tradición teológica. Las cartas pastorales del Nuevo Testamento establecen criterios de liderazgo eclesial que son predominantemente caracterológicos, no académicos: ser irreprochable, prudente, capaz de enseñar, no pendenciero, buen administrador de su casa (La Biblia de las Américas, 1986, 1 Timoteo 3:1-7).

Estos criterios no se evalúan en un examen final ni se acreditan con un trabajo de titulación: se verifican en la vida concreta del candidato, en su historia dentro de la comunidad, en el testimonio de quienes le conocen. La institución académica, sea presencial o virtual, carece por definición de los instrumentos y el tiempo necesarios para certificar estas dimensiones.

En consecuencia, desde una perspectiva de ética institucional, se sugiere que las IES teológicas clarifiquen el alcance y las limitaciones de lo que sus títulos acreditan formalmente. Ofrecer programas cuyo marketing sugiere que la obtención del título capacita al egresado para pastorear o liderar una iglesia, sin que la institución pueda verificar las condiciones caracterológicas que ese liderazgo requiere, constituye una promesa que excede las posibilidades reales de cualquier programa académico.

El rol de la comunidad de fe en la formación teológica situada

La discusión anterior conduce a una propuesta que trasciende el debate sobre modalidades educativas: la conveniencia de que las instituciones de educación teológica superior establezcan vínculos estructurales con las comunidades de fe locales como parte integrante de sus modelos formativos.

Si la asimilación del conocimiento teológico ocurre preferentemente en la práctica eclesial situada —en el servicio, la predicación, el acompañamiento pastoral y la rendición de cuentas mutua—, se sugiere que la iglesia local no sea considerada únicamente como el destino final del egresado, sino como un entorno de formación activo durante todo el proceso educativo. Bosch (1991) señalaba que la misión no es una actividad de la iglesia sino su razón de ser; en el mismo sentido, resulta razonable argumentar que la formación teológica no debería ocurrir al margen de la comunidad eclesial, sino en articulación con ella para su fortalecimiento.

Esta realidad pedagógica plantea la conveniencia de integrar la participación activa en una comunidad de fe como un componente estructural de los programas virtuales, favoreciendo un entorno de práctica situada. En este marco, la iglesia local no actúa como un requisito burocrático, sino como un espacio pedagógico complementario: el lugar donde el conocimiento adquirido virtualmente se confronta con la realidad y se verifica en la práctica. Desde esta perspectiva, la evaluación de una institución teológica no debería limitarse a la aprobación de créditos académicos, sino considerar si el proceso ocurre en un contexto comunitario capaz de validar el crecimiento y el carácter del estudiante.

Esta propuesta no pretende resolver todas las tensiones identificadas, pero ofrece un marco institucional que reconoce los límites intrínsecos de la virtualidad y los integra con el recurso formativo histórico de la tradición teológica: la comunidad de fe local.

Limitaciones del estudio

El presente trabajo reconoce dos limitaciones principales. Primero, al tratarse de una revisión teórica, las tensiones identificadas requieren verificación empírica en contextos institucionales concretos de América Latina, lo que abre una línea de investigación futura de alta pertinencia regional. Segundo, el análisis se sitúa principalmente en la tradición protestante evangélica, sin abordar las particularidades de la educación teológica católica en la región, que constituye el sector mayoritario de la formación teológica latinoamericana.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo ha examinado las tensiones pedagógicas que emergen cuando la modalidad virtual se aplica a la formación teológica en instituciones de educación superior, contrastando los fundamentos teóricos de la educación virtual con las exigencias epistemológicas y formativas propias del saber teológico. Las reflexiones desarrolladas permiten formular las siguientes conclusiones.

Primera conclusión — La virtualidad es pedagógicamente legítima pero formativamente insuficiente

La educación virtual en el nivel superior es un medio pedagógicamente legítimo y eficiente para la transmisión de conocimiento teológico, con logros documentados en términos de

acceso, flexibilidad y democratización. Sin embargo, cuando se aplica al campo teológico, encuentra límites estructurales que no derivan de deficiencias tecnológicas sino de la naturaleza misma del saber que pretende transmitir. La formación teológica integral exige condiciones que ninguna plataforma digital puede proveer por sí sola: desarrollo del carácter, vida comunitaria real y práctica ministerial situada.

Segunda conclusión — La evaluación académica no certifica el carácter

Los instrumentos de evaluación propios de la educación virtual — exámenes, foros, trabajos escritos, rúbricas — permiten medir el desempeño cognitivo del estudiante con relativa precisión. No permiten evaluar el carácter, que es el objetivo formativo central de la educación teológica. Esta limitación no es un problema técnico resoluble con mejores instrumentos de evaluación: es una limitación ontológica. El carácter no se manifiesta en plataformas digitales sino en la vida concreta, en la consistencia entre el discurso teológico y la conducta cotidiana, en el testimonio de quienes conviven con el estudiante en contextos reales de fe y ministerio. Esta conclusión tiene implicaciones directas para la manera en que las instituciones de educación teológica diseñan, comunican y acreditan sus programas virtuales.

Tercera conclusión — Transparencia institucional en la certificación académica

Una de las implicaciones más significativas de este análisis concierne a la necesidad de precisión respecto a la promesa formativa de los programas virtuales. Resulta fundamental que la comunicación institucional de las instituciones de educación superior (IES) sea rigurosa respecto a las dimensiones del saber que sus títulos acreditan formalmente. Se sugiere distinguir claramente la competencia académica alcanzada —la cual la virtualidad gestiona con eficiencia— de la idoneidad caracterológica y ministerial, la cual requiere de entornos de observación y convivencia presencial para su validación. Esta distinción no disminuye el valor del título, sino que lo sitúa en su justo lugar epistemológico.

Cuarta conclusión — La comunidad eclesial como entorno pedagógico complementario

Los hallazgos de este estudio apuntan hacia la necesidad de fortalecer vínculos estructurales entre las instituciones educativas y las comunidades eclesiales de origen de los estudiantes. Se reconoce que la iglesia local constituye el espacio pedagógico complementario e insustituible donde el conocimiento teológico adquirido virtualmente debe ser confrontado con la realidad y verificado en la práctica. A diferencia de las propuestas que buscan replicar la comunidad

física en entornos digitales, esta conclusión propone reconocer que la interacción digital difícilmente puede sustituir las dinámicas formativas encarnadas de la comunidad presencial, por lo que la articulación con la iglesia local se vuelve un componente estratégico del diseño curricular.

Quinta conclusión — Una agenda para la investigación futura

Este artículo constituye una contribución inicial a un debate que, en el contexto latinoamericano, requiere mayor desarrollo académico, y que ha sido abordado predominantemente desde la literatura anglosajona. Las tensiones identificadas abren al menos tres líneas de investigación futura: primero, el desarrollo de modelos de evaluación formativa que puedan complementar la evaluación cuantitativa en programas de teología virtual; segundo, el diseño y evaluación de mecanismos de vinculación entre instituciones de educación teológica superior y comunidades eclesiales locales; y tercero, la revisión crítica de los perfiles de egreso y las promesas formativas de los programas de teología virtual en América Latina, a la luz de las exigencias epistemológicas y éticas que este campo del saber impone.

La educación teológica virtual llegó para quedarse en América Latina, y eso es una buena noticia para miles de estudiantes que de otra manera no tendrían acceso a formación teológica de calidad. Pero quedarse no es suficiente: debe madurar. Y madurar implica reconocer con honestidad lo que puede ofrecer y lo que no puede ofrecer, ajustando sus promesas a sus posibilidades reales y construyendo puentes con los espacios formativos que la pantalla no puede reemplazar.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213–223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos. (Obra original escrita ca. 350 a.C.)
- Banks, R. (1999). *Reenvisioning theological education: Exploring a missional alternative to current models*. Eerdmans.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (P. Manzano, Trad.). Narcea.
- Boaheng, I. (2022). Is online theological education suitable for spiritual/ministerial formation? A response from an African perspective. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 3(3), 27–42. <https://doi.org/10.38159/ehass.2022331>
- Bosch, D. J. (1991). *Transforming mission: Paradigm shifts in theology of mission*. Orbis Books.
- Cannell, L. (2008). *Theological education matters: Leadership education for the church*. BookSurge Publishing.
- Consejo de Educación Superior del Ecuador. (2022). *Reglamento de Régimen Académico* (Resolución RPC-SE-03-No.024-2022). CES. <https://www.ces.gob.ec>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dyer, J. (2011). *From the garden to the city: The redeeming and corrupting power of technology*. Kregel Publications.
- Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de enseñanza-aprendizaje virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 345–361. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>
- Farley, E. (1983). *Theologia: The fragmentation and unity of theological education*. Fortress Press.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- La Biblia de las Américas. (1986). *La Biblia de las Américas*. The Lockman Foundation.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lowe, S. D., & Lowe, M. E. (2018). *Ecologies of faith in a digital age: Spiritual growth through online education*. InterVarsity Press.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2.^a ed.). University of Notre Dame Press.
- Magezi, V., & Madimutsa, W. (2023). Character formation and leadership development: A symbiotic bond for the practice of theological education. *Theologia Viatorum*, 47(1), a206. <https://doi.org/10.4102/tv.v47i1.206>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Muller, R. A. (2003). *Post-reformation reformed dogmatics: The rise and development of reformed orthodoxy* (Vol. 1). Baker Academic.
- Ott, C. (2024). Culture and online theological education: The democratization of education or a new imperialism? *Christian Education Journal* (Vol. 20, Núm. 3) <https://doi.org/10.1177/07398913241234928>
- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Virtual Educa.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- van Driel, E. C. (2014). Online theological education: Three under-theorized issues. *Theological Education*, 48(2), 57–68.
- Wang, D. C., Reed, A., Greggo, S., Bowersox, L., Drennan, A., Strawn, B., King, P. E., Porter, S. L., & Hill, P. C. (2023). Spiritual formation in theological education: A multi-case exploration on seminaries and student development. *Christian Education Journal*, 20(1). <https://doi.org/10.1177/07398913231177722>



Casa Editora del Polo (CASEDELPO), hace constar que:

El artículo científico:

"Educación teológica virtual y formación integral: un análisis de tensiones pedagógicas en américa latina"

De autoría:

José Adrián Jiménez Moncayo

Habiéndose procedido a su revisión y analizados los criterios de evaluación realizados por lectores pares expertos (externos) vinculados al área de experticia del artículo presentado, ajustándose el mismo a las normas que comprenden el proceso editorial, se da por aceptado la publicación en el **Vol. 11, No 7, Julio 2026**, de la revista Polo del Conocimiento, con ISSN 2550-682X, indexada y registrada en las siguientes bases de datos y repositorios: **Latindex Catálogo v2.0, MIAR, Google Académico, ROAD, Dialnet, ERIHPLUS.**

Y para que así conste, firmo la presente en la ciudad de Manta, a los 08 días del mes de julio del año 2026.

Dr. Víctor R. Jama Zambrano
DIRECTOR

Dirección: Ciudadela El Palmar II Etapa Mz. E. No 6

Teléfono: 0991871420

Email: polodelconocimientorevista@gmail.com

www.polodelconocimiento.com

Manta – Manabí- Ecuador