



Nº 29 | 2026

Revista de Investigación Educativa
de la Facultad de Humanidades, Educación y Deportes

Universidad CEU Fernando III

EA, Escuela Abierta 29 (2026)

ⁿEntidad Editora

Universidad CEU Fernando III

Teléfono: 954488000. Correo: escuelaabierta@ceu.es

URL: <https://revistascientificas.uspceu.com/EA>

ISSN: 1138-6908 / e-ISSN: 2603-5928 / D.L.: SE-341-98

Equipo editorial

Decano de la Facultad de Humanidades, Educación y Deportes de la Universidad CEU Fernando III
Dr. Álvaro Lama Sánchez

Director-Editor

Dr. Francisco Pérez Fernández, Universidad CEU Fernando III

Vicerrector de Investigación

Dr. José Eduardo Vilchez López, Universidad CEU Fernando III

Vicerrectora de Ordenación Académica

Dra. Beatriz Hoster Cabo, Universidad CEU Fernando III

Consejo de redacción

Dra. M^a Inmaculada Mena Bernal, Universidad CEU Fernando III

D. Víctor Barrera Castarnado, Universidad CEU Fernando III

Dña. Magdalena Martínez, Universidad CEU Fernando III

Dra. Laura Ladrón de Guevara, Universidad CEU Fernando III

D. José M^a Contreras Espuny, Universidad CEU Fernando III

Dr. Jesús Salado Tarodo, Universidad CEU Fernando III

Dra. María Solano Altaba, Universidad CEU San Pablo, España

Dr. Eduardo Baura García, Universidad CEU San Pablo, España

Dra. María Ángeles Diego Mantecón, Universidad CEU San Pablo, España

Elena Moreno Fuentes, C. P. Sagrada Familia de Úbeda (Jaén, España)

Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos, Universidad de Huelva, España

Dra. Encarnación Sánchez Lissen, Universidad de Sevilla (Sevilla, España)

Editora técnica

Gema Balaguer Alba

Responsable de Comunicación

Dra. Laura Mondéjar Muñoz

Consejo científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva

Dr. Antonio Aguilera Jiménez, Universidad de Sevilla

Dra. Carmen Azaustre Serrano, Cátedra Josefa Segovia

D. Víctor Javier Barrera Castarnado, Centro Cardenal Spínola CEU

Dra. Cintia Carreira Zafra, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona

Dra. Encarnación Chica Merino, Centro Universitario de Magisterio SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén)

Dr. Carlos de Castro Hernández, Universidad Autónoma de Madrid

Dra. Ewa Domagala-Zyk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia)

D. Diego Espinosa Jiménez, Centro Cardenal Spínola CEU

Dra. M^a Rosario García Bellido, Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia

Dr. Peter Gombos, Universidad de Kaspovar (Hungría)

Dra. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Universidad de Sevilla

Dr. Alejandro Gómez Camacho, Universidad de Sevilla
Dr. José Antonio González Montero, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad Pablo de Olavide
Dr. Juan Holgado Barroso, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. Marcin Kazmierczak Lach, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona
Dr. Higinio Marín Pedreño, Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia
Dr. Manuel José Martín Polvillo, C. Montaigne Sevilla
Dr. Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona
Dra. Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla
Dr. Antonio Montero Alcaide, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad de Sevilla
Dra. Carmen Nuévalos Ruiz, Universidad de Valencia

Dra. María Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva
Dr. Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez, Universidad de Sevilla
D. Antonio Ruiz y Martín, Inspección Educativa de Sevilla
Dra. María Teresa Signes Signes, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona
Dr. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas

Presentación

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

Dirección de EA, Escuela Abierta

El número 29 (2026) de *EA, Escuela Abierta* se articula en torno a una preocupación central en el debate pedagógico contemporáneo: la reorientación de la educación hacia el florecimiento humano integral en un mundo marcado por las transformaciones tecnológicas. Lejos de reducirse a indicadores de rendimiento o a la acumulación de capital cognitivo, el florecimiento se presenta como horizonte normativo que integra desarrollo de capacidades, formación del carácter, sentido vital y responsabilidad social. El trabajo que abre este volumen ofrece un recorrido interdisciplinar y global por esta categoría, dialogando con marcos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, así como con iniciativas internacionales que están configurando una nueva agenda educativa

Las contribuciones reunidas pueden leerse desde tres ejes transversales que estructuran el número. En primer lugar, el *florecimiento humano como paradigma educativo*, que sitúa a la persona en el centro del proceso formativo y reclama marcos pedagógicos coherentes con una antropología integral. Se subraya la necesidad de articular bienestar, virtud, propósito y compromiso cívico en el diseño curricular y en la cultura institucional de los centros educativos. En segundo término, *la inclusión y la equidad como condiciones estructurales del desarrollo humano*. El florecimiento no es un logro individual aislado, sino una realidad relacional y comunitaria. De ahí la atención a políticas públicas, pedagogías inclusivas y enfoques interculturales que permitan generar entornos educativos donde cada estudiante pueda desplegar sus potencialidades en contextos de justicia y dignidad.

Finalmente, el número aborda *la educación en contextos de transformación tecnológica y cultural*, señalando que la innovación —incluida la mediada por inteligencia artificial— debe evaluarse a la luz de criterios humanistas. El desafío no es únicamente incorporar tecnologías, sino discernir su sentido educativo y su contribución al desarrollo integral de las personas y las comunidades.

En el plano institucional, este número coincide con un hito relevante para la trayectoria de la revista. *EA, Escuela Abierta* pasa a integrarse en el portal unificado de revistas científicas del CEU (<https://revistascientificas.uspceu.com/EA>), lo que comporta un cambio en su dirección web y su incorporación a un ecosistema editorial común. Esta decisión forma parte de una estrategia institucional orientada a potenciar las revistas académicas como instrumentos clave del desarrollo estratégico de la investigación universitaria. La consolidación de una plataforma compartida permitirá reforzar los estándares editoriales, mejorar la visibilidad e indexación internacional, optimizar los procesos de gestión y ampliar el impacto científico de las publicaciones del CEU.

Con esta integración, la Universidad CEU Fernando III reafirma su compromiso con una política activa de fortalecimiento de sus revistas como espacios de producción, validación y transferencia de conocimiento. *EA, Escuela Abierta* continúa así su trayectoria en un marco institucional renovado, más sólido y alineado con los retos actuales de la comunicación científica y la excelencia investigadora.

En coherencia con esta nueva etapa, se ha procedido también a la renovación de la estructura editorial, reforzando el equipo de dirección, el consejo de redacción y los mecanismos de evaluación científica. Este proceso busca consolidar estándares de calidad, transparencia y rigor acordes con las exigencias actuales de la comunicación académica, al tiempo que proyecta a la revista hacia mayores niveles de internacionalización e impacto.

No podemos iniciar esta nueva fase sin expresar un agradecimiento explícito a todas las personas que, desde 1995, han contribuido a la consolidación de *EA, Escuela Abierta*: equipos directivos, miembros de consejos editoriales y científicos, evaluadores, autores y colaboradores. Su compromiso sostenido ha permitido que la revista se afiance como espacio de reflexión pedagógica y producción científica. Sobre ese legado se asienta la etapa que ahora comienza, con la voluntad de seguir ofreciendo una investigación educativa rigurosa, abierta y orientada al servicio de la comunidad académica y de la sociedad.

Marcos pedagógicos para el florecimiento humano integral: una búsqueda de largo recorrido

Pedagogical frameworks for comprehensive human flourishing: a long-term quest

ARÁNZAZU AGUADO ARRESE

St. Pedro Poveda College, Manila (Filipinas)

RESUMEN

El artículo explora la evolución y diversidad del concepto de florecimiento humano y su creciente relevancia en el ámbito educativo a escala global. A través de un enfoque interdisciplinar, se analizan modelos, estudios internacionales y experiencias desarrolladas en distintos contextos culturales —especialmente en Asia, Europa y América— que entienden el florecimiento como un ideal integral que abarca dimensiones físicas, emocionales, sociales, morales y espirituales. La autora muestra cómo este ideal trasciende el bienestar individual para convertirse en un impulso de transformación social, y destaca iniciativas institucionales (Harvard, Baylor, Tecnológico de Monterrey, UNESCO-MGIEP, Stanford, entre otras) que han contribuido a su conceptualización y medición. El texto subraya la necesidad de marcos pedagógicos centrados en la persona, en el sentido y propósito, en la justicia social y en el desarrollo de virtudes, proponiendo una renovación profunda de los sistemas educativos hacia una educación verdaderamente humanizadora.

ABSTRACT

The article explores the evolution and diversity of the concept of human flourishing and its growing relevance in education on a global scale. Through an interdisciplinary approach, it analyzes models, international studies, and experiences developed in different cultural contexts—especially in Asia, Europe, and America—that understand flourishing as a comprehensive ideal encompassing physical, emotional, social, moral, and spiritual dimensions. The author shows how this ideal transcends individual well-being to become a driver of social transformation, and highlights institutional initiatives (Harvard, Baylor, Tecnológico de Monterrey, UNESCO-MGIEP, Stanford, among others) that have contributed to its conceptualization and measurement. The text underscores the need for pedagogical frameworks focused on the person, on meaning and purpose, on social justice, and on the development of virtues, proposing a profound renewal of educational systems toward a truly humanizing education.

Recibido: 1/12/2025

Aceptado: 20/12/2025

PALABRAS CLAVES

florecimiento humano integral, educación humanista, marcos pedagógicos, desarrollo de capacidades

KEYWORDS

integral human flourishing, humanistic education, pedagogical frameworks, capability development

Para citar este artículo: Aguado Arrese, A. (2026). Marcos pedagógicos para el florecimiento humano integral: una búsqueda de largo recorrido. *EA, Escuela Abierta*, 29, 3-19. <https://doi.org/10.29257/ea.3489>



ISSN 2603-5928

1. INTRODUCCIÓN

“Lo que hace falta es una indagación sutil y multifacética sobre el florecimiento humano y sus condiciones materiales y sociales, un examen que se pregunte qué cosas son importantes y hasta cuánto pueden asegurárselas a las personas, sin que pierdan lo que les hace importantes”.

(Nussbaum, 2008)

La preocupación humanista contemporánea cuenta con abundantes expresiones, que conectan con áreas diversas del ser y del vivir. Indican una pasión por lo humano y un compromiso en la tarea de posibilitar su florecimiento, es decir, crear y recrear procesos que dejen aflorar lo mejor de lo humano y permitan el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades que éste encierra.

Estas notas nacen en el marco y ambiente de una búsqueda: la de contribuir a que la educación se alíe con el ideal de humanización y pueda llegar a hacerse ella misma eminentemente humana. Claro que el ideal abarca espacios más amplios que la misma educación, pero ésta se hace instrumento imprescindible para avanzar hacia estructuras y procesos más humanos en nuestro tiempo.

La metáfora del florecimiento es oportuna y rica en sugerencias. No es extraño que su uso se haya multiplicado en las últimas décadas y ofrezca hoy un panorama atrayente y comprometido a la vez para quienes aspiran a educar y para la sociedad entera en sus desarrollos. Florecer sugiere, entre otras cosas, que así como las plantas necesitan una tierra sana para poder crecer, también el florecimiento humano requiere un ambiente saludable y un cuidado preciso que incluye a la comunidad y a toda la sociedad. Este artículo intenta mostrar algunas realizaciones de este ideal.

En fecha reciente, el papa León XIV (23 agosto 2025), ante la pregunta acerca de qué significa florecer auténticamente, invitaba a “superar el materialismo y promover el florecimiento humano integral”. Quizá el acento más evidente de su intervención era el carácter de “integral” que correspondería al florecimiento humano que reclama nuestro tiempo. En su reflexión advirtió sobre la confusión contemporánea que identifica el florecimiento humano con riqueza material o autonomía individual absoluta. Señaló que este modelo, ligado al consumo y la comodidad tecnológica, deja vacíos existenciales visibles en sociedades prósperas, donde abundan la soledad y la falta de sentido. Defendió la visión cristiana del desarrollo humano integral, que abarca todas las dimensiones de la persona: física, social, cultural, moral y espiritual. Este florecimiento, dijo, se realiza cuando las personas viven virtuosamente en comunidades sanas, con libertad para buscar la verdad, al tiempo que respetan la creación y promueven la solidaridad entre pueblos y clases sociales. Son caminos que se abren a una política y a una economía de la esperanza.

Dado que una buena parte de la reflexión que contiene este artículo ha sido elaborada en un rincón del sureste asiático, intento visibilizar a lo largo de este recorrido algunas referencias que, entre otras, muestran avances en el estudio y experiencia del florecimiento humano en algunos contextos de Asia, múltiples y diversos a su vez.

2. CONSTATAIONES INICIALES

2.1. El florecimiento, un concepto de amplio alcance y numerosos matices

Sería un grave error reducir el concepto e ideal del florecimiento humano a una sola idea o percepción. Su estudio ha requerido ópticas diversas, puntos de vista sostenidos por varios saberes, sin duda complementarios y

mutuamente enriquecedores. Ello hace que nos encontremos con intentos varios para explicarlo, así como con aproximaciones y valoraciones de su aplicación. Así lo manifiestan Peter Varga y otros autores en un reciente artículo, en el que se aportan ejemplos de diversos modelos a la hora de medir y evaluar resultados en este campo. Tales resultados cubren áreas que encierran visible diversidad: felicidad y satisfacción de vida (hedónica), sentido y propósito (eudaimónica), carácter y virtud (autotrascendente), así como salud física y mental, estabilidad (necesidades básicas), relaciones sociales cercanas (necesidades sociales). Estas áreas tratan de cubrir ampliamente todos los aspectos de la vida de una persona (Varga, et al., 2024).

2.2. No hay un único relato ni una sola historia

Adentrarse en el panorama actual del florecimiento humano en su desarrollo es entrar en una realidad compleja y rica en intentos y realizaciones. El fenómeno está impactando muchas dimensiones del humano vivir y aglutinando múltiples esfuerzos creativos. Del estudio de las experiencias y diversas investigaciones en marcha, como veremos, se desprende una importante constatación: el ideal del florecimiento humano, tal como se observa en la práctica, no puede encerrarse en una sola historia y relato. Resistiéndose al hecho de que gran parte de los referentes han sido en buena medida reflejo de contextos del mundo occidental, la investigación ha dado ya frutos significativos que muestran un amplio abanico de experiencias llevadas a cabo en países de Oriente y de Occidente, con sus propios relatos, como una auténtica polifonía de voces. Algunos estudios permiten observar, desde sus perspectivas internacionales e interculturales, la heterogeneidad del florecimiento humano en varios países, aportando así lecturas significativas e inclusivas en los diversos contextos (Case et al., 2023).

2.3. Crecimiento personal e impacto social

Más allá del bienestar individual, el florecimiento humano afecta a la renovación del orden social, llamado por tanto a promover no solo el bien de una persona sino también a nutrir y renovar el desarrollo social en múltiples facetas. El florecimiento humano -plantea Sánchez Valtierra (2025)- ofrece una perspectiva integral, conectando bienestar personal, justicia social y educación. Este concepto invita a reflexionar sobre el modo de crear sociedades que promuevan no solo el éxito individual, sino también la equidad y la dignidad colectiva, que afecta a las personas y a las organizaciones y comunidades (Arduino, 2023).

En esta misma dirección, el Informe PISA (abril 2024) apunta a relacionar educación con florecimiento humano, señalando un nuevo equilibrio entre concretas capacidades humanas que nos hagan capaces no solo de florecer personalmente sino de contribuir al florecimiento de sociedades y economías, en armonía con el planeta. Inspirado en OECD Education 2030 Learning Compass, plantea conceptos clave, tales como el descubrimiento del propio propósito en la vida y el aprendizaje de un modo adecuado de solución de problemas, una toma de decisiones ética, y una percepción estética, competencias específicas que permiten a las personas florecer y descubrir sentido y propósito en la vida.

Florecer en la era digital comporta además nuevas capacidades de diálogo con los entornos creados por la revolución tecnológica en que nos encontramos.

También en esas nuevas realidades sociales puede la educación atisbar, con sano discernimiento, caminos para florecer humanamente.

3. ALGUNOS ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN CURSO

Hechas unas primeras anotaciones introductorias, es obligado dirigir la mirada a algunas de las muchas experiencias en curso, que aportan estudio e investigación significativa en el campo del florecimiento humano y la educación, sin duda como elementos valiosos para el diseño de marcos pedagógicos comprometidos con el florecimiento humano. Forzosamente el elenco que podemos ofrecer a continuación es limitado, ya que afortunadamente los esfuerzos de estudio e investigación acerca del florecimiento humano en clave educativa provenientes de muchos ángulos del espectro social y del mundo académico, son en cierta medida inabarcables. Por otra parte, algunas intuiciones inspiradoras en lo pedagógico se encuentran en proceso y posiblemente asistiremos a su maduración y consolidación, así como a la aparición de nuevas intuiciones y propuestas en el futuro.

Entre los ejemplos a mencionar está el Estudio Global del Florecimiento 2025 (Global Flourishing Study, GFS) una conocida investigación colaborativa de larga duración llevada a cabo por el *Instituto para el Estudio de la Religión* (Institute for Studies of Religion) de la Universidad de Baylor (Texas), el Programa de Florecimiento Humano de la Universidad de Harvard, Gallup, y el Center for Open Science. Puede considerarse que esta investigación constituye uno de los estudios más amplios realizados sobre el florecimiento humano. Éste es entendido como “el logro de un estado en el que todos los aspectos de la vida de una persona son buenos incluyendo los contextos en que esa persona vive”. Y de ahí el convencimiento de que la comprensión del florecimiento humano puede cambiar el modo de vivir y relacionarse. El campo abarcado por la investigación comprende hasta 22 países diferentes. Sus investigadores principales, Byron R. Johnson (Baylor) y Tyler J. VanderWeele (Harvard) han contado con la participación de más de cincuenta investigadores. El proyecto ha tenido repercusión en otros proyectos a través de colaboraciones e investigación compartida en distintos lugares del mundo. Aunque el alcance de este artículo no nos permite elaborar aquí más ampliamente las características de este trabajo, sí podemos al menos retener los seis dominios o áreas que ha intentado medir el GFS: felicidad y satisfacción en la vida; salud física y mental; sentido y propósito; carácter y virtud, relaciones sociales cercanas, y estabilidad financiera y material. Son aspectos llamados a constituir elementos curriculares en una educación comprometida con el florecimiento humano. (Lomas et al. 2025).

La Promoción de Florecimiento Humano, según el *Informe del Instituto Tecnológico de Monterrey* (México, 2023), plantea líneas de avance en clave de lograr mejores personas, mejores comunidades, mejor planeta. La investigación del Instituto ha cubierto áreas interesantes del florecimiento humano, como la profundización en su concepto y definición, el porqué del mismo, el liderazgo que requiere, la actualidad de la espiritualidad en el paradigma del florecimiento humano, la resiliencia en este contexto, el estado del arte del florecimiento humano, entre otros. Orientaciones clave de la filosofía del Tecnológico, como la persona al centro, el desarrollo sostenible de las comunidades, el bienestar integral, el liderazgo emprendedor, responsable y ético, la ciudadanía y la inclusión, entre otras, se articulan armónicamente en una visión que busca la plenitud de las personas y de sus entornos natural y social. El florecimiento humano es entendido como el proceso de desarrollo de las capacidades, fortalezas y virtudes de la persona en los diversos ámbitos de la vida, un proceso consciente que integra lo personal con las condiciones del contexto social y medioambiental. Estos ámbitos han sido definidos en el modelo de Bienestar Integral del Tecnológico de Monterrey y son: *físico, emocional, intelectual, espiritual, social, ocupacional y financiero*.

Entre las iniciativas que provienen del continente asiático, hay que mencionar el *Centro Internacional para la Investigación del Florecimiento Humano* (Center for Research in Human Flourishing CRHF) de la Universidad de Nottingham en Malasia (Escuela de Educación), que aporta una voz desde el sureste asiático concediendo al florecimiento humano el carácter de amplia meta educativa. A esta luz, el Centro se ocupa interdisciplinariamente

del papel de la educación en la promoción de florecimiento humano y para ello aborda el estudio de procesos de crecimiento personal, el desarrollo de una pedagogía centrada en la persona y la práctica educativa que ayude a lograr niveles óptimos de rendimiento e impulso al bienestar. Además, se prevén las aplicaciones a la práctica profesional en campos tales como el educativo, el psicoterapéutico y el de los sistemas organizativos. Estudia las relaciones humanas y la naturaleza de los ambientes sociales que pueden promover o inhibir el florecimiento humano, identificando aquellos factores que pueden alimentar mejor su desarrollo. El Centro es reconocido como un Centro líder en la investigación sobre educación inclusiva y especial. También se reconocen sus logros en la identificación de entornos sociales favorables al desarrollo, al crecimiento personal, a la resiliencia y a la calidad de vida. El Centro tiene un amplio compromiso con la equidad e igualdad en la educación y pretende impactar las políticas de desarrollo, así como favorecer la práctica y la formación. Entre los proyectos significativos de esta institución está la elaboración de informes que afectan a la política regional sobre pedagogía inclusiva, basados en la evidencia (Bailey, 2014).

El florecimiento humano en Filipinas, estudiado por organizaciones tales como el *Philippine Institute for Developmental Studies PIOS* (Instituto Filipino para Estudios del Desarrollo), en conexión con la Universidad de Harvard y el *Templeton World Charity Foundation*, contempla varios aspectos del bienestar que incluyen dimensiones tales como la felicidad, la salud mental, el sentido, el propósito, las relaciones sociales, y la resiliencia. La investigación realizada aporta hallazgos de interés en cuestiones relativas al género y al micro-emprendimiento en relación al florecimiento humano. El Instituto plantea el florecimiento humano como el desarrollo de las capacidades, fortalezas y virtudes de la persona en diferentes áreas de la vida, en conexión con las condiciones sociales, incluyendo el entorno tecnológico.

A nivel de docencia universitaria, vale la pena notar, entre otros, el programa sobre Ciencia, Tecnología, Sociedad y la Condición Humana, (Science, Technology and Society and the Human Condition), curso realizado en la Universidad Ateneo de Manila (Filipinas). La base del programa se apoya en una serie de principios del florecimiento humano, que destacan: la dignidad de la persona humana; el bien común; la opción preferencial por los pobres; el uso universal de los bienes de la tierra y sus recursos; la responsabilidad del bien común; la promoción de la paz; la participación; la solidaridad global. Interesa igualmente en la misma Universidad el proyecto The Science of Human Flourishing (la ciencia del Florecimiento Humano) Ateneo, Manila, con su estudio sobre Ciencia, Tecnología y Florecimiento Humano (Science, Technology and Human Flourishing) que recoge el trabajo conjunto de líderes en el campo de la Ciencia, la Tecnología y la Teología.

El Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Stanford (USA) (Stanford University Center for Teaching and Learning) ha experimentado diez estrategias para promover el florecimiento de los estudiantes (Ten Strategies for Promoting Student Flourishing), a partir de una experiencia que surgió para apoyar el florecimiento de los alumnos durante la pandemia. La investigación en curso identifica cinco áreas principales del florecimiento humano: *psicológica, social, contemplativa, física y emocional*, que trata y elabora con detalle. Las estrategias propuestas permiten promover el florecimiento de los estudiantes en estos campos: Hacer el curso accesible; fomentar comunidad; impulsar la conexión con valores y propósitos personales; relacionar el curso con la mejora social si es posible; proporcionar oportunidades de progreso; proporcionar oportunidades para el seguimiento del progreso; reconocer las necesidades físicas; acoger las emociones; explicitar la meta de hacer posible el florecimiento de los estudiantes; cuidarse.

Entre esfuerzos llevados a cabo por personalidades de educadores y educadoras con especial visión está un *Diseño Pedagógico para el Florecimiento Humano* creado por Cynthia McCallister (2022). El diseño encierra una propuesta pedagógica que parte de la afirmación de que la igualdad de las oportunidades educativas depende del acceso a

determinadas experiencias que permitan el logro de potencialidades humanas. Tres condiciones necesarias para el aprendizaje son, según este diseño: la necesidad de que los alumnos tengan acceso a experiencias diversas y ricas del ambiente; la necesidad de que disfruten una fundamental libertad y autonomía que oriente su propio aprendizaje; y el acceso a formas libres y plenas de asociación. Estas condiciones se verifican en procedimientos concretos que pueden adaptarse a una gran variedad de grupos en espacios educativos formales, informales y remotos. Los procedimientos adquieren la forma de reglas que los alumnos siguen en el ejercicio de su libertad y que les impulsan a florecer. Experimentado y evaluado durante más de dos décadas en más de veinte escuelas públicas de Nueva York, el método ha supuesto un enfoque innovador para la educación, que se ha mostrado exitoso en la transformación de escuelas de bajo rendimiento en zonas industriales.

Merece también atención la aportación de UNICEF en relación al florecimiento humano. El trabajo de UNICEF en este terreno se extiende a varios sectores del crecimiento humano, especialmente a la realidad del desarrollo infantil y adolescente, contribuyendo así al florecimiento humano a través de la promoción del bienestar, salud, educación y participación de niños y jóvenes. Es tarea realizada en varias áreas, que contribuyen al florecimiento humano de diversos modos: asegurando que los niños tienen una base sólida para su adultez promoviendo su salud, bienestar y desarrollo; equipando a los jóvenes con las destrezas y el conocimiento que necesitan para tener éxito en la vida y contribuir a la sociedad; animando la participación de los adolescentes y el compromiso cívico, impulsándoles a configurar su propio futuro y contribuir a la vida de sus comunidades; creando ambientes que hagan posible el aprendizaje, el crecimiento y el bienestar general. Todas estas iniciativas están en clara sintonía con el concepto de florecimiento humano, por su foco en el desarrollo holístico y la búsqueda del bienestar integral de niños y jóvenes.

De nuevo en Asia, recordamos el *Programa de Florecimiento Humano de la Universidad Nacional de Singapur* (The Singapore Human Flourishing Program), conectado a la Universidad de Harvard, que se centra en el estudio y promoción del florecimiento humano. Aspectos clave del Programa de Florecimiento Humano de Singapur son: *la medición* del florecimiento humano basada en cinco dominios: felicidad y satisfacción de vida, salud física y mental, sentido y propósito, carácter y virtud, y relaciones sociales cercanas; los *determinantes* tales como la investigación de los factores que afectan al florecimiento humano contribuyendo a él o inhibiéndolo; *la política e investigación*, que mira al florecimiento humano en contextos tales como los lugares de trabajo, instalaciones médicas, instituciones educativas, y gobiernos; el *enfoque interdisciplinar*, que posibilita la integración del conocimiento desde varias disciplinas, buscando así un enfoque integral del florecimiento humano y una mejora en relación a la salud mental, la salud física, y sobre todo la calidad de vida; las *actividades formativas*, tales como cursos, seminarios y conferencias, organizadas para promover el conocimiento y posibilitar la reflexión compartida; la *colaboración* puesta en ejercicio, ya que el mismo proyecto colabora con diversas instituciones, algunas ya citadas.

El Informe *Fostering Education for Human Flourishing*, Singapore 2025 da cuenta del Simposio organizado por la Academia Internacional de Educación (International Academy of Education IAE) y la Asociación de Investigación Educativa de Singapur (Educational Research Association of Singapore ERAS) con el título “Education for Human Flourishing: Perspectives across Cultures and Disciplines” (Educación para el Florecimiento Humano: Perspectivas en diversas culturas y disciplinas), que se celebró el 6 de septiembre de 2024. El acontecimiento reunió a educadores, investigadores y políticos con el fin de explorar el papel de la educación en la promoción del desarrollo humano integral, con la participación de ponentes de Canadá, Chile, Japón, Rusia, Suráfrica, USA y Singapur. Los temas tratados versaron sobre resultados educativos, inversiones en educación, investigación educativa, innovaciones educativas y análisis de sistemas para el florecimiento humano.

Desde la realidad de Japón, pueden vislumbrarse aspectos curriculares de mucho interés relativos al florecimiento humano. Hacemos mención de dos experiencias: la Hakuba International School Foundation, de Nagano, y el Waseda Institute for Advanced Study, Waseda University, de Tokyo.

La *Escuela Internacional de Hakuba* entiende que cuando las escuelas ofrecen conocimiento, destrezas y experiencias que sustenten el florecimiento humano, mejoran las condiciones del aprendizaje hasta el máximo de la capacidad. El *Human Flourishing Curriculum* (Curriculum para el Florecimiento Humano) de esta escuela es un diseño en evolución que se apoya en la investigación y las ideas del Marco de Sistemas de Compasión del MIT, en el Centro para Mentes Sanas (Center for Healthy Minds), el Foro Económico Mundial (World Economic Forum) y otros. Es también un curriculum de preparación para la admisión en la Universidad, que incluye destrezas para comprenderse a sí mismos y para colaborar bien con otros, así como el cuidado del ambiente y la adquisición de capacidades de liderazgo para la mejora de nuestro mundo. Este curriculum se basa en una pregunta guía como escuela: ¿qué tipo de educación permite florecer a las personas y al planeta? La consideración de los valores de la comunidad y los modos de comunicar, aprender y tomar decisiones son algunas vías de respuesta a esta pregunta. El curriculum queda organizado en tres áreas de aprendizaje: *Alfabetizaciones básicas*, *Competencias* y *Mentalidades*, con interesantes concreciones y métodos innovadores.

El estudio llevado a cabo en el *Instituto Waseda de Tokyo* (Universidad Waseda) aproxima el ideal y el curriculum del florecimiento humano a la realidad de la educación superior (Rombs, 2015). Se considera que el florecimiento es un ideal que es necesario re-incorporar en la enseñanza, en el aprendizaje y en la investigación práctica como medios para resolver algunos problemas y llevar a cabo futuras metas. Mirando a la realidad de Japón, la autora, Elvyra Rombs, considera que: a) el florecimiento humano es un ideal congruente con los fines de la educación superior; b) dar un mayor espacio al florecimiento podría ayudar a abordar el alto índice de problemas de salud mental entre jóvenes que estudian en instituciones de enseñanza superior; c) las instituciones de educación superior son espacios bien situados estratégicamente para implementar iniciativas dirigidas a impulsar el florecimiento porque reúnen un número considerable de personas en situación de riesgo; d) la promoción del florecimiento en instituciones de educación superior puede conducir a cambios que ese sector de la enseñanza debe acometer para seguir siendo socialmente relevantes y útiles en el futuro. Al mismo tiempo, esta incorporación puede revertir en la mejora de la calidad educativa de la educación superior y su contribución al logro de metas sociales y económicas, así como a estimular a los estudiantes a un aprendizaje más profundo, que contribuya a su propio florecimiento. Se sugiere además extender esta experiencia a espacios más amplios, fuera del aula, así como a actividades comunitarias.

Éstas y otras muchas aportaciones, además de las nombradas como ejemplos, indican que el tema se abre paso y florece también entre las inquietudes pedagógicas de nuestro tiempo, a la vez que ofrece horizontes para la necesaria humanización de las estructuras personales, sociales, y culturales en la gran diversidad de contextos y situaciones. Tras ellas se vislumbra la opción por una educación de calidad pedagógica y humana.

4.ENFOQUES DEL FLORECIMIENTO HUMANO RELEVANTES A LA EDUCACIÓN CON INCIDENCIA EN EL DISEÑO DE MARCOS PEDAGÓGICOS

A partir de las experiencias señaladas, pueden reconocerse algunos enfoques del florecimiento humano llamados a iluminar la práctica educativa y la teoría pedagógica, favoreciendo el diseño de marcos pedagógicos que permitan avanzar en el ideal del florecimiento humano.

4.1. En busca de nuevas profundizaciones

Aunque el florecimiento humano constituye una búsqueda histórica de largo recorrido, una aspiración conectada a las búsquedas de carácter filosófico o religioso, es convicción compartida por muchos que la investigación del significado, fundamento y estrategias adecuadas para promover el florecimiento sigue siendo una búsqueda permanente y actual.

Profundizando en las posibilidades del florecimiento humano, Pauline Dieterlen identificó la existencia de varios enfoques (Dieterlen, 2007): - el enfoque societal del ser y del estar (centrado en las condiciones y recursos del florecimiento); - el enfoque individual del ser y del estar (atento a las capacidades internas y su aplicación); - los enfoques de la psicología positiva (centrados en virtudes, felicidad y resiliencia); - el enfoque de las capacidades humanas (que enfatiza un conjunto de capacidades esenciales para una vida digna).

Más recientemente, merece atención el trabajo de E. Ekman y E. Simon-Thomas (2021) que plantean la enseñanza y la práctica de la ciencia del florecimiento humano en su relación con la capacidad de conectar, con la *positividad* y con la *resiliencia* (CPR). El marco del trabajo recoge aportaciones de la investigación en campos como la psicología, la neurociencia y la pedagogía aplicada y ha sido objeto de un curso online de alta participación (MOOC). Del presente trabajo, pueden anotarse algunos hallazgos a la hora de identificar enfoques actuales de interés, especialmente referidos al *desarrollo evolutivo* y sus fundamentos psicológicos; enfoques que miran a cuestiones relacionadas con la eudaimonia, en referencia a una vida vivida según una ética y virtud, apoyada por bases de la psicología humanística y sus luces acerca del sentido y propósito de la vida; también enfoques centenarios que parten de *visiones filosóficas orientales* como el budismo, donde el florecimiento humano se basa en una motivación compasiva y altruista y en una práctica constante.

4.2. Diversidad y convergencia

El informe de la OCDE “The New Flourishing Agenda in Education” (Ekman y Simon-Thomas, 2021) presenta, en base a las diferentes tradiciones culturales, la realidad de la variedad de enfoques existentes, sobre todo en las perspectivas de Occidente y en los matices y subrayados de las experiencias desarrolladas en los contextos de Oriente. Unos y otros enfoques encierran sus propias *coincidencias y diferencias* y ciertamente aportan visiones diferenciadas del papel que la educación juega en el marco del florecimiento humano. Con todo, el informe señala también el intento de hallar algunas convergencias que pudieran facilitar una mirada certera hacia un posible programa internacional de florecimiento humano en educación. El intento se precisa en la convergencia en torno a diez afirmaciones como puntos de encuentro, entre ellas: la comprensión del florecimiento como actividad continua, no como un estado alcanzado completamente; el florecimiento entendido como actividad relacional y comunitaria; la conciencia de que una vida floreciente muestra en sus decisiones *sentido y propósito*; los contenidos del florecimiento humano se basan en una *ontología del valor*; las personas a su vez muestran su apego a valores más allá de ellos mismos. A estos y otros puntos de encuentro hay que añadir la asunción de que hacer del florecimiento el objetivo explícito de la educación requerirá cambios considerables en la forma en que se organiza la escolarización y la docencia de las diversas materias. El Informe señala algunas orientaciones para investigaciones futuras.

Algunos años antes se habían avanzado estudios en esta línea. Por ejemplo, Dorota Weziak-Bralowolska, Eileen Mc Neely, Tyler J. VanderWeele aportan luces significativas en un estudio sobre el florecimiento humano en contextos interculturales. Este trabajo en concreto examinaba el florecimiento humano en cinco poblaciones de contexto cultural diverso: US, China, Sri Lanka, Cambodia and Mexico. Interesa notar que el trabajo se apoyó en

instrumentos tales como el Índice del Florecimiento (Flourish Index. FI y otro más reciente SFI). Las áreas examinadas en el Índice FI relativas al florecimiento humano eran: felicidad y satisfacción de vida; salud física y mental; sentido y propósito; carácter y virtud; y relaciones sociales próximas. El segundo Índice, SFI añadió los aspectos financieros y de bienestar material.

4.3. Cultura y florecimiento

¿Cómo puede la cultura ayudar al florecimiento humano? Y a su vez, ¿qué tipo de cultura está llamada a generar y promover la práctica responsable de métodos y perspectivas que conducen al auténtico florecimiento? Y podríamos añadir, ¿qué impacto puede producir esta concepción del florecimiento en los desarrollos educativos de un pueblo y viceversa? Anotamos algunas de las innumerables percepciones de la cuestión que constan en la literatura disponible (Hommerich, 2012, Dobre et al., 2024).

Más allá de la cuestión de las diferencias culturales a la hora de abordar los necesarios avances del florecimiento humano, está el ideal de *alcanzar una auténtica cultura del florecimiento*. Existen algunas aproximaciones sugerentes a la cuestión, entre ellas ésta que refleja la búsqueda de una cultura del florecimiento humano, en un interesante Foro/Seminario celebrado en Ginebra, Londres y Nueva York en 2022. Algunos de los planteamientos van en la dirección de proponer que la educación ha de aspirar a producir alguna forma de cultura.

El reclamo de una aportación más elaborada sobre los enfoques culturales en relación con el florecimiento humano se manifiesta en diversas voces. Una de ellas es la reflexión de Robert Biswas-Diener (2022), que aboga por la perspectiva cultural como intercultural. La investigación en este campo pide más atención a la comprensión de la cultura misma, de los métodos de investigación y de las complejidades de la investigación cultural. Desde la antropología cultural se nos plantea que el concepto mismo de cultura es amplio y polifacético, ya que puede referirse al cultivo permanente a través de la educación; a los modos de vida compartidos por los integrantes de un grupo (rasgos geográficos y étnicos, actitudes, creencias, conductas); y al aprendizaje compartido/inculturación. Los enfoques culturales proporcionan visiones y saberes acerca de estas diversas realidades, que con el tratamiento adecuado pueden alimentarse mutuamente.

4.4. Carácter y virtudes

Parte de la literatura sobre la cuestión del florecimiento humano se refiere al enfoque de las virtudes personales y sociales que implica todo florecimiento cabal, virtudes que hacen posible el crecimiento personal y el desarrollo de actitudes constructivas, así como las que posibilitan comportamientos y mentalidades favorables a la inclusión y a la justicia social.

Es interesante la clasificación de estas dimensiones del carácter y virtudes que hace el VIA Institute on Character, con sede en Cincinnati, Ohio (USA). Se señalan 24 fortalezas de carácter agrupadas en torno a seis virtudes, que han sido halladas como generalizadas en diversas culturas y pueblos (Park et al., 2044). El estudio profundiza en las virtudes de *sabiduría, valentía, humanidad, justicia, trascendencia y templanza*. Constata además que hay otros indicadores de bienestar (wellbeing) que contribuyen a un mayor florecimiento, entre ellos la experiencia de la paz, considerada ésta en otros estudios a nivel intrapersonal, interpersonal e intergrupar. Son estudios que subrayan la importancia de encontrar caminos para mejorar la paz interior en la promoción del florecimiento humano (XI y Lee, 2021). Otras consideraciones apuntan también a la serenidad como resultado de estados cognitivos y afecti-

vos, tales como la esperanza, la humildad y la alegría, así como la gratitud y el perdón como aspectos que muestran influjo en el logro de la paz.

Las autoras Aurora Bernal y Concepción Naval (2023) se preguntan si la educación del carácter puede tener como fin el florecimiento. Su respuesta positiva parte de la base de que en la teoría educativa el concepto de florecimiento más utilizado se identifica con la actualización del potencial humano. Con una mirada comprensiva al florecimiento humano, afirman la relación del carácter con la bondad humana y señalan, a esta luz, las distintas dimensiones de la educación del carácter: moral, performativo, cívico e intelectual, como dominios que se interrelacionan. Por su directa y prometedora referencia a la educación, resulta especialmente sugerente la consideración que hacen las autoras de las llamadas *experiencias de epifanía, autotrascendencia y educación transformadora*. La autotrascendencia es la manifestación en la actividad humana de la dimensión espiritual del florecimiento y las experiencias de epifanía son experiencias transformativas.

Muy interesante resulta, a partir de este trabajo y otros, lo que podemos llamar el *cultivo del asombro*, ya que hay base para pensar que las experiencias tempranas pueden influir en la capacidad de asombro en la edad adulta. Y junto al asombro hay que poner *la significación del agradecimiento*, que aparece en algunas experiencias.

4.5. Metas educativas: educación con propósito

El florecimiento humano representa indudablemente una visión transformadora de la educación. Se caracteriza por promover un estado en el que las personas no solo adquieren conocimientos y habilidades para ser productivos, sino que desarrollan capacidades integrales para prosperar en armonía con el planeta. Heinonen (2025) propone adoptar un modelo educativo enfocado en el florecimiento humano, que implica la integración de cuatro ejes fundamentales: a) el bienestar integral; b) las competencias que permiten navegar en un mundo complejo; c) el liderazgo del profesorado y su capacitación constante y d) la conexión humana, más valiosa que nunca en una era de dominio de la tecnología; la conexión humana construye comunidades de aprendizaje, fomenta el aprendizaje colaborativo y desarrolla la inteligencia emocional. A esta luz, el autor no duda en afirmar que el verdadero éxito de la educación para el florecimiento humano no se mide en calificaciones o títulos, sino en el impacto positivo que el alumnado genera en el mundo. Aproximaciones de este tipo ayudan a articular y perfilar positivamente las metas y el propósito que movilizan los impulsos hacia el florecimiento humano.

4.6. Dominios curriculares: áreas cultivables para el florecimiento humano

Merece la pena destacar el texto de la UNESCO-Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible IMGEP (New Delhi): *Reinventando la Educación. La evaluación internacional de la educación basada en la ciencia y la evidencia. Resumen para los responsables de la toma de decisiones (RTD)*, uno de cuyos capítulos se centra en la siguiente cuestión: ¿Cómo se puede reinventar la educación para maximizar el florecimiento humano? (Duraiappah et., 2022).

Del amplio documento señalamos unas cuantas consideraciones de interés, ampliadas en el texto original. Se sostiene que una educación para el florecimiento humano debe ser *flexible* y mostrar capacidad de adaptación a las diversas condiciones de las personas. Se afirma que florecer es una realidad que involucra a la *comunidad* y que el *contexto* influye altamente en la educación y el aprendizaje, como factor imprescindible del florecimiento. Se considera que las funciones cognitivas, socioemocionales y meta-cognitivas deben *integrarse en los planes de estudio y la pedagogía*, sin perder de vista lo relacionado con la política, la economía, la diversidad cultural y la sostenibilidad

ambiental. Al mismo tiempo, se debe adoptar una perspectiva cultural, que ayude a minimizar todo estereotipo. También los métodos de evaluación requieren atención y de modo especial la formación de los docentes en una educación para el florecimiento, que repercutirá en su propio florecer y en el de sus alumnos. Y se subraya la creación de *espacios de aprendizaje experiencial* comunitario, que conduzcan a hacer posible la equidad y la inclusión.

Este estudio de la UNESCO-MGIEP lanza también, como consecuencia, algunas recomendaciones políticas. Estas se refieren a la reorganización de los *planes de estudio, las pedagogías y las evaluaciones* del aprendizaje hacia una educación socialmente inclusiva; a la implementación de currículos en los seis dominios contemplados para una experiencia de aprendizaje conducente al florecimiento humano: ambiente, cultura, sociedad, tecnología, interpersonal, yo; a mejorar el florecimiento de los docentes al reconocer la importancia de la profesión, construir sus competencias sociales y emocionales, la alfabetización de la formación y la inversión en la formación de docentes en servicio”. Los seis dominios mencionados como significativos al proponer un *marco curricular para la educación en el florecimiento*, tienen base e inspiración en el modelo de Bronfenbrenner (1979). Todos ellos se afectan entre sí, contribuyendo a la vez cada uno de ellos al florecimiento en un campo concreto, que incluye conocimientos y prácticas de aprendizaje.

De todo ello -señala este Informe- se desprende que *las relaciones están en el corazón del florecimiento en educación*. El florecimiento es promovido a través de múltiples relaciones, entre sí interconectadas, a nivel interpersonal, curricular e intrapersonal. El fortalecimiento de la capacidad de vivir relaciones interpersonales positivas con profesores y compañeros produce un desarrollo de la motivación, un sentido de pertenencia e identidad y con ello el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Proporciona a su vez oportunidades cruciales para practicar la comunicación que supone respeto, reflexión, clarificación y comprensión compartida que impulsa el conocimiento colectivo.

La propuesta curricular de De Ruyter et al. (2022) se apoya en un fundamento importante: las cuestiones de sentido. En esa línea presta atención a los significados teóricos del florecimiento y sus relaciones entre sí. Importa de modo particular la mención de las diversas interpretaciones de lo que es el florecimiento humano en la Filosofía, la Psicología, la Neurociencia, la Economía, la Ecología y los Ecosistemas. Con acierto ofrece una descripción ampliamente comprensiva: El florecimiento humano es el óptimo desarrollo permanente del potencial de los seres humanos y el vivir bien como un ser humano. Significa un compromiso en relaciones y actividades significativas, es decir, en línea con los propios valores de la persona y los valores humanísticos, de modo que sean satisfactorios. El florecimiento está condicionado a la contribución de las personas y requiere un ambiente facilitador. *Cinco conceptos centrales* son: -desarrollo óptimo; - capacidades; - vivir bien como un ser humano; -sentido; -satisfacción de valores. Cómo puedan traducirse estas propuestas en directrices curriculares es un ejercicio necesario para una implementación adecuada.

El enfoque ecológico de Wendy Ellyat (2018) ofrece también interés. El modelo contempla las necesidades humanas en cuatro importantes áreas: *espiritual* (crecimiento, contribución); *mental* (logro, compromiso), *emocional* (independencia, relación) y *física* (seguridad), que se verifican en siete aspectos nucleares o niveles: crecimiento – contribución – logro – compromiso – independencia – relación – seguridad-. El modelo acentúa la importancia crucial del *desarrollo humano temprano*. Como modelo ecológico, muestra también que la salud y bienestar de los padres y madres, familias y comunidades es esencial para el desarrollo saludable y el bienestar de los niños. Y a ello responden las dimensiones del florecimiento, como son la salud física, la salud mental, las relaciones positivas con otros, la inteligencia emocional, la inteligencia medioambiental, la autonomía, la aceptación propia, la contribución, el crecimiento personal, el propósito de vida, el desarrollo del potencial propio y la felicidad.

Martin Seligman (2011) aporta interesantes desarrollos a la comprensión del florecimiento humano y la educación, que pueden ser contemplados en las aplicaciones curriculares. Convencido de que en muchas ocasiones la prosperidad se ha equiparado a la riqueza y de que ha llegado el momento de abogar por una nueva prosperidad que se tome el crecimiento personal como objetivo firme de la educación, propone tres elementos imprescindibles: la emoción positiva, la entrega y el sentido. Seligman elabora lo que él considera un test de las fortalezas personales (24 de ellas son identificadas en su propuesta), que él agrupa en torno a los siguientes ejes: *sabiduría y conocimiento; justicia; templanza; trascendencia*.

Lo expresado hasta aquí permite visualizar la riqueza y convergencia de enfoques que son cauces para el florecimiento humano y que coexisten en diferentes contextos, llamados a aportar luz en las búsquedas de marcos pedagógicos para el florecimiento y que indican el dinamismo de búsqueda que ofrece el tema que nos ocupa.

5. RECOBRAR LA MIRADA HUMANA

Sin ánimo de ofrecer una conclusión, dada la realidad en proceso en que se encuentran los avances en el programa de florecimiento humano y la educación, volvemos al punto de partida actualizando ahora el valor de *recobrar la mirada humana* y de hacer de esa mirada un dinamismo de integración personal y social. Esta mirada nos lleva a dirigir la atención pedagógica hacia ese humanismo global en el que lo científico, lo tecnológico y lo humanístico se entrelazan y correlacionan.

“... *Me atrevo a reclamar una mirada humana para la complejidad creciente del mundo actual*. Una mirada humana, o mejor humanística, que habría de guiar la educación global desde importantes claves: La educación se ordena a la persona. La antropología pedagógica que subyace al empeño de un humanismo global dialoga con las ciencias positivas y mantiene abierto el diálogo con las cuestiones radicales de la filosofía y de la teología. Nunca es ociosa la pregunta por el hombre, por la mujer... El humanismo global sostiene la primacía del sujeto que se educa”, expresaba Ángeles Galino (1998/2012).

Como bien afirma Martha Nussbaum, haciendo de la mirada humana una mirada compasiva, “en la propia emoción está implícita una concepción del florecimiento humano y de cuáles son los principales trances en que se puede encontrar la vida humana, la mejor concepción que un espectador sea capaz de formar. ... La compasión o la ausencia de ella dependen de los juicios que forma el espectador con relación al florecimiento humano.” (Nussbaum, 2008).

De nuevo León XIV nos invita -en palabras recientemente pronunciadas- a desarmar las palabras, a levantar la mirada y custodiar el corazón, colocando en el centro de la educación a la persona, y a diseñar nuevos mapas de esperanza en el mundo actual. (León XIV, 17 Octubre, 2025).

¿Qué mejor programa para un florecimiento humano en las rutas siempre nuevas de la educación y sus desafíos en el tiempo presente? Queda un largo camino por recorrer.

6. ALGUNOS RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS PARA POSTERIORES ESTUDIOS

- Balaguer, Á. (2023, June 4). *Education for human flourishing across cultures*. In *Proceedings of the 6th International Conference on Advanced Research in Education* (Cambridge, UK). Diamond Scientific Publishing. <https://www.dpublication.com/abstract-of-6th-educationconf/e56-7065/>
- Boltvinik, J. (2005). Ampliar la mirada: Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano. *Papeles de Población*, 11(44), 9–42. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000200002
- Chambers, P. (Ed.). (2016). *Schools for human flourishing*. Church of England Education Office; SSAT; The Woodard Corporation. <https://woodardschools.co.uk/wp-content/uploads/2021/05/Schools-for-Human-Flourishing.pdf>
- Corbella Molina, L. (2021). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: Una revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 115–127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.07
- de Ruyter, D. J. (2004). Pottering in the garden? On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 377–389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00274.x>
- de Ruyter, D., Oades, L. G., y Waghid, Y. (2021). *Meaning of human flourishing and education: A research brief by the International Science and Evidence Based Education Assessment (ISEE)*, an initiative by UNESCO MGIEP. The Blue Dot, 13, 54–58. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375571>
- Duraiappah, A. K., y Chatterjee Singh, N. (2019, October 15). Education: Global citizenship for human flourishing. *Open Access Government*. <https://www.openaccessgovernment.org/education-global-citizenship-for-human-flourishing/75764/>
- Ergas, O., Gilead, T., y Chatterjee Singh, N. (2021). The purpose of education: Moving from human capital to flourishing. *The Blue Dot*, 14, 23–26. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378987>
- de Ruyter, D., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T., y Chatterjee Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. In A. K. Duraiappah et al. (Eds.), *Reimagining education: The International Science and Evidence based Assessment* (Working Group 01, Chapter 2). <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>
- Flanagan, O. (2021, October 2). Naturalism, human flourishing, and Asian philosophy (Review). *Notre Dame Philosophical Reviews*. <https://ndpr.nd.edu/reviews/naturalism-human-flourishing-and-asian-philosophy-owen-flanagan-and-beyond/>
- Guillén Pastor, J. L. (2023). *Florecimiento humano en la era de la inteligencia artificial: Educación para la felicidad en el mundo de hoy y del mañana*. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA). https://www.eunsa.es/libro/florecimiento-humano-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial_148789/
- Hannon, V. (2024). *Towards an education workforce dedicated to human flourishing: What professional development do our leaders and teachers need?* (Leading Education Series 23). Centre for Strategic Education. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/12/2024_03_Towards-an-education-workforce-dedicated-to-human-flourishing.pdf
- Humanity 2.0. (2022, November 3–4). Human Flourishing Forum (Agenda y materials). Pontifical Academy of Sciences, Holy See. <https://www.globenewswire.com/news-release/2022/11/04/2548943/0/en/Humanity-2-0-Announces-2022-Agenda-for-the-Human-Flourishing-Forum-at-the-Pontifical-Academy-of-Sciences-of-the-Holy-See-Nov-3-4-2022.html>

- Johnson, D. (2024, October 25). *Education, purpose and human flourishing in uncertain times* (Final report presented at the symposium). Department of Education, University of Oxford, St Antony's College. <https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2024/10/Education-Human-Flourishing-in-Uncertain-Times-Programme.pdf>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education* (consultancy report). OECD, Directorate for Education and Skills. Nota informativa: anuncio y contexto del informe. <https://www.jubileecentre.ac.uk/professor-kristjan-kristjansson-becomes-consultant-to-the-oecd/>
- Lee, M. T., Johnson, B. R., y VanderWeele, T. J. (2023, April). *Understanding flourishing: Developing a global community of practice* (Special Research Report). Baylor University, Institute for Studies of Religion. <https://www.baylorisr.org/publications/special-research-reports-2/>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Olguín, C. V., y Bogoslavsky, M. C. (2024). Relación entre espiritualidad y florecimiento humano. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 9, Art. 374. <https://doi.org/10.32351/rca.v9.374>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2022). *Explorando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/explorando-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial-en-iberoamerica/>
- Pawelski, J. O. (2021). The positive humanities: Culture and human flourishing. In L. Tay y J. O. Pawelski (Eds.), *The Oxford handbook of the positive humanities* (pp. 17–42). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190064570.013.43>
- Pawelski, J. O. (2022). The positive humanities: A focus on human flourishing. *Dædalus*, 151(3), 206–221. https://doi.org/10.1162/daed_a_01939
- Pawelski, J. O., y Cotter, K. N. (2025). Introduction to the special issue “The Positive Humanities: Arts, culture, and well-being: The role of the arts and humanities in individual and communal flourishing”. *The Journal of Positive Psychology*, 20(6). <https://doi.org/10.1080/17439760.2025.2549290>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020: La próxima frontera – El desarrollo humano y el Antropoceno*. UNDP. <https://shop.un.org/es/books/informe-sobre-desar-humano-2020-24091>
- Rodríguez-Morales, E. (2023). Educación socioemocional para el florecimiento humano (Editorial). *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 9–13. <https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/63>
- Rodríguez-Morales, E. (2023, June 12). *Promover el desarrollo de entornos protectores es clave para el florecimiento y la dignidad humana de niñas y niños durante su transición escolar y crecimiento*. OEI México (Noticias). <https://oei.int/oficinas/mexico/noticias/promover-el-desarrollo-de-entornos-protectores-son-claves-para-el-florecimiento-y-dignidad-humana-de-ninas-y-ninos-durante-su-transicion-escolar-y-crecimiento-emiliana-rodriguez/>

- Stevenson, M. (2022, May). *Education for human flourishing* (Leading Education Series #9). Centre for Strategic Education. <https://all-learning.org.au/app/uploads/2023/08/CSE-Leading-Education-Series9-05-2022G.pdf>
- Templeton Research Project. (2024). *Education, Purpose and Human Flourishing in Uncertain Times: Settings, Encounters and Transformations* (Symposium program y outputs). University of Oxford, Department of Education (St Antony's College).
- VanderWeele, T. J., y Hinton, C. (2024). Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*, 14(1), 1–35. <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i1.3197>
- Vera, A. I. (2019). Florecimiento: El camino a la prosperidad. PSOCIAL. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(2), 40–49. <https://doi.org/10.62174/psocial.4547>

REFERENCIAS

- Arduino, E. E. (2023). Florecimiento humano y fructificación social. *Virtudes y evolución. Fe y Libertad*, 6(1). <https://doi.org/10.55614/27093824.v6i1.163>
- Bailey, J., Nomanbhoy, A., y Tubpun, T. (2014). Inclusive Education: Teacher Perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*. 19(5), 549–559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bernal, A. y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter/ Flourishing as the aim of character education. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284) 17–32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
- Biswas-Diener, R. (2022). Wellbeing research needs more cultural approaches. *International Journal of Wellbeing*, 12(4). <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i4.1965>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales*. Paidós.
- Case, B., et al. (2023). Beyond a single story: The heterogeneity of human flourishing in 22 countries. *International Journal of Wellbeing*, 13(4), 1–35. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i4.3555>
- De Ruyter, D., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T., y Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. In A. K. Duraiappah et al. (Eds.), *Reimagining education: The international science and evidence-based assessment*. UNESCO-MGIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380985>
- Dieterlen, P. (2007). Cuatro enfoques sobre la idea de florecimiento humano. *Desacatos*, 23. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2007000100007
- Dobre, C. E., García Pavón, R, y Díaz Estrada, F. (2024) Human Flourishing, Spiritual Awakening, and Cultural Renewal. *Personal and Communal Challenges*. Palgrave Macmillan Cham.
- Duraiappah, A.K., Van Atteveldt, N.M., Buil, J.M., Singh, K. y Wu, R. (2022) Reinventando la educación: La Evaluación Internacional de la Educación Basada en la Ciencia y la Evidencia. Resumen para los Responsables de la Toma de Decisiones, Nueva Delhi: UNESCO-MGIEP.

- Ekman, E. and Simon-Thomas, E. (2021). Teaching the Science of Human Flourishing, Unlocking Connection, Positivity, and Resilience for the Greater Good (CPR). *Global Advance in Health and Medicine*, 1 doi: <https://doi.org/10.1177/21649561211023097>
- Ellyatt, W. (2018) Education for Human Flourishing. A New Conceptual Framework for promoting Ecosystemic Wellbeing in Schools. *Challenges*, MDPI, 13(2), 1-23, November.
- Galino Carrillo, A. (1998/2012). Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico. *Educación XX1*, 1, (1). DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.395>
- Gordon Mathews (2012). Happiness, Culture and Context. Hongkong. *International Journal of Wellbeing*, 2,(4). <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/132>
- Heinonen, O. (2025, January 1). Why the “human capital theory” era of education is over. *Tes Magazine*. <https://www.tes.com/magazine/analysis/specialist-sector/why-human-capital-theory-era-of-education-is-over>
- Hernández Baqueiro, A., Tamés Muñoz, E., y Cebral Loureda, M. [2023] *La idea de florecimiento humano*. Tecnológico de Monterrey. Un avance de investigación acerca del Florecimiento Humano, elaborado por la Dirección de Proyectos de Florecimiento Humano de la Vicepresidencia de Inclusión, Impacto Social y Sostenibilidad. https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/florecimiento-humano/img-recursos/La_idea_florecimiento_humano.pdf.
- Hommerich, C. and Klien, S. (2012). Happiness: Does Culture Matter? *International Journal of Wellbeing*, 2(4) 292-298. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/184>
- Kristjansson, K. (2023). *The New Flourishing Agenda in Education: A Report on the Current Theoretical State of Play*. Report commissioned by OECD, Directorate for Education and Skills. The author is Professor of the Jubilee Center for Character and Virtues, School of Education, Univ. of Birmingham, Birmingham, UK. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_The%20new%20flourishing%20agenda_Kristjansson.pdf
- León XIV. (2025, octubre 17). Carta apostólica con motivo del 60 aniversario de la declaración conciliar *Gravissimum educationis*. Vaticano. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html
- León XIV. (2025, agosto 23). A los miembros de la Red Internacional de Legisladores Católicos en su Reunión anual con el lema “El nuevo orden mundial: la política de las grandes potencias, los dominios corporativos y el futuro del florecimiento humano”. <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2025-08/leon-xiv-florecimiento-humano-mas-alla-riqueza-ilimitada.html>
- Lomas, T., Padgett, B., Case, B., Chen, Y., Couden, G. R., Johnson, B. R., y VanderWeele, T. J. (2025). A country-specific all-outcome approach to the Global Flourishing Study *International Journal of Wellbeing*, 15 (3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v15i3.5105>
- McCallister, C. (2022). *A Pedagogical Design for Human Flourishing. Transforming Schools with the McCallister Model*. Routledge.
- Nieimiec, R. M. (2019.) *Fortalezas de carácter. Guía de intervención*. Ed. El Manual Moderno.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidòs.

- Park, N., Peterson, C., Seligman, P. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 3, (5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- PISA. (2024). *High Performing Systems for Tomorrow: Education for Human Flourishing*. https://www.oecd.org/en/publications/2025/11/education-for-human-flourishing_cb043494.html
- Rombs, E. (2015). Human Flourishing: (Re-) integrating a Neglected Ideal into Higher Education. *Asian Journal of Education and e-Learning*. 3,(3). <https://ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/view/2815>
- Sáenz, I., Tamés, E., Ray, A. (2024). *Promoción de florecimiento humano*. Tecnológico de Monterrey. https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/florecimiento-humano/Informe2024FlorecimientoHumano_0.pdf
- Sánchez Valtierra, J.A. (12 febrero 2025). El florecimiento humano como clave para el desarrollo social y educativo. Universidad Centro de México, Irapuato. <https://www.linkedin.com/pulse/el-florecimiento-humano-como-clave-para-desarrollo-y-jes%C3%BAs-alberto-mg2fc/>
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Penguin Random House.
- Varga, P.J., Kelly C. R. y Jacobi, C. J. (2024). Aesthetic flourishing: Scientists' experiences of beauty, wonder, and awe as indicators of higher wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 14 (3) ,1- 19. <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i3.3015>
- Weziak-Bralowolska, D., McNeely, E., y VanderWeele, T. J. (2019). Human flourishing in cross-cultural settings. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01269>
- Xi, Juan, and Matthew T. Lee, 'Inner Peace as a Contribution to Human Flourishing: A New Scale Developed from Ancient Wisdom', in Matthew T. Lee, Laura D. Kubzansky, and Tyler J. VanderWeele (eds.). *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0016>.

INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

Aránzazu Aguado Arrese. Pedagoga. Su formación universitaria tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) de la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Stanford (California, USA). Dirigió el Departamento de Tecnología Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense y el Instituto de Estudios Pedagógicos de la Fundación Castroverde, desarrollando en ambas instituciones tareas de formación del profesorado, renovación pedagógica y comunicación audiovisual. Como una de las promotoras del Proyecto Educativo Poveda (PEP) de Educación de Adultos (Chicago, USA), contribuyó al desarrollo de programas educativos con la población inmigrante adulta. En colaboración con distintas entidades de la sociedad civil, participó en grupos de trabajo de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación y la educación en los derechos humanos. Estudiosa del humanismo pedagógico de Pedro Poveda Castroverde, ha sido también difusora de su obra a través de publicaciones y eventos diversos en varios países.

✉ arantxa.aguado@gmail.com

La triple conexión: Hacia un modelo operativo de educación para el florecimiento

The triple connection: Towards an operational model of education for flourishing

ALVARO BALAGUER

Departamento de Educación, Universidad de Navarra
<https://orcid.org/0000-0002-8727-4690>

JOSÉ ALEJANDRO CUETO

Latam Coaching Network, Asociación Internacional de Coaching
<https://orcid.org/0000-0002-1652-5149>

RESUMEN

El florecimiento humano se ha convertido en uno de los fines centrales de la educación, asociado a distintas dimensiones como bienestar, resiliencia y cohesión social. Existen distintos enfoques de florecimiento a nivel mundial. Sin embargo, la mayoría de modelos actuales se limitan a describir dimensiones del florecimiento sin ofrecer un mecanismo que explique cómo se activa y se sostiene en la realidad educativa. Por ello, proponemos un marco integrador en el que el estado interno (configuración dinámica de procesos cognitivo-mocionales, atencionales y narrativos) funciona como núcleo regulador que interactúa de manera recursiva con una triple conexión: consigo mismo (autoconciencia, autocuidado), con los demás (seguridad psicológica, reciprocidad) y con un propósito o misión trascendente (sentido, espiritualidad y sostenibilidad). El modelo se traduce en una teoría de cambio apoyada en prácticas aplicables a distintos contextos educativos, superando la fragmentación de las iniciativas de florecimiento, que plantea un mecanismo evaluable y adaptable culturalmente..

ABSTRACT

Human flourishing has become one of the central goals of education, associated with different dimensions such as well-being, resilience, and social cohesion. There are different approaches to flourishing worldwide. However, most current models limit themselves to describing dimensions of flourishing without offering a mechanism that explains how it is activated and sustained in the educational reality. Therefore, we propose an integrative framework in which the internal state (a dynamic configuration of cognitive-emotional, attentional, and narrative processes) functions as a regulatory core that interacts recursively with a triple connection: with oneself (self-awareness, self-care), with others (psychological safety, reciprocity), and with a transcendent purpose or mission (meaning, spirituality, and sustainability). The model translates into a theory of change supported by practices applicable to different educational contexts, overcoming the fragmentation of flourishing initiatives and proposing an evaluable and culturally adaptable mechanism.

Recibido: 12/11/2025

Aceptado: 13/01/2026

PALABRAS CLAVES

florecimiento humano, educación, bienestar, eudaimonia, virtudes, sostenibilidad.

KEYWORDS

human flourishing, education, well-being, eudaimonia, virtues, sustainability.



Para citar este artículo: Balaguer, A. y Cueto, A. C. (2026). La triple conexión: hacia un modelo operativo de educación para el florecimiento. *EA, Escuela Abierta*, 29, 21-38. <https://doi.org/10.29257/ea.3474>

1. INTRODUCCIÓN

El florecimiento humano o florecimiento describe el estado óptimo de la salud mental y del ser (Agenor et al., 2017; Huppert y So, 2013). Se le considera un estado en el que todos los aspectos de la vida de una persona son buenos (Kristjánsson, 2025; VanderWeele, 2017; VanderWeele y Hinton, 2024). Como término, ha resurgido recientemente como un paradigma popular del ideal de la vida humana buena en la ética de las virtudes contemporánea y la psicología positiva (Arthur y Peterson, 2025; Kristjánsson, 2017; Mountbatten-O'Malley, 2024). También se utiliza como un concepto paraguas para describir una vida que va bien (Agenor et al., 2017; Balaguer et al., 2025; Bernal y Naval, 2023; De Ruyter y Wolbert, 2020; Huppert y So, 2013; Kristjánsson, 2019; Willen et al., 2022). Constituye, por tanto, una combinación de sentirse bien y funcionar eficazmente.

Sin embargo, el florecimiento no es una noción sencilla, sino compleja y multifacética, que combina elementos objetivos y subjetivos de bienestar (Agenor et al., 2017; Balaguer et al., 2025; Kristjánsson, 2025; Wolbert et al., 2019): abarca tanto el desarrollo continuo óptimo de los potenciales de la persona como vivir bien como persona (De Ruyter et al., 2020, 2022). Esto implica estar involucrado en relaciones y actividades significativas, alineadas con valores (De Ruyter et al., 2020, 2022). Se puede entender como el logro relativo de un estado en el que todos los aspectos de la vida de una persona son buenos, incluido el contexto social (VanderWeele et al., 2023; VanderWeele y Hinton, 2024). Por tanto, el florecimiento es un concepto híbrido, dependiente de la cultura y relativo al agente (De Ruyter et al., 2020, 2022; Ellyatt, 2022). A diferencia de la felicidad, que puede referirse a sentimientos experimentados en períodos cortos, el florecimiento implica una evaluación positiva de un período de tiempo más largo y de la calidad de vida en general. También es un estado dinámico de ser, en relación con los demás y con el mundo (De Ruyter et al., 2022).

El concepto actual de florecimiento tiene profundas raíces en la filosofía antigua (Agenor, 2017; Arthur et al., 2024; Kristjánsson, 2020). En particular, de la eudaimonía aristotélica (Balaguer et al., 2025; Curren et al., 2024; De Ruyter et al., 2022). Históricamente, el florecimiento surgió en el pensamiento filosófico de los antiguos griegos (Arthur et al., 2024; Bernal y Naval, 2023). Aristóteles acuñó el término eudaimonía, que a menudo se traduce como “florecimiento humano” (Balaguer et al., 2025; Bernal y Naval, 2023; De Ruyter y Wolbert, 2020; Mountbatten O'Malley, 2024).

Para Aristóteles, florecer (eudaimonía) es ejercer las virtudes y cumplir las capacidades con excelencia, para explotar al máximo de las propias potencialidades (Arthur et al., 2024). El bien del ser humano resulta ser una actividad del alma que exhibe virtud (De Ruyter y Wolbert, 2020; De Ruyter et al., 2022; Kristjánsson, 2017). La eudaimonía se considera como el fin último, punto y propósito –la “causa final”– de todo esfuerzo humano, constituyendo el estándar natural mediante de la actividad humana (De Ruyter y Wolbert, 2020; De Ruyter et al., 2022; Carr, 2021; Kristjánsson, 2023). Se persigue por sí misma y nunca en función de otra cosa (Bernal y Naval, 2023; De Ruyter y Wolbert, 2020; Schinkel et al., 2022).

El florecimiento requiere desarrollar el potencial de la persona, asociándose con un proceso de continuo crecimiento y actualización (Bernal y Naval, 2023; Curren et al., 2024; De Ruyter y Wolbert, 2020; De Ruyter et al., 2020, 2022; Kristjánsson, 2017). La persona floreciente realiza una buena contribución a su entorno, a la vez que necesita de un entorno que le ayude a florecer (Balaguer et al., 2025; Gunawardena et al., 2020; De Ruyter et al., 2020, 2022). Las precondiciones internas incluyen la salud mental y física, mientras que las precondiciones externas incluyen la seguridad, la libertad, ser respetado y un entorno saludable (Balaguer et al., 2025). Las personas necesitan que se satisfagan las necesidades básicas humanas (como suficiente comida, agua, sueño, seguridad y libertad) antes de que sea posible florecer (Gunawardena et al., 2020; De Ruyter et al., 2020, 2022).

Otros factores clave para el florecimiento son el compromiso, el flujo y el carácter moral. El compromiso es un atributo del florecimiento que se equipara con el “flujo” (flow) (Agenor et al., 2017; Beale, 2025). El flujo es el estado o experiencia de rendimiento óptimo, donde una habilidad se extiende hasta sus límites mientras se participa en una actividad desafiante (Beale, 2025). Experimentar el flujo es un tipo de placer que acompaña la actividad virtuosa en el modelo aristotélico (Kristjánsson, 2025). Además, se requiere un carácter moral para saber qué propósitos son buenos y qué es una vida buena, más allá del funcionamiento psicológico óptimo (Bernal y Naval, 2023; Kristjánsson, 2016). El desarrollo del carácter moral (las virtudes) es un componente constitutivo del florecimiento (Balaguer et al., 2025; Bernal y Naval, 2023; Mountbatten O'Malley, 2024).

2. MODELOS DE FLORECIMIENTO EN EDUCACIÓN

Hemos visto que el florecimiento es una construcción multidimensional que integra atributos tanto hedónicos como eudaimónicos (Agenor et al., 2017). De todos modos, la literatura educativa y psicológica ha desarrollado múltiples marcos para conceptualizar el florecimiento humano. Aunque todos coinciden en su multidimensionalidad, difieren en el énfasis teórico y en su aplicabilidad a contextos escolares. Podemos encontrar varios modelos que ponen de manifiesto esta premisa. A continuación, se presentan los modelos más influyentes en el mundo occidental, según la clasificación de Kristjánsson (2020, 2025).

2.1. Perspectivas neoaristotélicas

El florecimiento como eudaimonía es un concepto aristotélico. El prefijo “neo” implica que el enfoque aristotélico se ha reconstruido o extendido para adaptarlo a las sensibilidades modernas y las demandas prácticas del siglo XXI (Kristjánsson, 2017). Los enfoques neoaristotélicos conciben el florecimiento como el cultivo de la virtud y la excelencia moral (Kristjánsson, 2020, 2025; Carr, 2021). En educación, destacan la importancia del carácter y de las prácticas comunitarias para orientar la vida buena. Sin embargo, suelen carecer de operacionalización pedagógica detallada. El florecimiento, para el neoaristotelismo, se entiende como una concepción de bienestar objetivo eudaimónico (Kristjánsson, 2020). Kristjánsson es el principal referente de estas perspectivas (junto a otros como David Carr, Randall R. Curren o Wouter Sandse), cuyos componentes fundamentales son la virtud, los bienes externos, la realización del potencial humano, la vida plena y valiosa y, sobre todo (lo más característico) la actividad racional: vivir de acuerdo con la naturaleza racional es clave para el florecimiento (Kristjánsson, 2019).

Para los neoaristotélicos, el florecimiento es un ideal alcanzable que sirve como fin último de las actividades educativas. Por ejemplo, Bernal y Naval (2023) plantearon los Componentes esenciales para una vida lograda, considerando el florecimiento como un desarrollo del potencial humano. Incluye categorías de lo que constituye el “bien” y lo que se necesita para el florecimiento: a) Educación del carácter y virtudes morales (para conocer, sentir, desear y actuar bien); b) Amor de benevolencia y amistad (tener relaciones con familiares, amigos, comunidad); c) Actividades trascendentes y experiencias de epifanía (ej. educación transformadora, juego, trabajo, aprendizaje, cuidado). Para Bernal y Naval (2023) florecimiento no es un estado psicológico, sino que requiere ciertas condiciones y prácticas orientadas al bien.

2.2. Perspectivas liberales

Los enfoques liberales, como los planteados por de Ruyter (2004, 2015, 2022), Brighthouse (2006) o White (2011), entienden el florecimiento como la capacidad de elegir entre opciones valiosas y de ejercer autonomía en un marco de libertad. Estas perspectivas rechazan la universidad aristotélica de los valores y virtudes, así como la intervención del estado en la educación. Aportan un fundamento normativo fuerte, pero tienden a subestimar los procesos internos de regulación emocional y atencional, así como la dimensión relacional y ecológica del florecimiento. De Ruyter et al. (2022) plantean las Categorías de Bienes Constitutivos. El florecimiento se define por tres categorías principales de lo que constituye el “bien” para una vida humana: a) Tener relaciones (con familiares, amigos, comunidad, medio ambiente); b) Involucrarse en actividades (ej. juego, trabajo, aprendizaje, cuidado); c) Agencia (capacidad de actuar).

Harry Brighthouse (2008) describe cuatro dimensiones o intereses fundamentales que la educación debe atender en los niños: a) desarrollar la capacidad de autonomía; b) adquirir habilidades para la autosuficiencia económica; c) facilitar el desarrollo personal y d) desarrollar un sentido de justicia. Enfatiza que el objetivo principal de la educación es promover estos intereses en los niños, en lugar de priorizar los intereses económicos de la sociedad. John White (2011) no propone dimensiones específicas del bienestar, sino que aborda el concepto filosóficamente, centrándose en el florecimiento humano como objetivo central de la educación. Explora los componentes interconectados que contribuyen a una vida plena, como el placer, el éxito, la autonomía, el trabajo valioso, la planificación de la vida, las actividades imaginativas y el desarrollo de la comprensión social y moral.

2.3. Educación positiva

La educación positiva es el enfoque de la psicología positiva en su aplicación en el contexto escolar (Knoop, 2013). Ha generado programas de intervención orientados al bienestar, la resiliencia y la gratitud. Su fortaleza es la popularización de prácticas aplicables en aula, pero suele caer en el riesgo del “carrito de supermercado” (Curren et al., 2024): un conjunto fragmentado de actividades sin una teoría de proceso clara que explique la acumulación de efectos. A continuación, describimos brevemente los principales modelos de Educación Positiva.

El modelo de florecimiento propuesto por Corey L. M. Keyes (2002), conocido como el Modelo del continuum de Salud Mental, postulaba un continuo desde el languidecimiento (languishing) hasta el florecimiento. Keyes superó la limitación de las dos tradiciones de la psicología positiva (bienestar hedónico y bienestar psicológico), a falta de modelos integrales, coherentes y sistemáticos. Por eso, incorporó el bienestar social, conformando tres dimensiones principales del bienestar positivo: a) Bienestar emocional (componente hedónico del florecimiento: felicidad, satisfacción con la vida, e interés con la vida); b) Bienestar psicológico (funcionamiento positivo o aspectos eudaimónicos: Autoaceptación, Manejar responsabilidades diarias, Relaciones positivas con otros, Crecimiento personal, Autonomía y Propósito en la vida); y c) Bienestar Social (integración social en la comunidad: Contribución social, Integración social, crecimiento social, Aceptación social y Coherencia o interés social).

A diferencia del modelo de Keyes, el modelo de Diener et al. (2010) no conceptualiza el constructo como el polo positivo del continuum de la salud mental, sino que propone evaluarlo a partir de 8 elementos: a) Propósito/significado; b) Relaciones positivas; c) Compromiso; d) Contribución social; e) Competencia; f) Auto-respeto; g) Optimismo; y h) Relaciones sociales.

El modelo PERMA propuesto por Seligman (2011) es el que ha obtenido mayor popularidad mundial. Fundamenta la investigación y la intervención desde la psicología positiva, buscando promover felicidad y bienestar. La percepción de felicidad, satisfacción y florecimiento se lograría potenciando cinco dominios o componentes: a) Emociones positivas; b) Compromiso; c) Relaciones; d) Sentido; y e) Propósito. Su fortaleza radica en la simplicidad métrica y en la transferibilidad a programas de educación positiva (Butler y Kern, 2016). No obstante, en educación su limitación principal es operativa: señala qué cultivar, pero no explica cómo las prácticas generan cambios sostenibles.

Basado en el modelo PERMA (Seligman, 2011) y otras teorías de bienestar como el bienestar subjetivo de Diener (1984) y su modelo de florecimiento (2010), el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985), la teoría de bienestar psicológico de Ryff (1995) y la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), Su, Tay y Diener (2014) plantearon unas dimensiones clave de florecimiento y bienestar: a) bienestar subjetivo, expresado en alta satisfacción vital y sentimientos positivos; b) relaciones de apoyo y enriquecedoras; c) interés y participación en las actividades cotidianas; d) sentido y propósito en la vida; e) sensación de dominio y realización; f) sentimientos de control y autonomía; y g) optimismo.

Huppert y So (2013), por su parte, entienden el florecimiento como una combinación de sentirse bien y funcionar eficazmente (entendiendo que la vida “va bien”). Identificaron las diez características que representan el polo opuesto a los síntomas de los trastornos mentales comunes (ansiedad generalizada y depresión) descritos en los criterios diagnósticos internacionales (DSM e ICD): a) Competencia; b) Estabilidad emocional; c) Compromiso (Engagement); d) Significado (Meaning); e) Optimismo; f) Emociones positivas; g) Relaciones positivas; h) Resiliencia; i) Autoestima; y j) Vitalidad. El modelo se alinea con la tradición eudaimónica al incluir dimensiones de funcionamiento positivo, pero su metodología y su énfasis en la medición psicométrica lo anclan firmemente a la Psicología Positiva.

Finalmente, el Modelo de las 6 dimensiones o atributos consistentes de Azenor et al. (2017) surge tras analizar modelos prominentes de florecimiento (PERMA, Huppert y So, Diener, y Keyes). Así, identificaron seis atributos que se superponen consistentemente: a) Significado/Propósito; b) Relaciones positivas; c) Compromiso (Engagement); d) Competencia; e) Emoción positiva, y f) Autoestima. Este modelo surge como una síntesis conceptual de las principales corrientes de la Psicología Positiva y la investigación sobre el diagnóstico e intervención del bienestar y salud mental (busca identificar y medir los componentes multidimensionales del bienestar objetivos y subjetivos). Se asocia más directamente con el enfoque de la Psicología Positiva, ya que encapsula los elementos centrales que definen el bienestar mental y el funcionamiento óptimo en este campo. Pero también tiene una naturaleza híbrida hedónica-eudaimónica. La emoción positiva es el componente hedónico característico de la Psicología Positiva que integra el “sentirse bien” con funcionar eficazmente.

2.4. Teoría de la Autodeterminación (SDT)

La teoría de la autodeterminación (SDT: Ryan y Deci, 2000, 2017), al igual que la educación positiva, son enfoques contemporáneos en psicología que se basan en fortalezas del carácter. La SDT ha demostrado que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación favorece la internalización autónoma y el bienestar. En el ámbito escolar, ofrece guías sólidas para diseñar climas motivacionales de apoyo. Sin embargo, su alcance es limitado en dos aspectos: prescribe menos las microprácticas de autorregulación interna y no articula explícitamente una dimensión de propósito trascendente ni de conexión planetaria.

El modelo de Sheldon (2018; Martela y Sheldon, 2019), aunque puede enmarcarse dentro de la psicología positiva, y aborda el bienestar eudaimónico (EWB), se basa principalmente en la teoría de la autodeterminación, la cual proporciona el marco teórico y las variables para explicar la dinámica del florecimiento. Así, se plantea que al participar en experiencias eudaimónicas se generan experiencias satisfactorias en forma de necesidades cubiertas lo cual, a su vez, conduce al bienestar subjetivo. En otras palabras, el modelo de Sheldon distingue tres aspectos: a) Actividades eudaimónicas (que incluyen valores, motivaciones y objetivos que llevan al bienestar); b) Satisfacción de necesidades psicológicas: autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2000); y ambas conducirían al c) Bienestar subjetivo: alto afecto positivo, bajo afecto negativo y alta satisfacción con la vida (Diener, 1984).

2.5. Enfoques mixtos

Los cuatro enfoques occidentales descritos anteriormente resultan ser conceptualmente híbridos respecto a las taxonomías del bienestar, aunque todos priorizan lo objetivo sintetizan elementos de diferentes perspectivas.

Por ejemplo, el enfoque de la UNESCO menciona que “El florecimiento humano es tanto el desarrollo óptimo continuo de los potenciales de los seres humanos como vivir bien como ser humano. Significa participar en relaciones y actividades que son significativas, es decir, alineadas tanto con los propios valores individuales como con los valores humanísticos, de una manera que les resulte satisfactoria. El florecimiento está condicionado a la contribución de los individuos y requiere un entorno propicio” (de Ruyter et al., 2022). Parece ser que los enfoques occidentales de florecimiento se complementan y apoyan mutuamente (Kristjánsson, 2025).

Por otro lado, el Índice de florecimiento humano (HFI, VanderWeele, 2017; VanderWeele y Hinton, 2024) es un marco poblacional que sintetiza dominios consensuados. Su principal virtud es la comparabilidad global y la creciente evidencia longitudinal (Höltge et al., 2023). Se trata del modelo del Programa de Florecimiento Humano de Harvard (VanderWeele, 2017). Este modelo propone cinco dominios principales que se consideran fines en sí mismos y universalmente deseados, con la posibilidad de añadir un sexto dominio para la sostenibilidad del florecimiento: a) Felicidad y satisfacción con la vida; b) Salud (tanto mental como física); c) Significado y propósito; d) Carácter y virtud; e) Relaciones sociales cercanas; y, opcionalmente, f) Estabilidad financiera y material (necesaria para sostener los otros dominios a largo plazo). No obstante, al igual que PERMA, el HFI ofrece un listado de resultados, sin especificar los mecanismos proximales que los generan en contextos escolares. La propuesta de VanderWeele se presenta como una visión más completa, objetiva y generalizable del florecimiento (Bernal y Naval, 2023). La tabla 1 muestra una comparación de los principales modelos de educación para el florecimiento.

Para Kristjánsson (2005), algunas teorías difieren entre las condiciones necesarias y los componentes del florecimiento; en nuestro caso, solo hemos considerado estos últimos. Por ejemplo, la teoría neoaristotélica concibe la salud y las circunstancias externas favorables como requisitos previos para el florecimiento, el modelo liberal parte de que solo los agentes autónomos pueden florecer, y la psicología positiva parece implicar autonomía. Es decir, estas teorías occidentales parecen converger. Existen otros enfoques no occidentales de florecimiento: la filosofía Ubuntu (del África meridional) y el Confucianismo comparten una base profundamente relacional, donde la realización personal es inseparable de la comunidad y del entorno social directo. El Budismo, por su parte, aunque es un sistema más filosófico y religioso, ofrece una perspectiva radicalmente eticizada del florecimiento. Su objetivo principal es el desarrollo de la disposición moral de la compasión hacia todos los seres vivos y la superación de los deseos egoístas, la ira y las ilusiones intelectuales. Estos tres modelos no occidentales (Ubuntu, Confucianismo y Budismo) comparten similitudes cruciales: son intrínsecamente más moralizados (consideran el carácter virtuoso como esencial), integran la educación en su definición misma de florecimiento, y se centran en valores relacionales orientados al otro en lugar de priorizar logros o placeres centrados en el individuo.

Tabla 1

Comparación de los principales modelos de educación para el florecimiento

	NEOARISTOTÉ- LICOS	LIBERALES	EDUCACIÓN POSITIVA	SDT	MIXTOS
Referentes	Kristjánsson, Carr, Curren, Sanderse, Benal y Naval	de Ruyter, Brighthouse, Whi-te, Wolbert, Schinkel.	Seligman, Keyes, Deci y Ryan, Diener, Agenor Sheldon	UNESCO, Van-derWeele	
Núcleo	Virtud, excelencia moral	Autonomía y libertad de elección	Bienestar y resiliencia aplicados al aula.	Necesidades psicológicas (autonomía, competencia, relación)	Dominios poblacionales (felicidad, salud, propósito, relaciones)
Virtudes	Morales y racionales	Valores individuales	Fortalezas psicológicas	Ausencia de énfasis	Carácter y virtudes
Relaciones interpersonales	Tareas sociales	Ausencia de énfasis	Imprescindibles	Relevantes	Cercanas y fuertes
Fortalezas	Marco normativo sólido, énfasis moral. Racionalidad.	Fundamentación liberal de la educación	Popularización y prácticas atractivas, transferibilidad, métrica sencilla y clara.	Mecanismo motivacional robusto	Comparabilidad global, evidencia longitudinal
Limitaciones	Escasa operatividad pedagógica; riesgo de universalismo normativo	Énfasis en autonomía, descuida regulación emocional y relacional	Riesgo de fragmentación y superficialidad. No explica procesos proximales	Poca prescripción de microp procesos internos; sin espiritualidad	Índice descriptivo, sin mecanismos de proceso
Dimensión espiritual	Orientación ética	Enfatiza libertad	Indirecta	Ausente	Propósito
Aplicación educativa	Educación del carácter	Promoción de autonomía en currículos	Intervenciones escolares prácticas.	Climas motivacionales, aprendizaje autónomo	Comparación educativa trans-cultural

Fuente. Elaboración propia, basado en Kristjánsson (2025).

3. ESTADO ACTUAL Y PRESENTE ESTUDIO

El florecimiento ha pasado en las últimas dos décadas de ser una noción filosófica a consolidarse como uno de los fines más influyentes de la educación contemporánea (Balaguer et al., 2025; Bernal y Naval, 2022; Kristjánsson y VanderWeele, 2025). Organismos internacionales como la OMS definieron la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, más allá de la ausencia de enfermedad, lo que abrió la puerta a incorporar el bienestar como objetivo formativo. A su vez, otros organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE han situado el florecimiento como horizonte normativo de currículos, métricas y políticas, superando la visión restringida de la educación como mera preparación para el capital humano (Stevenson, 2022; de Ruyter et al., 2022; Curren et al., 2024).

La investigación psicológica y educativa ha aportado modelos influyentes como el modelo PERMA (Seligman, 2011), el bienestar psicológico (Ryff, 1989, 2014), la Teoría de la Autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2017) y el Índice de florecimiento Humano (Human Flourishing Index, HFI) (VanderWeele, 2017; VanderWeele y Hinton, 2024). Estos marcos han mostrado asociaciones robustas entre florecimiento y otras variables como salud mental, logro académico y cohesión social. Sin embargo, comparten limitaciones prácticas (Balaguer et al., 2025), que identifican una proliferación de modelos descriptivos pero poca claridad sobre mecanismos operativos: tienden a organizar catálogos de dominios o necesidades, pero dicen poco sobre los procesos proximales que activan y sostienen cambios bajo condiciones reales de aula y centro.

Paralelamente, la literatura reciente ha advertido riesgos conceptuales y metodológicos. A pesar del interés general, existe una falta de consenso en cuanto a su definición conceptual y operativa (Agenor et al., 2016; Balaguer et al., 2025; Schinkel et al., 2022; Fowers et al., 2024; Mountbatten O'Malley, 2024), lo que lleva a que el concepto se use a veces indistintamente con otros términos como bienestar o salud mental (Agenor et al., 2016; Willen et al., 2022). Mountbatten O'Malley (2024) subraya la dificultad de definir el florecimiento humano sin caer en tecnicismos excesivos o en ambigüedades normativas. Fowers et al. (2023, 2024) critican el sesgo WEIRD, es decir, la extrapolación acrítica de concepciones individualistas del yo y de prioridades occidentales a contextos globales. Otros señalan la amenaza del *wellnesswashing*: usar el término “florecimiento” como rótulo legitimador sin modificar estructuras escolares de cuidado, equidad y justicia (Ryan et al., 2025; Smith et al., 2024).

Este diagnóstico deja en evidencia una brecha operativa. Aunque existe un consenso descriptivo sobre los dominios del florecimiento y su valor educativo, falta una teoría de proceso parsimoniosa y entrenable que explique cómo las prácticas cotidianas se traducen en cambios sostenidos, y que además integre dimensiones usualmente descuidadas como la espiritualidad y la conexión ecológica (VanderWeele, 2017).

Por todo ello, pretendemos tratar de responder a esa brecha mediante la propuesta de un modelo integrador que incorpore un núcleo operativo: el estado interno –entendido como configuración cognitivo-emocional, atencional y narrativa– en interacción recursiva con una triple conexión: consigo mismo (autoconciencia, autoaceptación, autocuidado), con los demás (seguridad psicológica, empatía, reciprocidad) y con el propósito o misión trascendente (sentido, contribución, espiritualidad, sostenibilidad). Esta propuesta pretende superar la fragmentación de las intervenciones de bienestar en educación, ofreciendo un mecanismo testable, adaptable culturalmente y alineado con los marcos internacionales, que conecta procesos internos, vínculos y responsabilidad social como base para activar y sostener trayectorias de florecimiento humano en contextos escolares.

4. BRECHA

A pesar de la riqueza conceptual de los modelos, comparten limitaciones prácticas que dificultan su aplicación en contextos educativos. En primer lugar, muchos de estos enfoques tienden a ser más descriptivos que operativos. Por ejemplo, tanto el modelo PERMA como el HFI ofrecen catálogos de dominios y resultados valiosos, pero carecen de una teoría de proceso que explique cómo las prácticas cotidianas se traducen en cambios sostenidos en el tiempo (Seligman, 2011; VanderWeele, 2017). Incluso la SDT, que avanza hacia una perspectiva más mecanicista, se centra en el diseño de climas que satisfacen necesidades psicológicas, sin detallar cómo entrenar en el terreno educativo aplicado los procesos internos de regulación atencional y emocional (Ryan y Deci, 2017).

A esta dificultad se suma el riesgo de fragmentación. En la práctica, muchos centros educativos terminan implementando un “carrito de supermercado” de actividades de bienestar o resiliencia sin una articulación clara entre ellas, lo que conduce a efectos pasajeros y poco sostenibles en el tiempo (Curren et al., 2024). Esta dispersión de iniciativas muestra la necesidad de marcos más cohesionados que permitan traducir los principios del florecimiento en prácticas consistentes y escalables.

Otra limitación evidente es el déficit de integración espiritual. La mayoría de modelos se enfocan en la persona y en sus relaciones cercanas, pero omiten dimensiones de trascendencia o responsabilidad con el entorno. Sin embargo, estas dimensiones se han vuelto centrales en los debates contemporáneos sobre los fines de la educación y la sostenibilidad de la vida en común (VanderWeele y Hinton, 2024; Raworth, 2017). La ausencia de estos aspectos reduce el alcance formativo del florecimiento y limita su pertinencia frente a los desafíos globales actuales.

Además, distintos autores han señalado la presencia de sesgos culturales en esta literatura. Tal como advierten Fowers et al. (2023, 2024), gran parte de la investigación sobre florecimiento se produce en contextos WEIRD –occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos–, privilegiando concepciones individualistas y prioridades occidentales que no necesariamente se trasladan a otras culturas. Este sesgo plantea dudas sobre la universalidad de los modelos y subraya la necesidad de aproximaciones más sensibles al contexto. Finalmente, persiste una cierta vaguedad conceptual. Como advierte Mountbatten O'Malley (2024), el término florecimiento corre el riesgo de convertirse en una etiqueta polisémica o tecnocrática si no se acompaña de definiciones claras y mecanismos verificables. Esta ambigüedad amenaza con debilitar su utilidad tanto en la investigación como en la práctica educativa, transformándolo en un concepto atractivo pero vacío de contenido operativo.

En conjunto, estas limitaciones ponen de relieve una brecha operativa: existe consenso sobre el qué del florecimiento (sus dominios y valor educativo), pero falta una teoría parsimoniosa y entrenable que explique el cómo activarlo y sostenerlo en la realidad educativa. Superar esta brecha requiere un mecanismo proximal que conecte las prácticas diarias con trayectorias sostenidas de bienestar, resiliencia y propósito. Por ello, proponemos un modelo que busca rellenar esa brecha: el estado interno como núcleo regulador y la triple conexión como criterio de impacto humano, relacional y ecológico.

5. PROPUESTA CONCEPTUAL: ESTADO INTERNO Y TRIPLE CONEXIÓN

Para superar la brecha, proponemos un marco integrador que introduce un mecanismo operativo que articule los distintos enfoques. El modelo se estructura en torno a dos elementos centrales: el estado interno como núcleo regulador y la triple conexión como criterio de impacto. Definimos el estado interno como la configuración dinámica de tres sistemas interdependientes: a) Procesos cognitivo-atencionales: capacidad de sostener el foco, modular

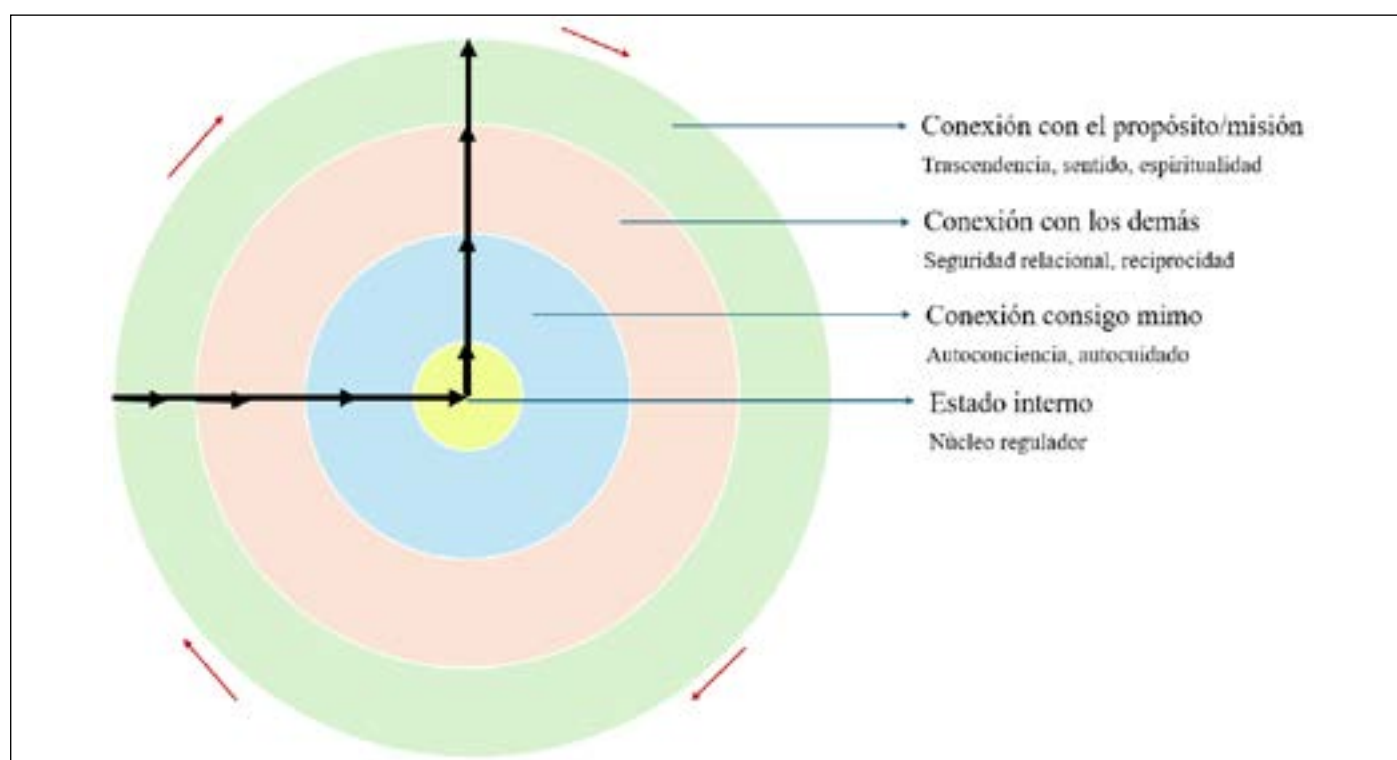
la atención y generar conciencia metacognitiva (Brown y Ryan, 2003); b) Procesos emocionales: identificación, regulación y modulación de la activación afectiva, en línea con la literatura sobre estrategias de regulación emocional (Gross y John, 2003); y c) Narrativa personal: integración de valores, metas y acciones en un relato coherente que orienta decisiones (Siegel, 2010). Este estado interno se asienta en un sustrato neurofisiológico sensible a las condiciones del entorno (Porges, 2011; Lieberman et al., 2007), pero es modulable mediante prácticas breves y repetidas. En contextos educativos, puede entrenarse a través de microintervenciones como la respiración coherente, el etiquetado emocional o las pausas atencionales. A diferencia de rasgos estables, el estado interno fluctúa y puede fortalecerse con rutinas ligeras y frecuentes.

Sobre el estado interno como núcleo, proponemos la triple conexión. La constituyen tres ejes como criterios de impacto que definen la calidad del florecimiento. El primer eje es la conexión consigo mismo, que responde a las variables de autoconciencia, autoaceptación y autocuidado. Incluye el reconocimiento de la propia ventana de tolerancia, hábitos de recuperación (sueño, pausas, ejercicio) y coherencia entre valores y acciones (Neff, 2003; Neff y Germer, 2013). El segundo eje constituye la conexión con los demás. Nos referimos a las relaciones basadas en la confianza, la empatía y la reciprocidad. Ello requiere climas reguladores de seguridad psicológica que permiten el riesgo interpersonal sin temor a castigo o humillación (Edmondson, 1999, 2018). El tercer eje es la conexión con el propósito o misión. Hablamos de un sentido vital que conduzca a una contribución social, al desarrollo espiritual y a una responsabilidad con el prójimo. Esta dimensión reconoce que el florecimiento humano no se limita a logros individuales, sino que implica pertenencia a comunidades más amplias. También incorpora la trascendencia o espiritualidad en un sentido amplio, entendida como conexión con algo mayor que el yo, ya sea a través de prácticas religiosas, marcos culturales o experiencias de sentido profundo (Frankl, 2004; VanderWeele y Hinton, 2024).

El corazón del modelo es una relación de impacto bidireccional entre estado interno y conexiones. Un estado interno más regulado facilita la atención sostenida, la empatía y la coherencia ética, incrementando la probabilidad de establecer vínculos significativos y de experimentar el aprendizaje con sentido o trascendencia. A su vez, conexiones sólidas refuerzan la estabilidad del estado interno: la pertenencia segura amplía la ventana de tolerancia, mientras que la contribución significativa y las experiencias espirituales reducen la rumiación y fortalecen la resiliencia. Esta dinámica explica tanto el éxito de prácticas frecuentes y breves –capaces de acumular efectos desproporcionados en contextos educativos– como el fracaso de intervenciones aisladas, que tienden a diluirse si no se consolidan el núcleo regulador y las conexiones de base. La figura 1 muestra la representación de este modelo.

Este modelo no sustituye a otros, sino que actúa como puente operativo entre ellos. De hecho, explica cómo los contextos que satisfacen autonomía, competencia y relación (SDT) se traducen en cambios sostenidos, permitiendo vincular resultados de bienestar (PERMA, HFI) con prácticas concretas y medibles. Además, integra explícitamente dimensiones usualmente descuidadas –la espiritualidad/trascendencia y la conexión con el propósito y la misión en el mundo– como parte constitutiva del florecimiento. En síntesis, proponemos una teoría que conecta regulación interna, vínculos sociales y propósito trascendente, ofreciendo un mecanismo verificable para activar y sostener el florecimiento mediante la educación.

Figura 1

Modelo de la triple conexión

Nota. Flechas radiales bidireccionales: interacciones. Flechas circulares: dinámica recursiva.

6. TEORÍA DE CAMBIO

El modelo de estado interno y la triple conexión se traduce en una teoría de cambio parsimoniosa y secuenciable, que orienta la acción educativa sin sobrecargar a docentes ni instituciones. La lógica es progresiva: primero se estabiliza el núcleo regulador, luego se fortalecen los vínculos y, finalmente, se consolida un horizonte compartido.

En un primer momento, la atención se centra en el núcleo regulador, entendido como la base interna que permite a estudiantes y docentes afrontar con mayor equilibrio las demandas educativas. Para fortalecerlo, se recomiendan intervenciones breves y frecuentes que ayuden a estabilizar la atención y a regular la activación fisiológica. Ejercicios de relajación (Lehrer y Gevirtz, 2020), etiquetado de emociones (Lieberman et al., 2007) o pausas atencionales de dos o tres minutos (Brown y Ryan, 2003) son ejemplos de prácticas sencillas pero eficaces. El objetivo es ampliar la ventana de tolerancia y preparar el terreno para interacciones sociales más saludables y aprendizajes más profundos.

Una vez alcanzada cierta estabilidad interna, el modelo propone avanzar hacia la construcción de vínculos seguros. Este segundo nivel introduce prácticas relacionales que refuerzan la confianza y la reciprocidad en la realidad educativa. Ritualizar las bienvenidas, co-crear normas, implementar círculos restaurativos (Gregory et al., 2016), generar experiencias de epifanía (Bernal y Naval, 2023; Yacek y Jonas, 2025) u ofrecer retroalimentación compasiva (Boyatzis, 2018) son estrategias que permiten cultivar la confianza mutua. Al hacerlo, se genera seguridad psi-

cológica (Edmondson, 2018) y un clima de cooperación que, de manera recursiva, refuerza nuevamente el estado interno de los participantes.

El tercer paso consiste en abrir la experiencia educativa hacia un horizonte compartido que conecte el aprendizaje con la identidad, la trascendencia personal y la responsabilidad colectiva. Aquí se inscriben proyectos de aprendizaje-servicio (Celio et al., 2011), iniciativas locales ambientales o tradicionales (Raworth, 2017) o rituales de propósito que vinculen los contenidos escolares con valores comunitarios o espirituales (Frankl, 2004). El fin último es cultivar motivación intrínseca, sentido vital y responsabilidad intergeneracional, ampliando así el alcance del florecimiento más allá del individuo.

Es importante subrayar que estos tres niveles no operan de manera aislada, sino que forman parte de una retroalimentación mutua. Un estado interno más estable favorece la eficacia de las prácticas relacionales y de propósito, mientras que vínculos sólidos y proyectos con sentido refuerzan, a su vez, la estabilidad interna. Esta interdependencia explica por qué rutinas breves y frecuentes generan efectos acumulativos significativos, mientras que intervenciones puntuales suelen diluirse bajo la presión cotidiana de la escuela.

El impacto de esta secuencia, sin embargo, depende de ciertos moderadores contextuales. Factores como la demanda escolar y los recursos disponibles (Cohen et al., 2009), la cultura institucional –ya sea más individualista o comunitaria–, y el compromiso del liderazgo educativo (Leithwood et al., 2020) determinan la sostenibilidad y efectividad de las prácticas. Solo cuando estas condiciones están presentes es posible mantener rutinas consistentes y crear tiempos protegidos para su implementación.

Aplicar consistentemente esta teoría de cambio conducirá a que los centros educativos puedan esperar resultados tangibles, como mejoras en el bienestar y en la regulación emocional (Ryff, 2014; VanderWeele, 2017), climas de aula más seguros y cooperativos (Edmondson, 1999) y un sentido más claro de propósito y contribución que fortalece tanto la resiliencia como el compromiso de los estudiantes (Steger et al., 2006).

7. LIMITACIONES

Aunque el modelo de estado interno y la triple conexión constituye un marco prometedor para operacionalizar el florecimiento humano en educación, es necesario reconocer varias limitaciones y riesgos que condicionan su alcance y deben ser atendidos con cautela.

Un desafío se relaciona con la validez intercultural. Ni el constructo de estado interno ni los mínimos normativos de la triple conexión pueden asumirse como universales sin verificación previa. Antes de realizar comparaciones entre culturas, es indispensable llevar a cabo pruebas de invarianza configural, métrica y escalar que aseguren la equivalencia de las mediciones en distintos grupos (Brown, 2015). De lo contrario, las conclusiones transculturales serían prematuras y potencialmente engañosas.

Otro riesgo tiene que ver con la sobrecarga escolar. Si bien el modelo se propone bajo la lógica de rutinas breves y frecuentes, existe la posibilidad de que sean percibidas como un esfuerzo adicional en entornos ya presionados por múltiples demandas. Para prevenir este efecto, es recomendable integrar las intervenciones en rutinas existentes, reservar tiempos protegidos y asegurar un respaldo institucional que legitime y apoye su implementación (Cohen et al., 2009).

Un tercer aspecto a considerar es la dependencia del liderazgo y la cultura escolar. La eficacia de este enfoque no descansa únicamente en el compromiso del profesorado, sino también en la coherencia del liderazgo directivo y en la solidez de la cultura institucional. Sin un apoyo explícito desde la gestión escolar, los efectos iniciales tienden a diluirse con el tiempo (Leithwood et al., 2020).

Finalmente, no se pueden obviar las consideraciones éticas. El trabajo con procesos internos y narrativas de sentido puede movilizar memorias emocionales sensibles. Por ello, se requiere garantizar protocolos de apoyo frente a posibles episodios de malestar, obtener un consentimiento informado claro y utilizar los datos únicamente con fines formativos y nunca punitivos. La finalidad debe ser siempre cuidar y mejorar la experiencia educativa, no clasificar ni sancionar a los participantes.

8. CONCLUSIÓN

El florecimiento humano se ha consolidado como horizonte legítimo de la educación contemporánea, respaldado por organismos internacionales y marcos psicológicos ampliamente difundidos (Stevenson, 2022; de Ruyter et al., 2022; Curren et al., 2024). Sin embargo, los modelos predominantes de florecimiento tienden a describir dominios valiosos sin ofrecer un mecanismo operativo que explique cómo se activan y sostienen en contextos escolares reales. Esta brecha ha dado lugar a intervenciones fragmentarias y de efecto limitado, así como a críticas sobre su sesgo cultural y la omisión de dimensiones espirituales y ecológicas (Fowers et al., 2023, 2024; Mountbatten O'Malley, 2024).

El modelo propuesto busca responder a esa laguna conceptual y práctica. Sitúa al estado interno –entendido como la configuración cognitivo-emocional, atencional y narrativa (Siegel, 2010; Porges, 2011)– como núcleo regulador, y lo articula con una triple conexión: consigo mismo (Neff, 2003), con los demás (Edmondson, 1999, 2018) y con un propósito trascendente (Frankl, 2004; Raworth, 2017). La retroalimentación mutua entre el estado interno y estas conexiones constituye una teoría de proceso entrenable, capaz de traducirse en prácticas de baja carga y alta frecuencia (Lieberman et al., 2007; Gregory et al., 2016) que, acumuladas en el tiempo, pueden transformar el clima escolar, el aprendizaje y el sentido de comunidad. La contribución diferencial de este marco reside en añadir el “cómo” proximal al consenso existente sobre el “qué”, integrando además criterios de calidad humana, relacional y ecológica (VanderWeele y Hinton, 2024).

En síntesis, el florecimiento humano en educación no debe concebirse como un listado de resultados deseables, sino como un proceso dinámico que emerge de la interacción entre la regulación interna, las relaciones de confianza y el propósito trascendente. Ofrecer a estudiantes y docentes las condiciones para cultivar estas dimensiones es una tarea urgente, no solo para mejorar el bienestar y el aprendizaje (Ryff, 2014; Butler y Kern, 2016), sino para contribuir a la formación de sociedades más justas y cohesionadas.

9. REFERENCIAS

Agenor, C., Conner, N. y Aroian, K. (2017). Flourishing: An evolutionary concept analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(11), 915–923. <https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1355945>

- Arthur, J. y Peterson, A. (2025). Editorial. *British Journal of Educational Studies*, 73(5), 571-574. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2542677>
- Arthur, J., Goodman, D. M. y Clemente, M. (2024). Towards an Anthropological Perspective on Human Flourishing in Education. *British Journal of Educational Studies*, 73(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2401035>
- Balaguer, Á., Johnson, D. y Gatty, F. (2025). Education for human flourishing in adolescents: A scoping review. *The Journal of Positive Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17439760.2025.2502480>
- Beale, J. (2025). What Role Should Human Flourishing Play Among Education's Aims?. En: J. Beale y C. Easton (eds.), *The Future of Education: Reimagining Its Aims and Responsibilities*. Oxford University Press.
- Bernal, A. y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 17-32. <https://doi.org/10.22550/rep81-1-2023-01>
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L. y Beveridge, A. J. (2013). Coaching with compassion: Inspiring health, well-being, and development in organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(2), 153-178. <https://doi.org/10.1177/0021886312462236>
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Butler, J. y Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Carr, D. (2021). Where's the Educational Virtue in Flourishing?. *Educational Theory*, 71(3), 389-407. <https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., de Ruyter, D., yamp; Macleod, C. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117-157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>
- De Ruyter, D., Oades, L. y Waghid, Y. (2020). *Meaning (s) of human flourishing and education. Research brief by the International Science and Evidence based Education Assessment*. An Initiative by UNESCO MGIEP, 1-9. https://research.uvh.nl/ws/portalfiles/portal/32190600/files_41f9c504_30cb_430f_9d74_b0812bdde613_Flourishing_and_Education_ISEEA_Research_Brief.pdf
- De Ruyter, D., Oades, L.G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. y Singh, N.C. (2022). Education for flourishing: Meaning of human flourishing and education. En Duraiappah, A.K., van Atteveldt, N.M., Borst, G., Bugden, S.,

- Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N.C. y Vickers, E.A. (eds.), *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Assessment* (pp. 73-110). UNESCO MGIEP.
- De Ruyter, D. y Wolbert, L. (2020). Human flourishing as an aim of education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.1418>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Ellyatt, W. (2022). Education for human flourishing—A new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, 13(2), 58. <https://doi.org/10.3390/challe13020058>
- Fowers, B. J. (2023). Questioning contemporary universalist approaches to flourishing measurement. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 734–753. <https://doi.org/10.1177/10892680221138230>
- Fowers, B. J., Novák, L., Calder, A. J., yamp; Kiknadze, N. (2024). Can a theory of human flourishing be formulated? Toward a science of flourishing. *Review of General Psychology*, 28(2), 123–142. <https://doi.org/10.1177/10892680231225223>
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A. y Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher–student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gunawardena, H., Merlo, S. y Stevens, R. (2020). The preconditions to flourishing: structural necessities for achieving well-being in schools. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 425–442. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1711857>
- Höltge, J., Cowden, R. G., Lee, M. T., Bechara, A. O., Joynt, S., Kamble, S., ...VanderWeele, T. J. (2023). A systems perspective on human flourishing: Exploring cross-country similarities and differences of a multisystemic flourishing network. *The Journal of Positive Psychology*, 18(5), 695–710. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2093784>
- Huppert, F. A. y So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languish-ing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Knoop, H. H. (2013). Well-being and positive education. En H. H. Knoop (ed.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 453-471). Springer.
- Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: Towards an extended, ‘enchanted’ Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42(6), 707-720. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1226791>
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new Flourishing agenda in education: a report on the current theoretical state on play*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_The%20new%20flourishing%20agenda_Kristjansson.pdf
- Kristjánsson, K. (2025). Flourishing, education, and the good human life: The search for a theoretical and practical synthesis. *British Journal of Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2542678>
- Kristjánsson, K. y VanderWeele, T. J. (2025). The proper scope of education for flourishing. *Journal of Philosophy of Education*, 59(3-4), 634-650. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae056>
- Lehrer, P. M. y Gevirtz, R. (2014). Heart rate variability biofeedback: how and why does it work?. *Frontiers in psychology*, 5, 756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00756>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5–22.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5), 421–428.
- Martela, F. y Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
- Mountbatten O'Malley, E. (2024). *Human flourishing: A conceptual analysis*. Bloomsbury.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Neff, K. D. y Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Random House Business.

- Ryan, É., Imbusch, N., Kinahan, M. y Guilfoyle, R. (2025). Current understanding and theories of wellbeing washing in the context of workplace health and wellbeing: A scoping review protocol. *MethodsX*, 15, 103452. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103452>
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep1077239>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Schinkel, A., Wolbert, L., Pedersen, J. B. y de Ruyter, D. J. (2022). Human flourishing, wonder, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42(2), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09851-7>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sheldon, K. M. (2018). Understanding the good life: Eudaimonic living involves well-doing, not well-being. En J. P. Forgas y R. F. Baumeister (eds.), *The social psychology of living well* (pp. 116–136). Routledge.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam.
- Smith, N., Maddox, A., Davis, J. L. y Barratt, M. (2024). Wellness Washing: Wellness, Work and the Transformation of Pleasure. En *Researching Contemporary Wellness Cultures* (pp. 95–109). Emerald.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. y Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education/ Learning Creates Australia. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2022_09_Education-for-Human-Flourishing.pdf
- Su, R., Tay, L., y Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(3), 251–279. <https://doi.org/10.1111/aphw.12027>
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(31), 8148–8156.
- VanderWeele, T. J., Case, B. W., Chen, Y., Cowden, R. G., Johnson, B., Lee, M. T., Lomas, T. y Long, K. G. (2023). Flourishing in critical dialogue. *SSM - Mental Health*, 3, 100172. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2022.100172>

- VanderWeele, T. J. y Hinton, C. (2024). Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*, 14(1). <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i1.3197>
- White, J. (2011). *Exploring Well-being in Schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. Routledge.
- Wolbert, L. S., De Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2019). What kind of theory should theory on education for human flourishing be?. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061>
- Yacek, D. W. y Jonas, M. E. (2025). Repensando el camino hacia el florecimiento: educación, epifanía y Una vida que merezca la pena ser vivida. *Revista española de pedagogía*, 83(292), 533-546. <https://doi.org/10.9781/rep.2025.497>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Álvaro Balaguer. Profesor Titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Navarra). Doctor en Educación por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación consolidado «Educación, ciudadanía y carácter» de la Universidad de Navarra, y de la Asociación Mundial de Investigación en Educación (WERA). Su línea de investigación se centra en promover un mejor desarrollo en jóvenes, en los campos de la educación del carácter, la educación para el florecimiento humano y el desarrollo positivo adolescente

✉ abalaguer@unav.es

José Alejandro Cueto Puertocarrero. Fundador y CEO de LATAM Coaching Network: la red de coaching más grande de Latinoamérica. Fundador del Proyecto Amauta, que busca revalorizar el rol del docente en la sociedad. Brinda herramientas a docentes en neuropedagogía, coaching educativo y gestión del talento en Colombia, Perú, Uruguay, Chile y México. Es especialista en neurociencias aplicadas al desarrollo del talento. Autor de los libros «Coaching educativo y gestión del talento en la escuela» y «Sé coach, y sé líder». Conferencista y formador internacional. Ingeniero Industrial, especialista en Inteligencia de Negocios y MBA con especialización en RR. HH. Es estudiante de doctorado en Coaching Educativo en la Universidad de Navarra, España

✉ jcueto@latamcoachingnetwork.com

La influencia de la ansiedad y rendimiento académico ante los exámenes; Un análisis contextual tras la pandemia

The Influence of Anxiety and Academic Performance in Exams: A Contextual Analysis After the Pandemic

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS

Universidad CEU San Pablo

<https://orcid.org/0000-0001-7832-8960>

MARÍA JOSÉ GATO BERMÍDEZ

Universidad CEU San Pablo

<https://orcid.org/0000-0003-1193-0118>

Recibido: 31/10/2025

Aceptado: 13/01/2026

RESUMEN

La ansiedad ante los exámenes y su influencia en los resultados académicos parece que ha fluctuado tras la pasada crisis sanitaria por pandemia, si bien es cierto que se siguen registrando niveles importantes de ansiedad ante esta circunstancia, pero quizás el haber vivido una situación tan crítica como una pandemia haya provocado cambios significativos en el registro de estos niveles. Este estudio nos permite comparar el nivel y/o grado de ansiedad que los estudiantes de los diferentes niveles educativos analizados experimentan ante la proximidad y afrontamiento de los exámenes con la perspectiva o referente de la época de la pandemia. Los resultados apuntan a que la preocupación que presentan los alumnos frente a los exámenes representa un 33,4% por lo que hay un incremento de la ansiedad por preocupación del 16% frente al estudio anterior a la crisis por pandemia.

PALABRAS CLAVES

ansiedad, exámenes, rendimiento académico, salud mental, postpandemia

ABSTRACT

Exam anxiety and its impact on academic performance appear to have fluctuated following the recent health crisis caused by the pandemic. Although significant levels of anxiety continue to be recorded in this context, experiencing such a critical situation may have led to notable changes in how these levels are registered.

This study allows for a comparison of the degree of anxiety experienced by students across different educational levels when facing exams, using the pandemic period as a reference point. The results indicate that 33.4% of students report concern about exams, reflecting a 16% increase in anxiety due to worry compared to data collected prior to the pandemic crisis.

KEYWORDS

anxiety, exams, academic performance, mental health, postpandemy



Para citar este artículo: Filgueira, C. y Gato, M. J. (2026). La influencia de la ansiedad y rendimiento académico ante los exámenes. Un análisis contextual tras la pandemia. *EA, Escuela Abierta*, 29, 39-58. <https://doi.org/10.29257/ea.3541>

1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad ante los exámenes es una experiencia común entre la mayoría de los estudiantes especialmente en contextos de alta exigencia académica. La presión que acompaña a los periodos de evaluación puede desencadenar respuestas fisiológicas y cognitivas intensas que interfieren en la capacidad de concentración, en la recuperación de la información aprendida y en la toma de decisiones durante la prueba.

Pero ¿qué entendemos exactamente por ansiedad ante los exámenes? Se trata de un conjunto de reacciones emocionales negativas que algunos estudiantes experimentan en los momentos previos o durante las evaluaciones académicas (Cohen, 1992). Estas reacciones incluyen síntomas fisiológicos (como taquicardia, sudoración o tensión muscular), cognitivos (pensamientos intrusivos, dificultad para concentrarse) y conductuales (evitación, bloqueo), y no deben interpretarse como un miedo irracional, sino como una respuesta emocional ante una situación percibida como amenazante (Puchol, 2003; Rodríguez et al., 2014).

En niveles moderados, la ansiedad puede tener un efecto adaptativo, ya que activa los recursos atencionales y motivacionales del estudiante, preparándolo para afrontar el reto académico. Sin embargo, cuando esta ansiedad se vuelve elevada y persistente, puede convertirse en un factor destabilizador que interfiere seriamente en la vida cotidiana del estudiante, afectando su autoestima, sus relaciones sociales y su rendimiento académico (Jadue, 2001; Hernández-Pozo et al., 2008). Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, disminuyen la atención, la concentración y la retención, lo que conlleva un deterioro significativo en el desempeño escolar (Jadue, 2001; Spielberger, 1985).

Es importante distinguir entre la ansiedad funcional o “normal”, que todos experimentamos ante situaciones importantes —como exámenes, entrevistas o presentaciones— y que nos prepara para responder con mayor activación física y mental, y la ansiedad disfuncional, que aparece de forma excesiva, continua y descontrolada, alterando conductas, pensamientos y emociones (Cassady, 2002; Lang, 1968).

Además, la ansiedad ante los exámenes puede manifestarse en dos momentos diferenciados. Por un lado, puede ser anticipatoria, cuando el malestar emocional se presenta durante el proceso de estudio o al pensar en el examen que se avecina. Por otro lado, puede ser situacional, si se activa durante la realización del examen, afectando directamente el desempeño en tiempo real. Según Bauseda (1995), la ansiedad anticipatoria tiende a ser más frecuente e intensa, ya que se prolonga en el tiempo y se alimenta de pensamientos negativos recurrentes sobre el fracaso, la autoexigencia o el juicio externo (Álvarez et al., 2012; Glanzmann y Laux, 1987; González-Pineda y Núñez, 2005).

Cabe destacar que esta respuesta no es homogénea entre los estudiantes, sino que está modulada por una serie de variables individuales y contextuales. En primer lugar, el rasgo de ansiedad del sujeto desempeña un papel fundamental. Este rasgo, entendido como una predisposición estable a experimentar ansiedad en diversas situaciones, permite clasificar a los alumnos en un continuo que va desde los poco ansiosos —que tienden a afrontar las pruebas con mayor serenidad— hasta los altamente ansiosos, quienes presentan una mayor vulnerabilidad ante los estímulos evaluativos (Schmidt y Shoji, 2018). Esta diferencia influye directamente en la percepción de amenaza que cada estudiante atribuye al examen, afectando su rendimiento académico y bienestar emocional (Castiblanco et al., 2023). En segundo lugar, la importancia percibida de la prueba constituye otro factor determinante. No genera el mismo nivel de ansiedad un control rutinario o una evaluación parcial con posibilidad de recuperación, que un examen final que condiciona la promoción académica o la obtención de una plaza en una oposición.

Por último, los factores ambientales también inciden de manera relevante en la experiencia de ansiedad (Vieira y Ruy, 2006; Zeider, 1998). Elementos como la familiaridad con el aula, la actitud y apariencia de los examinadores,

la claridad de las instrucciones, las condiciones físicas del entorno (ruido, temperatura, iluminación), el tiempo disponible para la realización del examen o incluso la disposición del mobiliario pueden actuar como estresores adicionales (Gutierrez-Calvo, 1996, 2002; Martín, 2007). Estos factores, aunque aparentemente secundarios, pueden alterar la percepción de control del estudiante y contribuir a elevar su nivel de activación fisiológica.

En España, y previo a la época de crisis por pandemia, se estimaba que, en la enseñanza primaria y secundaria, aproximadamente entre el 15-25% de los estudiantes presentaban niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996). En este sentido tomamos como referente el estudio más importante realizado en España coordinado por Hernández (2005), sobre una muestra de 28.559 alumnos de 16 universidades españolas, que representan la mayoría de las titulaciones de la comunidad universitaria española. En este estudio se destaca que un 20,84% informa tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes y podría necesitar ayuda especializada.

Otros estudios epidemiológicos amplios realizados también en España para conocer la incidencia de la ansiedad de evaluación han señalado que entre el 15-25% de los estudiantes presentan niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996).

Si a ello se une el efecto negativo que la ansiedad ejerce sobre el rendimiento en muchas ocasiones, se puede señalar que uno de los factores que afecta al fracaso escolar en la población estudiantil, es la ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996; Rosário et al., 2006).

Ante estas estimaciones, resulta especialmente pertinente analizar cómo han evolucionado los registros relacionados con la ansiedad académica tras la vivencia colectiva de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 (González et al., 2020). Esta experiencia, sin precedentes en la historia reciente, ha generado un impacto significativo en múltiples dimensiones del desarrollo psicoeducativo de los estudiantes, afectando no solo sus procesos de aprendizaje, sino también su bienestar emocional y sus mecanismos de afrontamiento ante situaciones evaluativas.

La pandemia introdujo una serie de factores disruptivos —como el confinamiento prolongado, la enseñanza remota, la incertidumbre constante y la alteración de rutinas escolares— que han modificado sustancialmente el modo en que los estudiantes perciben y enfrentan los desafíos académicos. En este nuevo escenario, se han observado fluctuaciones importantes en los niveles de ansiedad, tanto en su expresión somática como en su componente cognitivo, lo que obliga a replantear las estrategias de intervención psicopedagógica desde una perspectiva más contextualizada y sensible a las nuevas realidades. Tal y como nos indica Conde (2004), es imprescindible que los profesionales de la educación y la orientación incorporen en sus diagnósticos y planes de intervención una lectura crítica de los efectos post-pandémicos, considerando las particularidades de cada nivel educativo y las trayectorias individuales de los estudiantes. Solo así será posible diseñar respuestas ajustadas que promuevan entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y resilientes.

Análisis contextual. Ansiedad y rendimiento académico

Podemos situar las primeras investigaciones sobre la relación entre ansiedad de evaluación y rendimiento en el año 1908 con los estudios de Yerks y Dodson (citados en Oblitas 2004), quienes establecieron de forma experimental la relación de *U* invertida en la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, llegando a la conclusión de que los sujetos con un alto nivel de ansiedad se suelen centrar más en sus propios pensamientos y temores que en la tarea del examen. A partir de entonces, se incrementa el interés por explicar qué nivel de relación hay y qué procesos están implicados.

El proceso cognitivo por el cual la ansiedad produce deterioro del rendimiento académico proviene de que los sujetos focalizan su atención en aspectos internos, como son sus pensamientos negativos, y no en la tarea (Gutiérrez, 1996). Los efectos que la ansiedad tiene sobre el rendimiento son bastante claros, y se producen fundamentalmente ante determinadas condiciones: cuando las instrucciones son amenazantes (p. ej.: de este examen depende tu futuro, si suspendes tendrás que repetir etc.); cuando hay presión de tiempo, sobre todo, cuando el tiempo para su realización es corto; o cuando la tarea es compleja y requiere de un alto nivel de concentración. Ante estas condiciones el estudiante ansioso presentará una reducción considerable de su rendimiento. En cambio, los sujetos con un bajo nivel de ansiedad pueden concentrarse más en la tarea no resultándoles interferentes los indicadores de ansiedad.

En esta misma línea Chávez de Anda (2004), señala la denominada *Teoría Reducción o interferencia atencional* desarrollada principalmente por Sarason (1984) y Sarason et al. (1990). Esta teoría expone que las personas que presentan elevados niveles de ansiedad prestan demasiada atención a los pensamientos *rumiativos* relacionados con evaluaciones irracionales sobre la situación generadora de ansiedad, así como a las manifestaciones fisiológicas producto de estas, por lo que la atención se desvía de la tarea perdiendo la persona la concentración en esta, perjudicando así su rendimiento en la misma.

Igualmente, los experimentos realizados por la *Escuela de Iowa* (Hernández et al., 1994) con individuos que puntúan alto y bajo en el rasgo ansiedad, concluyeron que el rendimiento está en función de la interacción que se produzca entre el nivel de ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Para ellos, la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles. Otros estudios, en cambio, señalan que cuando a la situación de examen se le añade presión, los sujetos que presentan un nivel de ansiedad elevado rendían peor, independientemente de la dificultad de la tarea (Mandler y Saranson, 1999). Por su parte, Fernández-Castillo (2009), indican que los alumnos que obtienen una puntuación alta en los niveles de ansiedad presentan bajos niveles de atención selectiva, mientras que unos niveles moderados de ansiedad se asocian a mejor rendimiento académico.

La literatura reciente destaca que, si bien una ansiedad moderada puede funcionar como un estímulo (*eustress*) que prepara al individuo para rendir, niveles elevados tienden a afectar negativamente el desempeño académico (Smith, 2018). Autores como Ramírez y Ortega (2022) han estudiado como la ansiedad afecta las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo.

En el estudio realizado por Álvarez et al. (2012) concluyeron que una gran cantidad de la población universitaria manifestaba una ansiedad preocupante frente a los exámenes en respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras. Ávila-Toscano et al. (2011), obtuvieron resultados que demostraban que, a medida que aumenta la tensión cognitiva, crece la ansiedad motora y fisiológica.

Ansiedad y rendimiento académico durante la Pandemia

En el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020 y bajo unas circunstancias excepcionales, se desarrolló el paso de la actividad docente presencial a un formato no presencial. Ello supuso un importante esfuerzo de adaptación de las estructuras educativas en los diferentes niveles, tanto del profesorado como del estudiantado

Una vez establecido el modelo de enseñanza no presencial, el siguiente paso fue determinar el modo de evaluación de las asignaturas. Ya desde finales del mes de marzo se contemplaba la posibilidad de llevarlo a cabo también de forma online en el caso de que no se retomase la presencialidad a partir del mes de junio (CRUE, 2020, 2 de abril)

y el propio Ministerio de Universidades (2020a) indicaba que las Universidades estaban organizando modalidades no presenciales de evaluación final de curso y que cada Universidad determinaría la vigencia y aplicación de dichas modalidades según la evolución de la pandemia. Se señalaba también que deberá informarse a los estudiantes, docentes y trabajadores con tiempo suficiente para que puedan prepararse para efectuar la evaluación o examen final con las debidas garantías.

El 15 de abril, el Ministerio de Universidades publicaba un informe de iniciativas y herramientas de evaluación online en el que se recogen y analizan las herramientas disponibles para realizar evaluaciones de forma no presencial (González et al., 2020), y al día siguiente la CRUE (2020, 16 de abril), recoge en un trabajo procedimientos para llevar a cabo dicha modalidad con las máximas garantías.

Pero la evaluación no presencial abrió un nuevo frente en cuanto a la percepción y ansiedad ante la realización de los exámenes en esta nueva situación por parte de los estudiantes. En este contexto, se plantea pues la cuestión sobre el incremento o no del miedo generado tras esta época tan crítica analizando esta fluctuación en el momento actual.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El **primer objetivo** de esta investigación se centra en analizar el incremento o disminución de la ansiedad ante los exámenes en la etapa postpandémica, en comparación con los registros obtenidos antes de dicha crisis. Este análisis se llevará a cabo en distintos niveles educativos: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Universidad con el fin de identificar patrones diferenciados según la etapa formativa.

Derivado de este primer objetivo y como objetivos específicos, se plantea un doble enfoque comparativo, es decir, por un lado, se analizarán las posibles diferencias significativas entre los sexos de los participantes debido a que diversos estudios han señalado que son las mujeres las que tienden a reportar niveles más elevados de ansiedad académica, aunque esta tendencia puede variar en función del contexto y del tipo de evaluación. Por otro lado, se realizará una comparación entre los distintos niveles educativos, con el propósito de determinar si la ansiedad se manifiesta con mayor intensidad en etapas concretas del itinerario formativo, especialmente en aquellas que implican transiciones importantes o decisiones vocacionales.

Este enfoque permitirá no solo comprender mejor la evolución de la ansiedad ante los exámenes en un contexto postcrisis, sino también aportar evidencias empíricas que orienten la intervención psicopedagógica favoreciendo el diseño de estrategias preventivas y de acompañamiento emocional ajustadas a las necesidades reales del alumnado.

El **segundo objetivo**, será estudiar si existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés ante la realización de los exámenes.

Así pues, nos hace plantear la necesidad de estudiar hasta qué punto existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés ante la realización de los exámenes para así poder planificar una intervención psicopedagógica que posibilite una mejora del rendimiento.

Hipótesis derivadas del primer objetivo

H1: Los niveles de ansiedad ante los exámenes en la etapa postpandémica son significativamente diferentes a los registrados antes de la crisis sanitaria.

H2: Existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad ante los exámenes entre los distintos niveles educativos (ESO, Bachillerato y Universidad).

H3: Las mujeres presentan niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más altos que los hombres.

Hipótesis derivadas del segundo objetivo

H4: Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y los niveles de ansiedad ante los exámenes.

H5: A mayor nivel de ansiedad ante los exámenes, menor será el rendimiento académico.

3. METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para este estudio es exploratoria, cuasiexperimental comparativa sobre un estudio de casos. A través de una prueba de autoinforme, se va a valorar la percepción de los estudiantes sobre la preocupación, las reacciones fisiológicas y las situaciones y reacciones de evitación que pueden experimentar al enfrentarse a la realización de un examen. Esta prueba de autoinforme no sustituye a los comportamientos objetivos observables, pero ayuda a recopilar eventos de la realidad que no podrían medirse de otra forma (Mazziota y Pareto 2012).

La metodología basada en estudio de casos permite abordar problemáticas complejas en contextos reales donde la intervención y el análisis comparativo entre grupos brindan una aproximación robusta a la identificación de relaciones causales o correlacionales. Entre sus ventajas destacan:

La posibilidad de intervenir en entornos naturales, aumentando la validez ecológica de los hallazgos.

La integración de métodos cuantitativos y cualitativos, que favorece una comprensión multidimensional del fenómeno.

La flexibilidad para adaptarse a contextos diversos y la generación de hipótesis para investigaciones futuras.

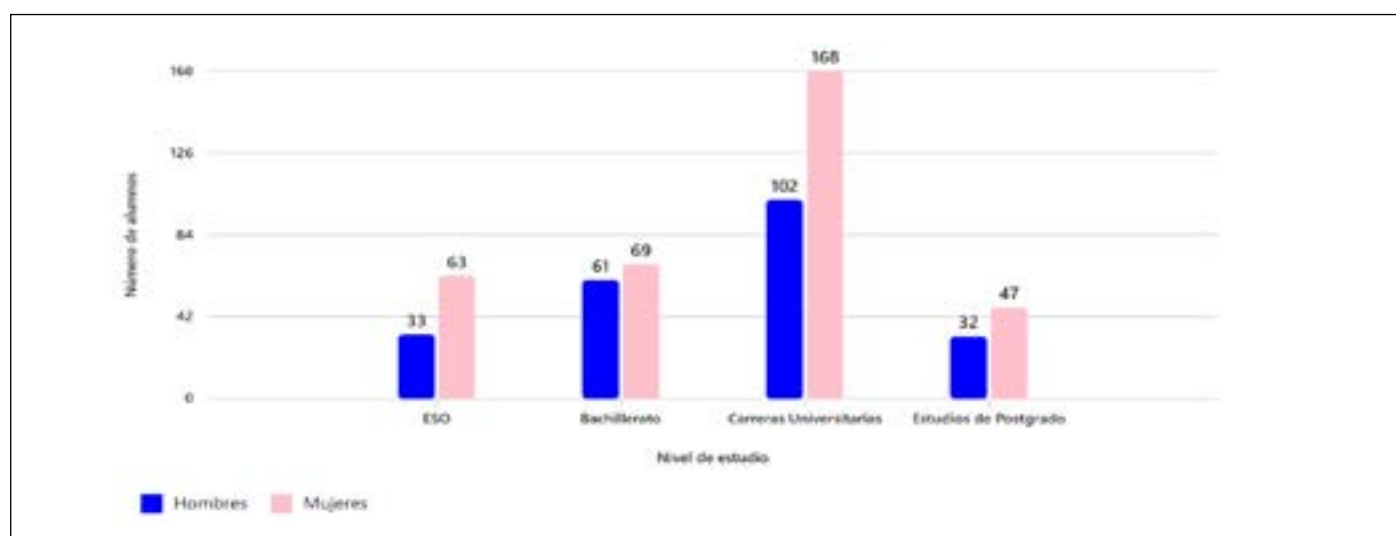
3.1. Participantes

La población está compuesta por el alumnado participante en niveles de ESO, Bachillerato Universidad ya sea en grados o estudios postgrado. La muestra la forman 575 sujetos (Gráfico 1), de los cuales 228 (39.6%) son hombres y 347 (60.3%) son mujeres.

No se realizó un proceso de selección muestral, se trata de un muestreo no probabilístico intencional de bola de nieve. Nunnally (1978) y Kass y Tinsley's (1979), señalan la necesidad de disponer de 10 sujetos por cada ítem, en el caso de la encuesta de nuestro estudio la muestra es más que suficiente.

Figura 1

Distribución de los participantes por género y nivel de estudio



Nota: La figura 1 muestra la distribución de los participantes según el nivel de estudio y el género. Se observa que el mayor número de alumnos corresponde a quienes cursan carreras universitarias ($n = 270$), Bachillerato ($n = 130$), la ESO ($n = 96$) y estudios de posgrado ($n = 79$)

3.2. Instrumentos

En primer lugar, se presentó el consentimiento informado de la investigación a los estudiantes (alumnado de niveles de ESO, Bachillerato y Universidad ya sea en grados o estudios postgrado), exponiendo el objetivo del estudio, así como el anonimato de los participantes.

Para la recopilación de los datos se utilizó el cuestionario de evaluación de ansiedad ante exámenes (cuestionario CAEX) validado por Luis Valero Aguayo (1997), en donde se miden distintos factores: La preocupación, reacciones fisiológicas, situaciones y reacciones de evitación.

El cuestionario es tipo *Likert* en la escala: 0 No siento nada; 1 Ligera ansiedad; 2 Un poco intranquilo; 3 Bastante nervioso; 4 Muy nervioso 5 Completamente nervioso. Consta de 50 preguntas distribuidas en estos cuatro factores (véase Tabla 1), Asimismo, se incluyó, en esta prueba la pregunta: *¿Sientes ansiedad frente a los exámenes?*, siendo las únicas respuestas posibles eran SI y NO. Esta pregunta se incorporó exclusivamente con fines descriptivos y no formó parte del sistema de puntuación del cuestionario ni de los análisis psicométricos, de modo que no altera la fiabilidad ni la validez de constructo del instrumento original.

La inclusión de preguntas adicionales de carácter descriptivo, junto a instrumentos validados es una práctica metodológicamente aceptada cuando estas se utilizan para contextualizar los resultados y no se integran en las escalas ni en las inferencias psicométricas del test (AERA et al., 2014; Hernández et al., 2014).

Tabla 1*Elementos y factores*

Área	Ítems	Elementos
Preocupación	8,13,15,16,17,19,21,24,25 30,31,37,38,39	14
R. Fisiológicas	1,2,3,6,7,9,10,11,20,26,27 28,29,33,34	15
Situaciones	5,32,36,40,41,42,43,44,45 46,47,48,49,50	14
R. Evitación	4,12,14,18,22,23,35	7

Nota: La validez del constructo se ha analizado, obteniendo una consistencia interna medida con el *Alpha de Cronbach* que gozan de validez para estudios de esta naturaleza: las puntuaciones de ansiedad ($\alpha=0.9230$) y las puntuaciones de frecuencia ($\alpha=0.9427$), y algo menor para los ítems referidos a situaciones ($\alpha=0.8597$).

3.2. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se aplicó mediante una encuesta elaborada en *Google Forms*. El cuestionario se aplicó en los meses de marzo 2022 a agosto 2022. Se obtuvieron los principales estadísticos descriptivos mediante un estudio descriptivo de pruebas no paramétricas ya que la prueba de significación de la normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* no fue satisfactoria. Se realizó un análisis descriptivo (véase Tabla 2) así como un análisis factorial exploratorio de la muestra estudiada.

Tabla 2*Medias y covarianzas de la muestra*

Área	Ítems	Media	Covarianza
Preocupación	8,13,15,16,17,19,21,24,25 30,31,37,38,39	1,67	2,86
R. Fisiológicas	1,2,3,6,7,9,10,11,20,26,27 28,29,33,34	1,6	2,48
Situaciones	5,32,36,40,41,42,43,44,45 46,47,48,49,50	1,52	2,67
R. Evitación	4,12,14,18,22,23,35	1,63	2,77

Nota: La recogida de datos se realizó en los meses de abril y mayo de 2022, la participación fue voluntaria y las respuestas confidenciales y anónimas, se recogieron 575 respuestas. Algunas respuestas fueron incompletas por lo que se realiza un estudio de valores perdidos, este procedimiento estima las medias, la matriz de covarianza y la correlación de las variables cuantitativas con los valores perdidos utilizando un proceso iterativo.

Además, se incluyeron como variables de clasificación datos sobre el sexo, la edad, ESO, Bachillerato (perfil de ciencias, letras y perfil social), carreras de ciencias, social y cursos de postgrado. Todos ellos han recibido docencia semipresencial excepto los alumnos de 1º y 2º de ESO, que también se ha tomado como variable.

4. RESULTADOS

4.1. Descripción de la muestra

En la descripción de la muestra se incluyó la experiencia en docencia semipresencial con el fin de considerar posibles efectos de la modalidad educativa en la ansiedad ante los exámenes en el contexto postpandemia

La muestra está compuesta por el alumnado participante en niveles de ESO, Bachillerato y Universidad ya sea en grados o estudios postgrado. La constituyen 575 sujetos (Gráfico 1), de los cuales 228 (39.6%) son hombres y 347 (60.3%) son mujeres.

Se observa que el mayor número de alumnos corresponde a quienes cursan carreras universitarias ($n = 270$), de los cuales el casi 38 % son hombres; en cuanto a Bachillerato ($n = 130$), siendo el 47% mujeres, en el nivel educativo de la ESO ($n = 96$), el 34% son mujeres, por último, los estudios de postgrado y estudios de posgrado ($n = 79$) cuentan con un 40% de mujeres. En todos los niveles, la proporción de mujeres es superior a la de hombres, especialmente en ESO (63 mujeres frente a 33 hombres) y en estudios de posgrado (47 mujeres frente a 32 hombres)

4.2. Análisis

Antes de realizar el análisis inferencial, se verificó la normalidad de las distribuciones mediante pruebas específicas, constatándose que los datos no cumplían con el supuesto de normalidad. En consecuencia, se emplearon pruebas no paramétricas. Para la comparación entre dos grupos independientes se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*, mientras que para la comparación entre más de dos grupos se recurrió a la prueba de *Kruskal-Wallis*. El análisis de relaciones entre variables se realizó mediante el *coeficiente de correlación de Spearman*.

4.2.1. Análisis correlacional entre el nivel académico y las áreas de ansiedad ante los exámenes

Con el objetivo de analizar la relación entre el nivel académico de los participantes y la ansiedad ante los exámenes, se llevó a cabo un análisis correlacional mediante el *coeficiente de Spearman*, tomando como referencia las puntuaciones globales de las cuatro áreas del cuestionario: ansiedad fisiológica, ansiedad cognitiva, ansiedad conductual y ansiedad ante distintos tipos de prueba.

Los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas, aunque de magnitud baja, entre el nivel académico y las distintas áreas de ansiedad. En general, se observa que, a mayor nivel académico, disminuyen las puntuaciones en ansiedad fisiológica y ansiedad ante pruebas altamente evaluativas, como los exámenes tipo oposición o las pruebas físicas. Sin embargo, se mantienen o aumentan las puntuaciones en el área cognitiva, especialmente en aspectos relacionados con la anticipación del examen, la presión temporal y los pensamientos

de fracaso. Estos resultados sugieren que el avance académico contribuye a una mejor regulación de los síntomas físicos y conductuales, aunque no elimina la preocupación cognitiva asociada a la evaluación (véase Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias significativas según el nivel académico.

ÁREA	ρ
En los exámenes me sudan las manos	,180
Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar	,247
Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado	,159
Mientras estoy realizando el examen pienso que lo estoy haciendo fatal	,156
Me siento nervioso si los demás empiezan a entregar el examen antes que yo	,169
No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, miro el reloj, miro alrededor, etc.)	,203
Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen	,144
Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor	,210
Cuando estoy haciendo el examen el corazón me late muy deprisa	,187
Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen	,142
Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar algo	,144
Un examen tipo oposición ante un tribunal me produce...	-,236
Un examen con pruebas físicas o gimnásticas me produce...	-,168

Nota. La tabla 3 presenta las diferencias significativas según el nivel académico de los participantes en relación con diversas manifestaciones de ansiedad ante los exámenes. Se muestran los coeficientes de correlación de Spearman (ρ) para cada ítem. Los resultados indican asociaciones positivas y negativas entre el nivel académico y las respuestas emocionales y fisiológicas, destacando que, a mayor nivel académico, disminuye la ansiedad en situaciones como exámenes tipo oposición o pruebas físicas, mientras que aumenta en aspectos relacionados con la presión temporal y la anticipación del examen.

4.2.2 Diferencias significativas según el sexo en las áreas de ansiedad

En relación con el objetivo de analizar las diferencias en ansiedad ante los exámenes en función del sexo, se compararon las puntuaciones globales de las cuatro áreas del cuestionario mediante la *prueba U de Mann-Whitney*.

Los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre hombres y mujeres en todas las áreas evaluadas. De manera general, las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en ansiedad fisiológica, cognitiva y conductual, así como en la ansiedad asociada a distintos tipos de prueba. Estos resultados ponen de manifiesto que el sexo influye de forma significativa en la intensidad y manifestación de la ansiedad ante los exámenes.

De forma complementaria, el análisis descriptivo de los ítems revela que estas diferencias se reflejan especialmente en síntomas físicos (mareos, taquicardia, sudoración), pensamientos anticipatorios negativos y reacciones emocionales posteriores al examen. El detalle de los ítems con diferencias significativas se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Diferencias significativas según el sexo de los participantes

ÁREA	Z	W DE WILCOXON
Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro	-3,343	47367
Las condiciones donde se realiza un examen (ruido, calor, frío...) me influyen aumentando mi nerviosismo	-6,06	42310
Cuando termino el examen me duele la cabeza	-5,58	42763,5
Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar	-3,303	47626,5
Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando	-5,787	42783
Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar	-3,668	46605
Antes de entrar en el examen siento un nudo en el estómago, que desaparece cuando empiezo a escribir	-5,13	43902,5
Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado	-8,297	39307
Mientras estoy realizando el examen pienso que lo estoy haciendo fatal	-3,278	47023,5
Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado	-3,295	46739
Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y que voy a suspenderlo	-3,923	45486,5
No consigo dormirme la noche anterior antes del examen	-4,161	45432
He sentido mareos y nauseas en un examen	-5,68	42301,5

Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor	-3,985	45151
Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa	-6,213	40767
Al entrar en la sala dónde se va a hacer el examen me tiemblan las piernas	-5,917	40031,5
Los grupos comentando el examen antes de que este dé comienzo, me ponen nervioso	-7,138	38657
Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen	-5,931	40384,5
Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar algo	-4,892	42254
Un examen de entrevista personal me produce...	-5,335	41097
Un examen oral en público me produce...	-4,92	42316,5
Una exposición de trabajo en clase me produce...	-5,291	38131
Un examen escrito con preguntas alternativas me produce...	-8,286	35401,5
Un examen escrito con preguntas abiertas me produce...	-5,948	40804,5
Un examen escrito de desarrollo de un tema completo me produce...	-7,389	38432
Un examen tipo oposición ante un tribunal me produce...	-5,337	41736,5

Nota. La tabla 4 muestra las diferencias significativas según el sexo de los participantes en relación con diversas situaciones de ansiedad ante los exámenes. Se presentan los valores de la *prueba de Wilcoxon* (W) y el *estadístico Z* para cada ítem. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas evaluadas, lo que sugiere que el sexo influye en la percepción y manifestación de nerviosismo y síntomas físicos durante las pruebas.

4.2.3. Diferencias significativas según el nivel educativo en las áreas de ansiedad

Se analizaron las diferencias en las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad en función del nivel educativo de los participantes (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Universidad y Posgrado) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los distintos niveles educativos en las cuatro áreas evaluadas. En términos generales, se observa una disminución progresiva de la ansiedad fisiológica y conductual conforme aumenta el nivel académico. No obstante, la ansiedad cognitiva y la ansiedad asociada a determinadas situaciones evaluativas continúan presentes en todos los niveles, lo que indica que la evaluación académica sigue siendo una fuente relevante de estrés independientemente de la etapa educativa.

4.2.3.1. Diferencias según perfil educativo

Alumnado universitario

En el alumnado universitario se analizaron las diferencias en las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad en función del perfil académico (científico, social y posgrado) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles en varias de las áreas evaluadas. No obstante, se identificaron situaciones evaluativas concretas en las que no se observaron diferencias significativas entre los perfiles, lo que indica patrones comunes de ansiedad ante determinados tipos de pruebas. Estas coincidencias se representan en el Gráfico 2.

Alumnado de Bachillerato

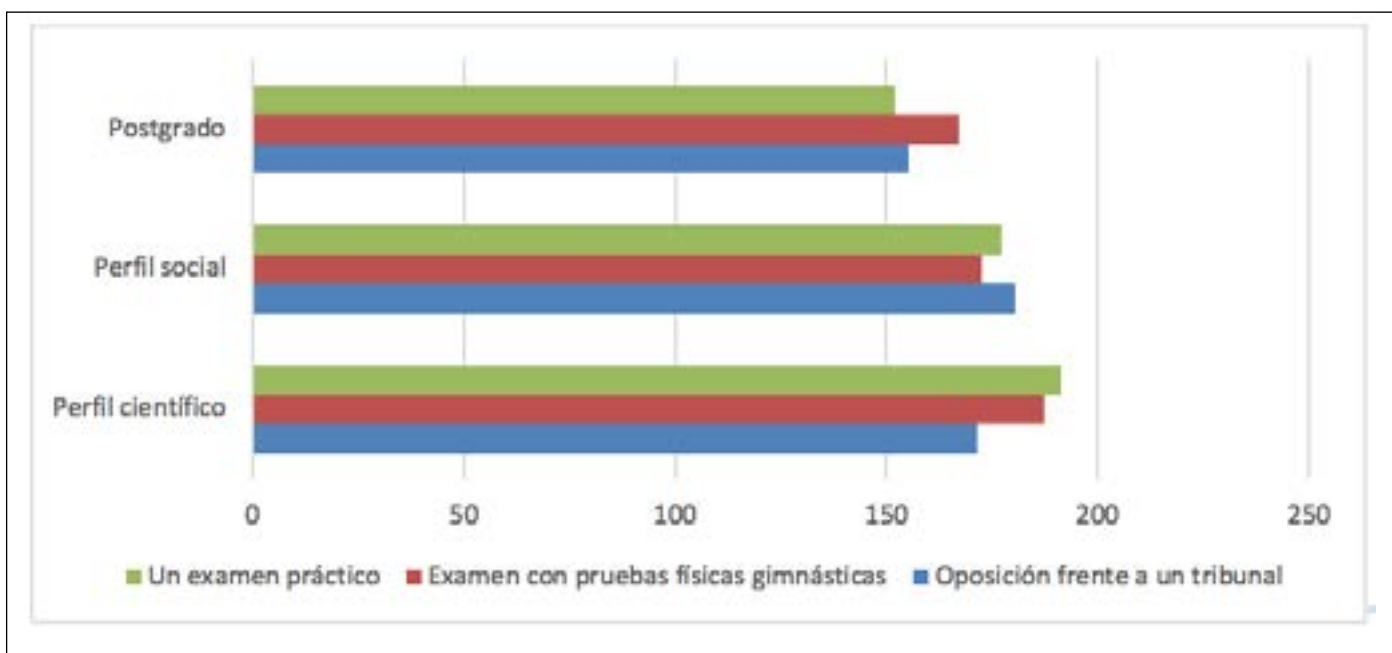
En el alumnado de Bachillerato se analizaron las diferencias en las áreas de ansiedad en función del perfil educativo (tecnológico, social-humanidades, biosanitario e internacional) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en el área conductual y en la ansiedad asociada a la presión temporal y a la percepción de control durante el examen. Estas diferencias se manifiestan especialmente en situaciones relacionadas con la puntualidad, la sensación de ser observado por el profesorado y el tiempo limitado para la realización de la prueba.

Educación Secundaria Obligatoria

En el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se compararon las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad entre los estudiantes que cursaron docencia presencial (1.º y 2.º de ESO) y aquellos que recibieron docencia semipresencial (3.º y 4.º de ESO).

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las áreas evaluadas, lo que indica que la modalidad de docencia no se asoció a cambios relevantes en los niveles de ansiedad ante los exámenes en esta etapa educativa.

Figura 2*Coincidencias entre los alumnos universitarios frente al rango promedio*

Nota. La figura 2 muestra las coincidencias entre los alumnos universitarios según el rango promedio en tres tipos de pruebas: examen práctico, examen con pruebas físicas gimnásticas y oposición frente a un tribunal. Se observa que los perfiles científico y social presentan valores más altos en exámenes prácticos, mientras que el perfil de posgrado destaca en pruebas físicas. Las oposiciones frente a un tribunal presentan valores ligeramente inferiores en todos los perfiles, aunque mantienen una tendencia similar.

En conjunto, los resultados evidencian que la ansiedad ante los exámenes se manifiesta de forma diferencial en función del sexo y del nivel educativo, siendo especialmente relevantes las diferencias en las áreas fisiológica y cognitiva. El análisis por áreas permite una interpretación más global y coherente del comportamiento del alumnado ante la ansiedad evaluativa, facilitando la comparación entre grupos y respondiendo de forma directa a los objetivos planteados en la investigación.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que aproximadamente un tercio de la muestra manifiesta experimentar ansiedad ante los exámenes, lo que confirma que la evaluación académica continúa siendo una fuente relevante de malestar emocional. Este hallazgo es coherente con investigaciones previas que señalan la persistencia de niveles significativos de ansiedad evaluativa en contextos educativos, incluso tras la finalización de las restricciones asociadas a la pandemia.

Uno de los objetivos e hipótesis vinculadas a este estudio, consistían en analizar la posible variación de la ansiedad en los alumnos ante los exámenes en época de postpandemia en relación con los registros tomados con anterioridad. Pues bien, a la vista de los resultados obtenidos, es decir, un 20,84% informa tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes, se comprueba que el factor que más afecta a la hora de la realización de un examen sea el tipo que sea, es la preocupación generada por los mismos ($M = 1,67$), teniendo

menos importancia el estrés experimentado por las diversas situaciones que se plantean para la realización de examen ($M=1,52$). La preocupación que presentan los alumnos frente a los exámenes representa un 33,4% por lo que podemos indicar que hay un incremento de la ansiedad por preocupación del 16% frente al estudio anterior a la crisis por COVID-19, y con ello se verifica la hipótesis 1 (H1).

Por otro lado, hay que indicar que, el análisis realizado en los diferentes niveles académicos se han encontrado diferencias significativas. Los sujetos encuestados en ESO y Bachillerato afirman mayor ansiedad que los alumnos más mayores. En este sentido Sandin (2004) afirma que a medida que el alumno evoluciona en edad experimenta más control de la ansiedad, algo significativo para este estudio, puesto que muestra el impacto que tiene el estudiantado frente a una situación tan compleja como es la realización de una prueba escrita evaluable en la etapa de secundaria.

El segundo objetivo específico planteaba si existían diferencias significativas dentro de los grupos encuestados de ESO, Bachillerato y Universidades. Así pues, los alumnos de la ESO, en cuanto al enfrentamiento a los exámenes, no han notado diferencias significativas después de la semipresencialidad aunque ha podido deberse al ajuste que que hicieron los profesores para que no notasen las dificultades añadidas existentes.

En cuanto a los alumnos de Bachillerato tienen opiniones bastante homogéneas, puesto que las diferencias radican en la presencia del profesor en la vigilancia del examen, así como en los tiempos pautados en el mismo (Valero, 1999).

En relación con la verificación de la hipótesis 2 (H2), podemos decir que el análisis por áreas permite una comprensión más global y estructurada del fenómeno, tal como recomienda la literatura especializada. En este sentido, los resultados evidencian que la ansiedad no se manifiesta de forma homogénea, sino que adopta diferentes expresiones según el área considerada. Mientras que los síntomas fisiológicos y conductuales tienden a disminuir conforme aumenta el nivel académico, la ansiedad cognitiva —especialmente vinculada a la anticipación del fracaso, la presión temporal y la autoevaluación negativa— se mantiene presente en todas las etapas educativas. Este patrón sugiere que la experiencia académica contribuye a una mayor regulación de las respuestas físicas y comportamentales, pero no elimina completamente los procesos cognitivos asociados a la ansiedad.

Por último, se ha analizado si había diferencias significativas en las respuestas del cuestionario dependiendo del sexo de los participantes de la muestra. Se observaron grandes diferencias entre las mujeres y los hombres encuestados en los cuatro factores de análisis del cuestionario (Preocupación, R. Fisiológicas, Situaciones y R. Evitación), siendo mayor la ansiedad en las mujeres que en los hombres. Las mayores diferencias se encontraron en la necesidad que tienen las mujeres de llorar después de hacer el examen sin saber el resultado y la ansiedad que les provoca el miedo al formato del mismo, (Hofflich et al., 2006). Acerca de las existencias de diferencias significativas según género en el afrontamiento ante situaciones académicas estresantes, se encontró que los hombres utilizan con mayor frecuencia las estrategias de Reevaluación Positiva y Planificación, mientras que las mujeres optan principalmente por la Búsqueda de Apoyo (Cabanach et al., 2013).

En relación con el sexo, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas de ansiedad, con puntuaciones más elevadas en las mujeres, hipótesis 3 (H3). Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan una mayor vulnerabilidad femenina a la ansiedad evaluativa, particularmente en sus componentes fisiológicos y cognitivos. Estas diferencias podrían explicarse por factores socioculturales, estilos de afrontamiento y patrones de socialización emocional, aunque futuras investigaciones deberían profundizar en estos aspectos.

Para terminar y centrándonos en las diferencias entre los universitarios, solo coinciden en el factor de situaciones de cuestionario. Así pues, podemos indicar que la propuesta de Álvarez (2008) con relación a los pasos que hay que

contemplar en un programa de intervención de carácter educativo para el control de la ansiedad ante los exámenes, tendría en cuenta los siguientes aspectos:

1. Adoptar unos hábitos de vida saludables, sobre todo en época de exámenes.
2. Tener una técnica eficaz en el estudio.
3. Tener la motivación suficiente.
4. Realizar una preparación mental.
 - Respiración.
 - Relajación o Relajación progresiva de Jacobson
 - El entrenamiento autógeno de Schultz (1932)
 - El programa autoaplicado de estos autores contempla: Estrategias de autoevaluación.
 - Test autoaplicado de ansiedad ante los exámenes.
 - Test autoaplicado sobre estrategias y técnicas de estudio.
 - Test autoaplicado sobre motivación.
 - Estrategias de prevención primaria referidas a:
 - Hábitos de vida saludable.
 - Técnicas de Estudio.
 - Motivación.

Y estrategias de prevención secundaria:

- Reestructuración cognitiva.
- Respiración.
- Relajación

Finalmente, es importante señalar que no fue posible aplicar técnicas de emparejamiento entre los grupos de comparación debido a las características del diseño y del proceso de recogida de datos.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing* (9th ed.). American Educational Research Association
- Álvarez Hernández, J. (2008). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Universidad de Almería, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., y Lorenzo Torrecillas, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. R [http:// www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/ espagnol/Art_26_702.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espagnol/Art_26_702.pdf)
- Ávila-Toscano, J. H., Hoyos Pacheco, S. R., González, D. P. y Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. [http:// portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente](http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente)
- Bernardo, A., González-Pineda, J. A. Joly, C., Nunez J. C., Rosario, P., Salgado, A., y Valle, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relacion con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Bauseda, E. (1995). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9. 553-558
- Bornas, X., Llabres J., y Servera., M. (1996). Prevención de la ansiedad en escolares. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 283-295.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sanchez M L., y Bersabe R. M. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 97-112.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. e <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>
- Castiblanco Ochoa, D. J., y Zuluaga Ramírez, Y. C. (2023). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c044da6-901c-4ebc-97ee-5207c572f9de/content>
- Cassady, J. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>.
- Chávez De Anda, E. G. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. México: Universidad de Colima. Facultad de Psicología.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 18
- CRUE Universidades Españolas. (2020, 2 de abril). *Crue trabaja con el Ministerio de Universidades y las CC.AA. para que el curso avance*. <https://www.crue.org/2020/04/crue-trabaja-con-el-ministerio-de-universidades-y-las-cc-aa-para-que-el-curso-avance/>

- CRUE Universidades Españolas. (2020, 16 de abril). *Informe sobre procedimientos de evaluación no presencial. Estudio del impacto de su implantación en las universidades españolas y recomendaciones* (Versión 1.0). <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>
- Escalona, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 195-209.
- Fernández-Castillo, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: Influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud Mental*, 32(6), 479-486.
- Glanzmann, P., y Laux, L. (1987). A self-presentational view of test anxiety. En R. Schwarzer, H. M. van del Ploeg, y C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (pp. 31-37). The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- González-Pineda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- González, M., Marco, E. y Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Ministerio de Universidades
- Gutierrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.
- Gutierrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad y educación. En F. Palermo, E. Fernandez- Abascal, F. Martinez, y M. Choliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción*. (pp. 541-556). Mc GrawHill.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Promolibro
- Hernández, J. M. (2005). *Ansiedad ante los exámenes: Una evaluación de sus manifestaciones en los estudiantes universitarios españoles*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad (SEAS). Universidad Autónoma de Madrid.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Pozo, M. del R., Coronado Álvarez, O., Araújo Contreras, V., y Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23. <https://psycnet.apa.org/record/2009-09565-001>
- Hofflich, A., Hughes, A., y Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 229-242.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008
- Kass, R. A., y Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kesici, S., y Erdogan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learn. *College Student Journal*, 43(2), 631-640.

- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in Psychotherapy* (Vol. 3). Washington: American Psychological Association.
- Mandler, G. y Sarason, S. B. (1999). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 166-173.
- Ministerio de Universidades. (2020, 2 de abril). *El Ministerio de Universidades en coordinación con las CCAA garantiza que nadie va a perder el curso como consecuencia de la crisis sanitaria*. <https://www.universidades.gob.es>
- Martin, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mazziota, M., y Pareto, A. (2012). A Non- compensatory approach for the measurement of de quality of life. Quality of Life in Italy. En M. Filomena y G. Nuvatoli (eds.) (2012). *Quality if Life in Italy* (pp. 27-40). Research an Reflections: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-3898-0>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Oblitas, L. A. (2004). *Psicología de la motivación: Teoría y práctica*. Editorial Thomson.
- Puchol, L. (2003). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1), 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Ramírez, A., y Ortega, S. (2022). La ansiedad ante exámenes: Factores predictivos y estrategias de afrontamiento. *Anuario de Psicología*, 28(3), 115-133.
- Rodríguez, A., Dapía, M. D., y López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 132-140. <https://www.redalyc.org/pdf/6952/695276974004.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(4), 174-182.
- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (1984). Life changes, moderators of stress and health. En A. Baum, S. E. Taylor y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health*. New Jersey: Hillsdale. Sarason, B., Sarason, G. y Pierce, G. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 133-147.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., y Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. En B. R. Sarason, I. G. Sarason, y G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). John Wiley y Sons.
- Sandin, B. (2004). Miedos y fobias en la infancia y en la adolescencia. En Buendia J. (Ed.) *Psicopatología en niños y adolescentes* (pp. 147-161). Piramide.
- Smith, L. (2018). Academic pressure and anxiety: A contemporary review. *Educational Review*, 70(4), 465-480.
- Schmidt, V. P., y Shoji Muñoz, A. D. (2018). *La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años* [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila"]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/558>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Consulting Psychologists Press.

- Spielberger, C. D. (1985). Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective. In A. H. Tuma y J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 171–182). Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., y Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. En M. Zuckerman y C. D. Spielberger (Eds.) (2015). *Emotions and Anxiety* (PLE: Emotion): New Concepts, Methods, and Applications (pp. 316–355). Psychology Press.
- Schultz, J. H. (1932). *Das autogene Training* [Entrenamiento autógeno]. Thieme.
- Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223–231.
- Vieira, M., y Ruy, J. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIDM.
- Zeider, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Cándida Filgueira Arias . Doctora en Neurociencias. Doctora en Neurociencias, Licenciada en Psicología Clínica, Diplomada en Magisterio especialidad en Matemáticas y Ciencias Naturales, Máster en Salud Mental y Máster en NEE. Directora del Máster Universitario en Formación para Profesora de ESO y Bachillerato de la Universidad CEU San Pablo. Profesora colaboradora doctora en la Universidad CEU San Pablo en los grados de Educación Infantil y Primaria. Coordinadora del Módulo de Prácticas en la Especialización en el Máster y en los Grados de Educación y del Módulo TFM. Docente y responsable de las materias que integran la especialidad de Orientación Educativa. Facilitadora en el programa Leadership Essentials, actualmente Título Propio en Valores y Liderazgo. Co-directora de dos tesis doctorales en el Programa de Doctorado en Humanidades para el Mundo Contemporáneo de la Universidad CEU San Pablo. Miembro de tribunal de Tesis en la Universidad Camilo José Cela y Complutense de Madrid. Miembro del Instituto CEU de Estudio de las Adicciones. Profesora colaboradora en el Grupo de investigación consolidado TRIVIUM Familia, Educación y Escuela Inclusiva (proyecto de investigación competitivo)(PID2019-111032RBI00). Miembro del GIR: *Contributions of Global Navigation Satellite Systems (GNSS) to the achievement of the atmospheric and environmental SDGs: Scientific and economic analysis*.

✉ candi.bib@ceu.es

María José Gato Bermúdez . Licencia en CC físicas por la UCM y doctora en Educación con la especialidad de adquisición y desarrollo de competencias en el campo de las CC experimentales en relación con el rendimiento académico en las mismas, destacando la importancia de la inteligencia emocional. Profesora del Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad CEU San Pablo. Las líneas de investigación que estoy desarrollando están centradas en el uso de las TIC en la docencia universitaria, así como el estudio de la importancia y el desarrollo de la competencia emocional para el bienestar personal y profesional de las personas en esta sociedad.

✉ mariajose.gatobermudez@ceu.es

Evaluación de la psicomotricidad en alumnos con parálisis cerebral en la etapa de educación infantil. Revisión sistemática

Evaluation of psychomotricity in early childhood education students with cerebral palsy. Systematic review.

VÍCTOR HERNÁNDEZ-BELTRÁN

Facultad de Ciencias del Deporte, University of Extremadura, Cáceres, España.
<https://orcid.org/0000-0002-7449-5734>

LUISA GÁMEZ-CALVO

Facultad de Ciencias del Deporte, University of Extremadura, Cáceres, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5205-8349>

OTÁVIO BAGGIOTO-BETTEGA

Fortaleza Esporte Clube, Brasil, Fortaleza, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8348-0796>

JOSÉ M. GAMONALES

Facultad de Ciencias del Deporte, University of Extremadura, Cáceres, España
Faculty of Education and Psychology, University of Extremadura. Badajoz, España
Instituto Universitario de Investigación e Innovación en el Deporte (INIDE). Universidad de Extremadura. Cáceres, España
<https://orcid.org/0000-0002-2444-1535>

Recibido: 31/10/2025
Aceptado: 13/01/2026

PALABRAS CLAVES

educación, discapacidad, motricidad, desarrollo infantil, parálisis cerebral.

RESUMEN

El desarrollo y la evaluación de la psicomotricidad en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo son clave para mejorar su desempeño motor y favorecer un trabajo multidisciplinar eficaz. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura sobre los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnado con parálisis cerebral en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus y PubMed mediante la ecuación ("Child education" AND "Cerebral palsy" AND "Psychomotor evaluation"). Se identificaron nueve documentos válidos, analizados según variables generales, específicas, temáticas y de calidad. El análisis permitió identificar las principales habilidades psicomotoras evaluadas y los instrumentos utilizados. Los resultados muestran que estas herramientas facilitan el seguimiento del desarrollo psicomotor del alumnado y apoyan la labor docente. Sin embargo, la mayoría de los estudios se sitúan en contextos clínicos y emplean instrumentos diagnósticos sin una aplicación educativa directa. Por ello, se destaca la necesidad de diseñar y validar herramientas de evaluación psicomotriz adaptadas específicamente al ámbito educativo.

KEYWORDS

education, disability, motor skills, child development, cerebral palsy

ABSTRACT

The development and assessment of psychomotor skills in students with specific educational support needs are key to improving their motor performance and promoting effective multidisciplinary work. The aim of this study is to carry out a systematic review of the literature on procedures for assessing psychomotor skills in students with cerebral palsy in the Early Child-



Para citar este artículo: Hernández-Beltrán, V. Gámez-Calvo, L., Baggioto-Bettega, O. y Gamonales, J. M. (2026). Evaluación de la psicomotricidad en alumnos con parálisis cerebral en la etapa de educación infantil. Revisión sistemática. *EA, Escuela Abierta*, 29, 59-77. <https://doi.org/10.29257/ea.3462>

EA, Escuela Abierta, 2026, 29, 59-77

hood Education stage. To this end, a search was conducted in the Web of Science, Scopus, and PubMed databases using the following search equation: (“Child education” AND “Cerebral palsy” AND “Psychomotor evaluation”). A total of nine valid documents were identified and analyzed according to general, specific, thematic, and quality-related variables. This analysis made it possible to identify the main psychomotor skills assessed and the evaluation instruments used. The results show that these tools facilitate monitoring students’ psychomotor development and support teaching practice. However, most of the studies are set in clinical or rehabilitation contexts and use diagnostic instruments with no direct educational application. Therefore, there is a clear need to design and validate psychomotor assessment tools specifically oriented toward the educational setting.

1. INTRODUCCIÓN

La educación psicomotriz es *“una actitud ante el niño que parte de su globalidad, de sus intereses y motivaciones, que intenta comprender lo que el niño es, utilizando su forma vivencial y activa de aprender”* (Mosquera, 2004, p. 77). Asimismo, es un método válido y adecuado para la estimulación de la creatividad infantil (Gamonal et al., 2018a; Justo-Martínez y Franco, 2008), puesto que produce una interacción entre el cuerpo, el movimiento, el conocimiento y la emoción (Pons y Arufe, 2016). También es un método terapéutico cuya finalidad es facilitar y favorecer el desarrollo de los alumnos con problemas de lateralidad o esquema corporal (Gómez-Mármol et al., 2015), permitiendo mejorar la funcionalidad de las personas con discapacidad (Díaz-Díaz y Quintana, 2016; Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta, 2018). Por ello, la psicomotricidad es una de las herramientas relacionadas con el movimiento más importantes para el desarrollo integral de los alumnos (Ardanaz-García, 2009; Gamonal et al., 2018a).

La psicomotricidad, en el ámbito educativo se ocupa del desarrollo físico del ser humano, trabajando diferentes campos para desarrollar habilidades y destrezas como la inteligencia, la comunicación y el aprendizaje (Bernate, 2021). En la literatura científica, existen documentos relacionados con el escaso número de horas dedicadas a la Psicomotricidad o Educación Física (en adelante, Ed. Fis.), en la etapa de Educación Infantil (en adelante, Ed. Inf.) (Da Fonseca et al., 2014; Quirós, 2000), que además son corroborados por documentos más recientes, que resaltan que esta escasez es consecuencia de la falta de formación específica de los docentes y la falta de materiales e instalaciones apropiadas (Fraile et al., 2019; Prieto-Prieto et al., 2021). Sin embargo, la motricidad es un área de aprendizaje que debería plantearse como eje vertebrador de los programas educativos, por los múltiples beneficios que aporta al desarrollo (Fraile et al., 2019).

Actualmente, existen documentos vinculados con los modelos pedagógicos empleados para desarrollar las clases de psicomotricidad como puede ser el Aprendizaje Basado en Proyectos (Mérida-Serrano et al., 2018), e, incluso, documentos que analizan la terminología relacionada con la psicomotricidad, por ser un concepto discutido actualmente entre los profesionales de la educación (Andreu-Cabrera y Romero-Naranjo, 2021). Además, existen estudios relacionados con la importancia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad (Bernate, 2021; García-Arias y Nogales-Martínez, 2018), y trabajos vinculados con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en las diferentes etapas educativas (Arias-Solís y Benavides, 2021; Bedregal, 2007).

La práctica de actividad física en la etapa de educación infantil es fundamental para el correcto crecimiento y desarrollo de los niños (WHO, 2021; Aesan, 2020). Por ello, el desarrollo y la evaluación de la psicomotricidad en el alumnado con discapacidad, y, concretamente, en personas con Parálisis Cerebral (en adelante, PC), es un factor importante, puesto que de ello depende la mejora en su desempeño motriz (Sánchez-Valdés et al., 2018). Por tanto, el conocimiento del desarrollo de la psicomotricidad permite establecer el trabajo multidisciplinar entre los diferentes colectivos implicados (familias, docentes, médicos, etc.), con la finalidad de mejorar la calidad de vida del alumnado (Navas-Contino et al., 2013; Sánchez-Valdés et al., 2018).

La PC es considerada la discapacidad física infantil más frecuente, se produce en 2-3 casos por cada 1.000 nacidos vivos (Patel et al., 2020). En la PC, el sistema nervioso central sufre un desorden permanente, pero no invariable, antes de que su desarrollo se haya completado, afectando al movimiento, postura y neurodesarrollo (Peláez-Cantero et al., 2021). Esta discapacidad puede desarrollarse durante el periodo de gestación, en el parto o en los primeros meses de vida (Patel et al., 2020). Además, las personas con PC pueden presentar espasticidad (Shamsoddini et al., 2014), y suelen tener desequilibrio de fuerzas que originan una disminución del movimiento articular, contracturas y deformidades (Vivancos-Matellano et al., 2007). Por tanto, comprender y aplicar las herramientas de evaluación permite conocer el desarrollo psicomotor de manera integral con la finalidad de analizar el desarrollo integral de los alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf. Por ello, este proceso de evaluación debe llevarse a cabo de forma multidisciplinar con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con PC.

Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura existente relacionada con la evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC, así como conocer las principales herramientas para evaluar las capacidades psicomotoras en la etapa de Educación Infantil.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

La investigación se encuadra dentro de los *Estudios teóricos* (Montero y León, 2007), llevando a cabo una búsqueda y selección de los documentos relacionados con la psicomotricidad para los alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf. Además, se desarrolló a través de un proceso de “*Acumulación y selección de datos*” (Ato et al., 2013), con la finalidad de acceder al mayor número de documentos relacionados con el objeto de estudio.

2.2. Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los diferentes documentos se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: *Web of Science* (en adelante, WOS), *Scopus* y *PubMed*. Para ello, se utilizaron las *Palabras clave*: “*Child education*”, “*Cerebral palsy*” y “*Psychomotor evaluation*”. Tras introducir las *Palabras clave*, se obtuvieron un total de 70 documentos relacionados con la temática de estudio. Finalmente, y, tras aplicar los *Criterios de inclusión y exclusión* (Tabla 1), únicamente se seleccionaron un total de 9 documentos válidos relacionados con la evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf. Por otro lado, para la elección de los documentos únicamente se tuvieron en cuenta aquellos trabajos publicados hasta diciembre de 2022.

2.3. Criterios para la selección de los documentos

Una vez realizada la búsqueda de los documentos en las diferentes bases de datos, con la finalidad de seleccionar los manuscritos más acordes con la temática de estudio, los trabajos seleccionados debían cumplir una serie de *Criterios de inclusión y exclusión* (Tabla 1). Estos ítems son similares a los establecidos en previas revisiones (Gámez-Calvo et al., 2022a; Gamonales et al., 2018a; Gamonales et al., 2018b; Hernández-Beltrán et al., 2021).

Tabla 1

Criterios para la inclusión y exclusión de documentos relacionados con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC.

Nº	Criterios de inclusión
1	Seleccionar cualquier <i>Tipo de documento</i> científico.
2	Describir al menos alguna herramienta para evaluar los aspectos psicomotores en los alumnos con PC durante la etapa de Ed. Inf. (mínimo 50 palabras).
3	Estar escrito en <i>Inglés, Portugués o Español</i> .
4	Estar disponible a <i>Texto completo</i> o solo disponer el <i>Resumen</i> .
Criterios de exclusión	
5	Eliminar los documentos en los que solamente se mencionen las <i>Palabras clave</i> introducidas en las bases de datos.
6	Descartar los manuscritos que no se puedan referenciar.
7	Excluir los documentos que se refieran únicamente a los alumnos sin discapacidad, o alumnos con una discapacidad diferente a la PC.

2.4. Codificación de las variables

Los documentos seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática se han clasificado en función de diferentes variables (Tabla 2).

Tabla 2

Características de las variables del estudio de revisión sistemática de documentos relacionados con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC

Variable	Acronimo	Descripción
Variables generales del manuscrito	Autor/es	Nombre científico de cada autor del documento seleccionado.
	Año	Año de publicación del manuscrito seleccionado.
	Título	Título de la publicación del documento seleccionado
	Resumen	Breve escrito que recoge las ideas principales del documento seleccionado.
	Palabras claves	Términos que aparecen en el manuscrito seleccionado.
	Bases de datos	Plataforma de datos en la que se ubica el documento identificado.
Variables específicas del documento	Accesibilidad al documento	Disponibilidad al texto completo del manuscrito (Sí/No).
	Tipo de documento	Clasificación de los documentos en función del Tipo de manuscrito según Gamonales et al., (2018b): <i>Tesis doctoral, Libro, Capítulo de libro, Proyecto académico, Publicación en congreso y/o reunión científica, Artículo de revista y Documento de patente</i> .
	Tipo de estudio	Clasificación de los documentos en función del tipo de estudio según Montero y León (2007): <i>Estudios teóricos, Estudios empíricos con metodología cuantitativa y Estudios empíricos con metodología cualitativa</i> .
	Comité Ético de la Universidad	Presencia del Comité Ético de la Universidad de los autores en el documento seleccionado (Sí/No).
	Muestra I	Descripción de la muestra en detalle (Sí/No).

Variable	Acrónimo	Descripción
Variables relacionadas con la temática	Herramientas de evaluación	Explica detalladamente la/s herramienta/s de evaluación (Sí/No).
	Tipo de capacidades psicomotoras	Nombrar las capacidades psicomotoras que analiza la herramienta de evaluación de la psicomotricidad para alumnos con PC de cada manuscrito seleccionado.
	Aplicación en colegio ordinario	Aplicabilidad de la herramienta de evaluación en el estudio del documento seleccionado en un colegio ordinario (Sí/No).
Variable relacionada con la calidad del documento	Calidad de los documentos	A través de observadores expertos, se evalúan los documentos seleccionados con la finalidad de garantizar la calidad de estos. Para ello, se utilizó el cuestionario descrito por Law et al., (1998).

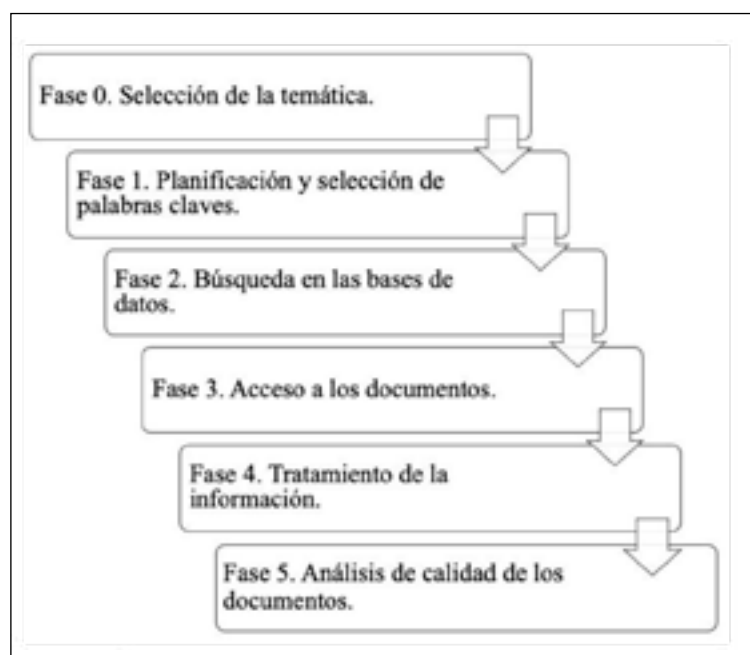
PC: Parálisis Cerebral

2.5. Procedimiento de registro para los documentos

Con el objetivo de extraer conclusiones relevantes sobre la temática de estudio, es importante llevar a cabo una buena planificación con la finalidad de obtener resultados exitosos (Thomas et al., 2015). Este trabajo se ha planificado en función de una serie de fases a seguir para su correcto desarrollo (Figura 1). Posteriormente, se ha realizado el estudio y análisis de los resultados, y finalmente se han extraído conclusiones relevantes (Burggräf et al., 2020). Las fases del proceso de elaboración de la revisión sistemática han sido similares a las llevadas a cabo en anteriores revisiones existentes en la literatura científica (Gámez-Calvo et al., 2022b; Gamonales et al., 2021; Hernández-Beltrán et al., 2021).

Figura 1

Fases en el proceso de elaboración de la revisión sistemática de documentos relacionados con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC.



Fase 0. Selección de la temática. Es una de las fases más importantes, el posterior desarrollo de la revisión sistemática dependerá de la pregunta de investigación.

Fase 1. Planificación y selección de Palabras clave. Es uno de los puntos clave, puesto que de ello depende el éxito de la revisión, así como la obtención de resultados concluyentes (Ozeren, 2014). La elección de los términos clave, se realizó en concordancia con el objetivo propuesto por los investigadores. Para concretar la búsqueda en las diferentes bases de datos se empleó la siguiente frase de búsqueda: “Child education” AND “Cerebral palsy” AND “Psychomotor evaluation”.

Fase 2. Búsqueda en las bases de datos. Se llevó a cabo en tres bases de datos, WOS, Scopus y PubMed, empleando la misma frase final de búsqueda. En la Figura 2, se observa el proceso de búsqueda realizado.

Fase 3. Acceso a los documentos. Con la finalidad de acceder a aquellos documentos sin acceso abierto, se han utilizado diversos medios, como el portal web de la biblioteca electrónica de la Universidad de Extremadura y plataformas y buscadores web de contacto con los autores, como ResearchGate. Es fundamental captar todos los documentos posibles, puesto que la calidad de los manuscritos no depende de su disponibilidad sino de los contenidos y procedimientos empleados para reliazar dicho trabajo. Además, “todo lo que se encuentra en Internet (online) es de Acceso Abierto, no hay diferencia entre digital (online) y abierto. Por tanto, si se publica en abierto se pierde los derechos como autor” (García-Peñalvo, 2017, pag.2).

Figura 2

Procedimiento de búsqueda de documentos relacionados con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC



Fase 4. Tratamiento de la información. Cada uno de los documentos seleccionados, se analizaron en función de diferentes variables (Tabla 2). Esta información se clasificó en un archivo Excel (Microsoft 365), con el objetivo de facilitar su análisis y fomentar la distribución de la información relevante (Gamonal et al., 2018b). Asimismo, los manuscritos seleccionados fueron archivados en Mendeley (Elsevier), software de apoyo para la generación automática de referencias bibliográficas.

Fase 5. Análisis de calidad de los documentos. Los documentos seleccionados fueron analizados a través de un cuestionario, con la finalidad de conocer la calidad y reducir el sesgo entre observadores (Law et al., 1998). El cuestionario consta de dieciséis preguntas a responder en una escala binaria por Sí=1/No=0 (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis de la calidad de los documentos seleccionados en la revisión sistemática

N.º	Descripción de la pregunta	Valoración
1	¿El propósito del estudio se indicó claramente?	1=Si / 0=No
2	¿Se revisó la literatura de fondo relevante?	1=Si / 0=No
3	¿Fue el diseño apropiado para la pregunta de investigación?	1=Si / 0=No
4	¿Se describió la muestra en detalle?	1=Si / 0=No
5	¿Se justificó el tamaño de la muestra?	1=Si / 0=No
6	¿Se obtuvo el consentimiento informado?	1=Si / 0=No
7	¿Fueron confiables las medidas de resultado?	1=Si / 0=No
8	¿Fueron válidas las medidas de resultado?	1=Si / 0=No
9	¿Se describió el método en detalle?	1=Si / 0=No
10	¿Se informaron los resultados en términos de significación estadística?	1=Si / 0=No
11	¿Fueron apropiados los métodos de análisis?	1=Si / 0=No
12	¿Se informó la importancia de la práctica?	1=Si / 0=No
13	¿Se informaron abandonos?	1=Si / 0=No
14	¿Fueron apropiadas las conclusiones dados los métodos de estudio?	1=Si / 0=No
15	¿Hay alguna implicación para la práctica dados los resultados del estudio?	1=Si / 0=No
16	¿Las limitaciones del estudio son reconocidas y descritas por los autores?	1=Si / 0=No

Dependiendo de la puntuación obtenida, los artículos se clasifican en: (A) *Excelente calidad metodológica*, con una puntuación mayor de 75%, (B) *Buena calidad metodológica*, con una puntuación entre 51% y 75%, y, por último, (C) *Baja calidad metodológica*, con una puntuación menor a 50%. Para la elección de los evaluadores externos, se establecieron una serie de *Criterios de inclusión* con la finalidad de garantizar la calidad de las puntuaciones, y evitar el sesgo en la investigación relacionada con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf.: i) Ser Doctor/a Universitario en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; ii) Tener publicaciones científicas relacionadas con la Educación y Discapacidad; iii) Poseer 5 años o más de experiencia trabajando con colectivos de personas con discapacidad; iv) Ser maestro/a de Ed. Fís., en activo en la etapa de Ed. Inf y/o Educación Primaria.

De los ocho expertos seleccionados, tras la comprobación de los criterios establecidos, únicamente tres de ellos cumplían con todos los criterios. Por tanto, el procedimiento de análisis de calidad de los documentos seleccio-

nados fue ejecutado por tres investigadores ajenos al trabajo, y con un amplio conocimiento sobre el ámbito de estudio.

3. RESULTADOS

En la Tabla 4, se muestran los diferentes documentos seleccionados para la revisión sistemática en orden cronológico con la finalidad de facilitar su lectura y comprensión. Todos los documentos identificados están relacionados con los procesos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf., y, permiten conocer las principales capacidades analizadas por los autores en los diferentes estudios seleccionados.

Tabla 4

Documentos seleccionados relacionadas con las evaluaciones psicomotrices en alumnos con PC en Ed. Inf.

<i>Id</i>	<i>Autor/es</i>	<i>Año</i>	<i>Título</i>	<i>Resumen</i>	<i>PC</i>
1	Araujo et al.	2020	Adaptation of the Aquatic Functional Assessment Scale for Babies – AFAS-BABY®	El estudio trata de adaptar los comportamientos acuáticos de la Escala de Evaluación Funcional Acuática (AFAS) para bebés, abarcando bebés y niños pequeños de tres a 24 meses (AFAS-Baby). Para ello, utilizan la herramienta Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (ICF).	Desarrollo infantil; fisioterapia; hidroterapia; motricidad; evaluación
2	Newman et al.	2012	Improving the Neonatal Research Network Annual Certification for Neurologic Examination of the 18-22 Month Child	El trabajo trata sobre describir los esfuerzos de la Red de Investigación Neonatal para mejorar el proceso de certificación del examen neurológico del Estudio de Seguimiento y evaluar el acuerdo entre evaluadores antes y después de dos talleres de capacitación anuales.	Función motora gruesa; parálisis cerebral; sistema; fiabilidad; puntuaciones
3	Hielkema et al.	2011	Does physiotherapeutic intervention affect motor outcome in high-risk infants? An approach combining a randomized controlled trial and process evaluation	El estudio trata de examinar los efectos de la intervención en bebés con riesgo de trastornos del desarrollo sobre el resultado motor, medido por el Infant Motor Profile (IMP) y utilizando el enfoque combinado de un ensayo controlado aleatorio y evaluación de procesos.	Terapia de selección de grupos; terapia física; niños, perfil
4	Hielkema et al.	2010	LEARN 2 MOVE 0-2 years: effects of a new intervention program in infants at very high risk for cerebral palsy; a randomized controlled trial.	El objetivo del estudio LEARN 2 MOVE [0-2] es evaluar los efectos de dos programas de intervención sobre la motricidad, Coping with and Caring for infants with special needs - a family centered program (COPCA) y Traditional Infant Physiotherapy (TIP), a través de Infant Motor Profile (IMP).	Desarrollo, prematuridad; evaluación; parálisis cerebral
5	Ödman y Öberg	2006	Effectiveness and expectations of intensive training: A comparison between child and youth rehabilitation and conductive education	El estudio comparar la eficacia de dos programas de formación intensivos desde una perspectiva profesional y parental a niños con PC. Describe y compara el tipo de expectativas de los dos programas de entrenamiento intensivo con las metas individualizadas autoinformadas, evaluado con la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF).	Estudios de evaluación; terapia de ejercicio; parálisis cerebral
6	Naylor y Bower	2005	Modified constraint-induced movement therapy for young children with hemiplegic cerebral palsy: a pilot study	El estudio trata sobre la efectividad de la Terapia de Movimiento Inducida por restricción modificada en niños con PC hemipléjica congénita, evaluando la función motora fina con Quality of Upper Extremity Skills Test (QUEST).	Terapia; movimiento; restricción; parálisis cerebral
7	Arnould et al.	2004	ABILHAND-Kids. A measure of manual ability in children with cerebral palsy	El estudio trata de desarrollar una herramienta clínica para medir la capacidad manual (ABILHAND-Kids) en niños con PC utilizando el modelo de medición de Rasch.	Herramienta; capacidad manual; parálisis cerebral

8	Beckung y Haggberg	2002	Neuroimpairments, activity limitations, and participation restrictions in children with cerebral palsy	Fueron estudiadas las asociaciones entre neurodeficiencias adicionales, limitaciones de actividad y restricciones de participación en los dominios de movilidad, educación y relaciones sociales en niños con PC según lo propuesto en la Clasificación Internacional de Discapacidad Funcional y Salud.	Asociación; movilidad; educación; relaciones sociales; parálisis cerebral
9	Nakken y den Ouden	1985	Research on a psychomotor program for children with severe motor or multiple disabilities	Este estudio trata de ayuda para niños con lesiones cerebrales con discapacidades motoras o múltiples graves, a través del programa de Le Gay Breerton.	Programa psicomotor; discapacidad; psicomotricidad

Id: Identificador; PC: Palabras claves; BD: Bases de datos; AD: Accesibilidad del documento; TD: Tipo de documento; TE: Tipo de estudio; CE: Comité Ético; M.I: Muestra I; M. II: Muestra II; HE: Herramientas de evaluación; TCP: Tipo de capacidades psicomotoras; ACO: Aplicación en colegio ordinario; C: Calidad del documento; S: Scopus; WOS: Web of Science; PM: PubMed; PC: Parálisis Cerebral; Ed. Inf: Educación Infantil; AR: Artículo de revista; Emp. Cuant.: Estudio Empírico con Metodología Cuantitativa.

Tabla 4 (b)

Documentos seleccionados relacionadas con las evaluaciones psicomotrices en alumnos con PC en Ed. Inf.

Id	BD	AD	TD	TE	CE	MI	MII	HE	TCP	ACO	C
1	S	Sí	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	5	No	Permite la evaluación de conductas motoras acuáticas para bebés y niños. Además, ayudas a los profesionales en la estimulación acuática de bebés.	No	B
2	WOS	Sí	AR	Emp. Cuant.	No	Sí	7	No	Evaluación estándar de reflejos, tono y fuerza muscular, habilidades motoras funcionales, audición y visión.	No	A
3	PM, WOS	Sí	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	46	Sí	IMP consta de 80 ítems organizados en cinco dominios: variación, variabilidad, simetría, fluidez y rendimiento.	No	B
4	S	No	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	40	No	Se evaluó el desarrollo motor grueso mediante Alberta Infant Motor Scales (AIMS), Gross Motor Function Measure (GMFM) y Bayley Scales of Infant Development (BSID-II).	No	B
5	WOS, S, PM	No	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	54	No	La medición de la función motora gruesa consta de cinco dimensiones: acostado y rodando, sentado, gateando y arrodillado, de pie. También se evaluó caminar, correr y saltar.	No	B
6	PM, WOS, S	No	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	9	No	La función motora fina se evaluó con la prueba QUEST que proporciona información relacionada con el movimiento y las respuestas posturales y una evaluación de la calidad de la función de las extremidades superiores. Esta está dividida en cuatro dominios: movimiento disociado, agarres, extensión protectora y soporte de peso.	No	A
7	PM, WOS	No	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	113	No	Evaluaba conceptos: Abotonarse los pantalones, abrocharse una camisa o suéter, abrir un frasco de mermelada, subir la cremallera de una chaqueta, enrollar la manga de un suéter, afilar un lápiz, ponerse una mochila, abrir la cremallera de los pantalones, abrochar el broche de una chaqueta, colocar pasta de dientes en un cepillo de dientes, desenroscar el tapón de botella, abrir una bolsa de patatas fritas, abrir la tapa de un tubo de pasta de dientes, lavar la parte superior del cuerpo, llenar un vaso con agua, abrir una bolsa de pan, quitarse una camiseta, ponerse un sombrero, sacar una moneda de un bolsillo, desenvolver una barra de chocolate y encender una lámpara de noche.	Sí	B

8	PM, WOS, S	No	AR	Emp. Cuant.	Sí	Sí	176	No	Según el Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa se basa en una clasificación ordinal de cinco dominios en la que la distancia entre los niveles no debe considerarse igual y no se espera que los niños con PC se distribuyan por igual entre los niveles. La función motora fina se clasificó en: movimientos torpes, manipulación no esencialmente restringida ya que el sujeto es capaz de agarrar; movimientos torpes con un solo dedo, es capaz de sostener, aunque no de agarrar; o no tiene ninguna función motora útil.	No	B
9	S	No	AR	Emp. Cuant.	No	Sí	23	Sí	El programa de Le Gay Brereton consta de cinco partes, experiencias con discriminación táctil, experiencias relacionadas con el cuerpo, juicios y acciones relacionadas con temas como el tamaño, el orden y la distancia de los objetos, plantear un movimiento adecuado a la situación y obtener información de la observación visual, se pide una acción motora como respuesta a la situación percibida.	No	A

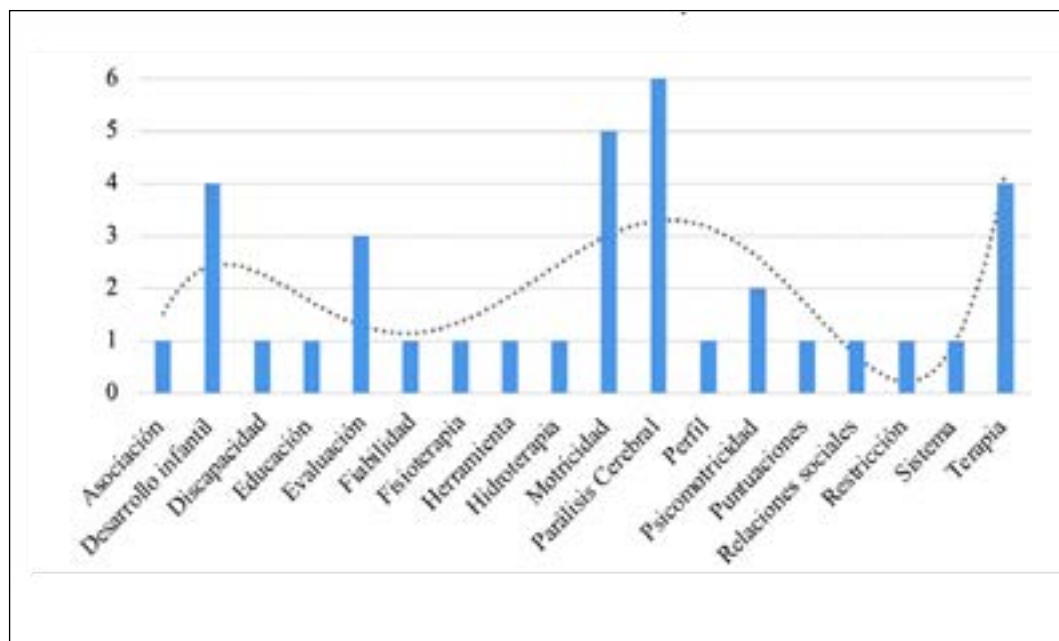
Nota. Id: Identificador; BD: Bases de datos; AD: Accesibilidad del documento; TD: Tipo de documento; TE: Tipo de estudio; CE: Comité Ético; M.I: Muestra I; M. II: Muestra II; HE: Herramientas de evaluación; TCP: Tipo de capacidades psicomotoras; ACO: Aplicación en colegio ordinario; C: Calidad del documento; S: Scopus; WOS: Web of Science; PM: PubMed; PC: Parálisis Cerebral; Ed. Inf: Educación Infantil; AR: Artículo de revista; Emp. Cuant.: Estudio Empírico con Metodología Cuantitativa

En la Figura 3, se muestra el resultado del análisis descriptivo de los diferentes documentos seleccionados en función de las *Palabras clave*. Siendo, los principales términos empleados: *Parálisis Cerebral* ($n=6$), *Motricidad* ($n=5$), *Desarrollo infantil* ($n=4$), y *Terapia* ($n=4$). Además, con la finalidad de facilitar la comprensión y análisis de los términos, se han englobado aquellos que pertenecían al mismo campo semántico:

Terapia de selección de grupos + Terapia física + Terapia ejercicio = Terapia

Figura 3

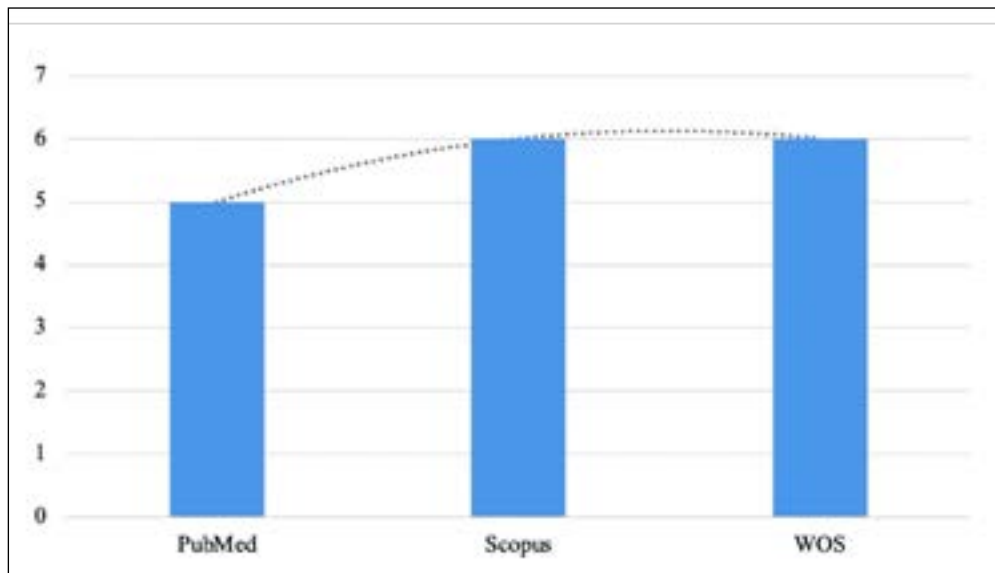
Caracterización de los documentos seleccionados en función de las Palabras clave



En la Figura 4, se muestra la caracterización de los documentos seleccionados en función de las *Bases de datos* utilizadas en el procedimiento de búsqueda. Siendo, la plataforma de datos *PubMed* donde se ha encontrado el menor número de documentos ($n=5$).

Figura 4

Caracterización de los documentos seleccionados en función de las Bases de datos



Por último, en la Tabla 5, se muestran las puntuaciones otorgadas a los diferentes documentos identificados en función del cuestionario de calidad elaborado por Law et al., (1998). Siendo, los manuscritos de Nakken y Den Ouden (1985), Naylor y Bower (2005), y Newman et al., (2012) los que presentan una (A) *Excelente calidad metodológica*, con una puntuación mayor de 75%, según los evaluadores externos a la investigación relacionada con los procedimientos de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf.

Tabla 5

Análisis de calidad de los documentos seleccionados

<i>Id</i>	<i>Evaluador 1</i>	<i>Evaluador 2</i>	<i>Evaluador 3</i>	<i>Media</i>	<i>Calidad</i>
1	62,5	56,25	62,3	60,35	B
2	75	75	81,25	77,08	A
3	62,5	68,75	68,75	66,66	B
4	75	75	75	75	B
5	56,25	68,75	56,25	60,41	B
6	93,75	81,25	87,5	87,5	A
7	75	75	75	75	B
8	68,75	56,25	68,75	64,58	B
9	87,5	75	81,25	81,25	A

Id: Ítem del manuscrito seleccionado

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue analizar la literatura científica relacionada con las opciones de evaluación de la psicomotricidad en alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf., así como conocer las principales capacidades psicomotoras analizadas en la literatura científica. Además, el número de manuscritos relacionados con el objeto de estudio existentes en las diferentes *Bases de datos* son escasos, encontrado el mayor número de artículos publicados en *Scopus* ($n=6$), y *WOS* ($n=6$), frente a los encontrados en PubMed ($n=5$). Por otro lado, se trata de una temática poco estudiada, pudiendo ser esto consecuencia de ser muy específica, ya que se centra en la valoración de la motricidad en niños con PC. Del mismo modo, los documentos seleccionados se centran en el ámbito de la rehabilitación o evaluaciones médicas, siendo las herramientas empleadas poco funcionales para los docentes de Ed. Inf., por la complejidad de su aplicación y la poca transferencia al ámbito educativo. Por otro lado, para la obtención de conclusiones relevantes relacionadas con la temática de estudio, se ha empleado un proceso de selección y clasificación de los estudios, similar a otros trabajos previos existentes en la literatura científica (Gámez-Calvo et al., 2022a; Gamonales et al., 2021; Hernández-Beltrán et al., 2021). Por ello, para realizar una revisión sistemática, se recomienda emplear metodologías previamente empleadas en la literatura científica.

En función del *Año de publicación* de los estudios, los resultados muestran que el documento más reciente es el estudio de Araujo et al., (2020), mientras que, la investigación más antigua es la llevada a cabo por Nakken y Den Ouden (1985). Debido a la escasez de documentos y a la falta de formación específica (Fraile et al., 2019; Prieto-Prieto et al., 2021), los docentes no conocen las diferentes metodologías y recursos disponibles para poder valorar de forma adecuada al alumnado con PC. Por ello, se recomienda llevar a cabo estudios en los cuales se diseñen y validen herramientas de evaluación de las diferentes habilidades motrices, así como la adaptación de pruebas existentes a los alumnos con PC.

En relación con el análisis descriptivo de las *Palabras clave*, se observa una amplia gama de términos utilizados por los diferentes autores, siendo los términos más empleados: *Parálisis Cerebral* ($n=6$), *Motricidad* ($n=5$), *Desarrollo infantil* ($n=4$), y, *Terapia* ($n=4$). Por otra parte, los investigadores deberán elegir las *Palabras clave* en función de la/s pregunta/s de investigación. Además, se debe emplear distintas estrategias de búsquedas en las diferentes plataformas de datos (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2022), con la finalidad de captar el mayor número de manuscritos relacionados con la temática objeto de estudio.

Los resultados relacionados con las *Bases de datos* muestran que en *PubMed* se ha localizado el menor número de documentos ($n=5$). La estrategia de búsqueda utilizada, fue similar a la existente en la literatura científica (Gámez-Calvo et al., 2022a; Gamonales et al., 2021; Hernández-Beltrán et al., 2021). Igualmente, con el objetivo de acceder al mayor número de documentos y de identificar los trabajos más afines a la temática de estudio, se deben realizar los procesos de búsqueda de documentos en el mayor número de plataformas de datos disponibles. Para ello, será fundamental identificar el tema de investigación, los objetivos (general/es y específico/s), las Palabras clave, y los criterios de inclusión y exclusión de manuscritos, puesto que de ahí parte el estudio de revisión (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2022).

Con respecto a la *Accesibilidad al documento*, tres de los nueve documentos seleccionados para la revisión sistemática se encontraban en *Acceso abierto* en las diferentes bases de datos. Por tanto, ha sido necesario el uso de otras herramientas como *ResearchGate*, debido al acceso restringido que presentaban el resto de los documentos identificados ($n=6$). Por otro lado, se debe tener claro que “la calidad de los recursos existentes no depende de si se distribuye en abierto o mediante un medio privativo sino de su proceso de diseño y construcción, de su rigor metodológico y/o científico”.

fico, e incluso de su contexto" (García-Peñalvo, 2017, pág. 2). Por ello, en futuras revisiones se recomienda realizar la búsqueda de los documentos en diferentes plataformas que permitan el *Acceso abierto* a los estudios, como se ha realizado de forma previa en la literatura científica (Gamonal et al., 2018b).

En función del *Tipo de documento*, cabe destacar que todos ellos ($n=9$), son *Artículos de revista*, siendo a su vez *Estudios empíricos con metodología cuantitativa* (Montero y León, 2007). Este dato es útil para reseñar la importancia en este ámbito de otros tipos de diseños como *Estudios teóricos* o *Estudios empíricos con metodología cualitativa*, para, de este modo, enriquecer la investigación y el estudio de la consecución de los objetivos propuestos. Además, se recomienda utilizar diferentes soportes de documentos para publicar: *Tesis doctoral*, *Libro*, *Capítulo de libro*, *Proyecto académico*, *Publicación en congreso y/o reunión científica*, *Artículo de revista* y *Documento de patente* (Gamonal et al., 2018b), puesto que es una de las principales formas de divulgación del conocimiento.

Respecto al *Comité de Ética de la Universidad*, se observa como los estudios de Nakken y Den Ouden (1985), y Newman et al., (2012), son los únicos que no presentan *Comité de Bioética* aprobado por la Universidad, aunque ambos llevan a cabo estudios experimentales con seres humanos, contando con una muestra de 23 y 7 participantes, respectivamente. Por ello, es fundamental solicitar la aprobación por parte del Comité de Bioética. Pues, esta ética de publicación se entiende como las normas que rigen las publicaciones científicas en cuestión, y que deben presentar todos los trabajos que tengan como muestra de estudio a seres humanos (Dorta, 2013).

Por otro lado, los resultados en función del *Tipo de capacidades psicomotrices* que se han evaluado en los diferentes documentos, destacar que en la mayoría se ha realizado un análisis de la motricidad gruesa de los sujetos. Estas capacidades se evaluaron a través de dos baterías de test según Hielkema et al., (2010), y mediante diferentes acciones motrices, como son acostarse, sentarse, gatear, arrodillarse y mantener el equilibrio de pie sin necesidad de apoyo (Ödman y Öberg, 2006). Por el contrario, Beckung y Hagberg (2002) analizan la motricidad fina a través de tres dimensiones diferentes: el sujeto controla plenamente la función de agarre de los objetos; no presenta la capacidad de agarre pero sí de sostener objetos; y por último, el sujeto no ha desarrollado ninguna capacidad motora fina útil. El resto de los autores están en consonancia de los hallazgos encontrados. Por ello, se recomienda diseñar y validar diferentes herramientas para evaluar la psicomotricidad en alumnos con discapacidad, y sean utilizables para personas sin discapacidad. Además, aplicarlas en diferentes ámbitos como el deportivo y educativo con la finalidad de conocer la evolución de los participantes, puesto que el conocimiento puede prevenir o reducir el número de lesiones, patologías o enfermedades. Igualmente, las pruebas de las evaluaciones deben estar relacionadas con las experiencias, situaciones o tareas cotidianas de la vida diaria, etc., (Nakken y Den Ouden, 1985). Es decir, deben ser evaluaciones que detecten y permitan resolver los problemas diarios de las personas con PC, o con otras discapacidades, puesto que la etapa de Ed. Inf. es fundamental para prevenir y enseñar buenos hábitos y estilos de vida.

Los resultados obtenidos tras el análisis de las *Herramientas de evaluación* propuestas por los autores, hay que destacar que dos manuscritos de los nueve documentos seleccionados para llevar a cabo la revisión sistemática han explicado y detallado la herramienta de evaluación usada en sus investigaciones. Hielkema et al. (2011) lleva a cabo la evaluación de la psicomotricidad a través de la herramienta *Infant Motor Profile*, mientras que, Nakken y Den Ouden (1985), proponen utilizar el programa *Le Gay Brereton* con ciertas modificaciones para llevar a cabo una evaluación de la psicomotricidad, cuya principal ventaja es la interacción que se produce entre el maestro y los alumnos, fomentando así la plena inclusión en el desarrollo de las clases. Por tanto, estas herramientas son de vital importancia para los docentes, puesto que les permite evaluar las habilidades motrices de sus alumnos (Arnould et al., 2014). Por ello, se recomienda llevar a cabo un mayor número de estudios experimentales con sujetos que se encuentren en la etapa de Ed. Inf., con la finalidad de proponer nuevas herramientas de ayuda para la vida diaria.

Por último, en relación con la *Calidad de los documentos*, se observa como únicamente tres de los nueve estudios seleccionados, presentan una *Excelente calidad metodológica* (Nakken y den Ouden, 1985; Naylor y Bower, 2005; Newman et al., 2012). Por el contrario, el resto de los documentos han obtenido una puntuación comprendida entre el 51% y el 75%, por lo que presentan una *Buena calidad metodológica*. Para el análisis de la calidad de los diferentes documentos, se ha tenido en cuenta el cuestionario elaborado por Law et al., (1998), previamente utilizado en diferentes revisiones de la literatura (Gámez-Calvo et al., 2022b; Gamonales et al., 2021; Hernández-Beltrán et al., 2021).

Por ello, se recomienda llevar a cabo el análisis de la calidad de los documentos seleccionados por un número igual o mayor a tres evaluadores externos para garantizar una mayor calidad en las evaluaciones. Además, el *Estudio teórico* adquiere mayor calidad al presentar una evaluación por jueces expertos en la temática objeto de estudio. De esta manera, se permite establecer transparencia de los resultados y hallazgos obtenidos, así como se evita el sesgo de los investigadores.

5. CONCLUSIONES

El presente documento es una de las primeras revisiones de la literatura en las cuales se analizan diferentes herramientas de evaluación de las habilidades psicomotrices de los alumnos con PC en la etapa de Ed. Inf. Por ello, para facilitar el trabajo de los docentes, y recabar los diferentes instrumentos presentes en la literatura para conocer la progresión de los alumnos en relación con la psicomotricidad, se han analizado los documentos en función de las diferentes herramientas de evaluación. No obstante, la mayoría de los trabajos de investigación se encuentran relacionados con la rehabilitación o evaluaciones médicas, muy alejado de la temática de estudio seleccionada. Por ello, se recomienda llevar a cabo diferentes estudios en los cuales se analicen las habilidades psicomotrices de los alumnos que presenten PC, en la etapa de Ed. Inf., así como se diseñen y validen herramientas para ser empleadas en el ámbito educativo.

Con la finalidad de mejorar la calidad educativa en los centros escolares hay que destacar la importancia de la inclusión en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en las aulas, como en los diferentes procesos de evaluación, así como fomentar la implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Siendo primordial, desarrollar esta inclusión desde edades tempranas, sin dejar de tener en cuenta la importancia del trabajo colaborativo, adaptándose de este modo a las necesidades que presente cada alumno.

Por último, hay que mencionar que una de las limitaciones presentadas en el estudio han sido los escasos documentos que se han identificados válidos para la revisión sistemática. Por consiguiente, se recomienda llevar a cabo nuevos estudios con la finalidad de adaptar o diseñar y validar herramientas de evaluación para los alumnos que presenten algún tipo de discapacidad.

CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE LOS AUTORES

Introducción (VHB; LGC), Método (OBB; JMG), Resultados (VHB; JMJ), Discusión (OBB; LGC), Conclusión (JMJ) y Referencias (VHB).

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Estudio desarrollado dentro del Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo (GOERD), Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura (España), y en colaboración con el Fortaleza Esporte Clube (Fortaleza, Brasil). Todos los autores han contribuido al estudio y certifican que no ha sido publicado ni está en consideración para su publicación en otra revista. Además, esta investigación ha sido parcialmente subvencionada por la Ayuda a Grupos de Investigación (GR24133), de la Junta de Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional), con una contribución de la Unión Europea con cargo a los Fondos Europeos de Desarrollo Regional.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

El presente Estudio Teórico (revisión sistemática) se realizó de acuerdo con las disposiciones éticas de la Declaración de Helsinki (2013), y atendiendo a las directrices del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aesan - Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2020). Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019. *Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Consumo. Madrid.*
- Andreu-Cabrera, E., y Romero-Naranjo, F.J. (2021). Neuromotricity, Psychomotricity and Motor skills. New methodological approaches. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (42), 924-938. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Araujo, L.B., Mélo, T.R., y Israel, V.L. (2020). A Adaptation of the Aquatic Functional Assessment Scale for Babies - AFAS BABY©. *Motricidade*, 16(4), 386–392. <https://doi.org/10.6063/motricidade.20396>
- Ardanaz-García, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16(3), 1-10.
- Arias-Solís, V., y Benavides, E. (2021). Evaluación de la psicomotricidad en niños menores de 3 años durante la teleeducación en tiempos de confinamiento. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 1-13. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1266

- Arnould, C., Penta, M., Renders, A., y Thonnard, J.L. (2004). ABILHAND-Kids. A measure of manual ability in children with cerebral palsy. *Neurology*, 63(6), 1045–1052. <https://doi.org/10.1212/01.WNL.0000138423.77640.37>
- Ato, M., López-García, J.J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Beckung, E., y Hagberg, G. (2002). Neuroimpairments, activity limitations, and participation restrictions in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 44(5), 309–316. <https://doi.org/10.1017/S0012162201002134>
- Bedregal, P. (2007). El desarrollo de un modelo para la evaluación de rezagos del desarrollo infantil en Chile. *Revista Médica de Chile*, 135(3), 403–405.
- Benito-Peinado, P., Díaz Molina, V., Calderón Montero, F., Peinado Lozano, A., Martín Caro, C., Álvarez Sánchez, M., Morencos Martínez, E., y Pérez-Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1–11. <https://doi.org/doi:10.5232/ricyde2007.00601>
- Bernate, J.A. (2021). Revisión documental de la influencia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(1), 171–198. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6758>
- Burggräf, P., Dannapfel, M., Adlon, T., y Müller, K. (2020). Assembly system design in captive offshoring – A semi-systematic review of literature. *Procedia CIRP*, 97, 313–318. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2020.05.243>
- Da Fonseca, V., Garrote, N., Todoli, D., y Zenarruzabeitia, A. (2014). *Los maestros analizan la importancia de la psicomotricidad en educación infantil*. Siena.
- Díaz-Díaz, R., y Quintana, A. (2016). Percepción de los profesionales sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción Motriz, Revista Científica Digital*, 17, 7–20.
- Dorta, A.J. (2013). Ethic of Scientific Publication. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(4), 487–491.
- Fraille-García, J., Ibaibarriaga-Toset, A. y Mon-Loïpez, D. (2019). Psicomotricidad en la etapa de infantil: situación actual en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426(Esp.), 270–280.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., y Muñoz-Jiménez, J. (2022a). Beneficios de la hipoterapia para personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en edad escolar. Revisión sistemática exploratoria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1(43), 88–97.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., y Muñoz-Jiménez, J. (2022b). Actual state of the handball for people with cerebral palsy. Systematic review. *E-Balonmano Com*, 18(2), 161–170.
- Gamonales, J.M., Durán-Vaca, M., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J., y León, K. (2021). Fútbol para personas con amputaciones: Revisión sistemática exploratoria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 4(42), 145–153. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86380>
- Gamonales, J.M., Gil-Sánchez, O., Porro-Cerrato, C., Gómez-Carmona, C.D., Mancha-Triguero, D., y Gamonales-Puerto, F.J. (2018a). Psicomotricidad en el aula de Educación Infantil: alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. *Publicaciones Didácticas*, 100(11), 440–454.

- Gamonales, J.M., Muñoz-Jiménez, J., León, K., y Ibáñez, S.J. (2018b). 5-a-side football for individuals with visual impairments: A review of the literature. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.004>
- García-Arias, T., y Nogales-Martínez, C.N. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 388-408. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>
- García-Peñalvo, F.J. (2017). Mitos y realidades de Acceso Abierto. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 7-20.
- Gómez-Mármol, A., Fuensanta, M., y Sánchez-Alcaraz, B. (2015). Diseño, validación y aplicación de una Hoja de Observación para la Evaluación de la Psicomotricidad Acuática (HOEPA) en edad infantil. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), 270-292.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Rojo-Ramos, J., y Gamonales, J.M. (2021). La Joëlette como herramienta de inclusión. Revisión de la literatura. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (16), 47-68. <https://doi.org/10.33776/remov0i16.5127>
- Hielkema, T., Blauw-Hospers, C.H., Dirks, T., Drijver-Messelink, M., Bos, A.F., y Hadders-Algra, M. (2011). Does physiotherapeutic intervention affect motor outcome in high-risk infants? An approach combining a randomized controlled trial and process evaluation. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 53(3), e8-e15. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03876.x>
- Hielkema, T., Hamer, E.G., Reinders-Messelink, H.A., Maathuis, C.G., Bos, A.F., Dirks, T., ..., Hadders-Algra, M. (2010). LEARN 2 MOVE 0-2 years: effects of a new intervention program in infants at very high risk for cerebral palsy; a randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, 10(76), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-10-76>
- Justo-Martínez, E., y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordón*, 60(2), 107-121.
- Law, M., Stewart, D., Pollock, N., Letts, L., Bosch, J., y Westmoreland, M. (1998). Guidelines for Critical Review of Qualitative Studies. *Quantitative Review Form-Guidelines*, 1-11.
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. de los Ángeles, y González-Alfaya, M.E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 329-336. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.64652>
- Montero, I., y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862
- Mosquera, A.M. (2004). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga: Málaga. <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16788497.pdf>
- Nakken, H., y den Ouden, W.J. (1985). Research on a psychomotor program for children with severe motor or multiple disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8(1), 47-60. <https://doi.org/10.1097/00004356-198503000-00004>
- Navas-Contino, M., Urquijo, C.M., Gutiérrez-Escarrás, Y., Durán-Morera, N., y Álvarez-Guerra, E. (2013). Propuesta de sistema para la atención integral al niño discapacitado por parálisis cerebral y a su familia. *Medicentro Electrónica*, 17(2), 1-8.

- Naylor, C., y Bower, E. (2005). Modified constraint-induced movement therapy for young children with hemiplegic cerebral palsy: a pilot study. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 47(6), 365–369. <https://doi.org/10.1017/S0012162205000721>
- Newman, J.E., Bann, C.M., Vohr, B.R., Dusick, A.M., y Higgins, R.D. (2012). Improving the Neonatal Research Network Annual Certification for Neurologic Examination of the 18-22 Month Child. *The Journal of Pediatrics*, 161(6), 1041–1046. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.05.048>
- Ödman, P.E., y Öberg, B.E. (2006). Effectiveness and expectations of intensive training: A comparison between child and youth rehabilitation and conductive education. *Disability and Rehabilitation*, 28(9), 561–570. <https://doi.org/10.1080/00222930500218821>
- Ozeren, E. (2014). Sexual Orientation Discrimination in the Workplace: A Systematic Review of Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109, 1203–1215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.613>
- Pardal-Refoyo, J.L., y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Patel, D.R., Neelakantan, M., Pandher, K., y Merrick, J. (2020). Cerebral palsy in children: a clinical overview. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S125. <https://doi.org/10.21037/tp.2020.01.01>
- Peláez-Cantero, M.J., Cordon-Martínez, A., Madrid-Rodríguez, A., Núñez-Cuadros, E., Ramos-Fernández, J.M., Gallego-Gutiérrez, S., y Moreno-Medinilla, E.E. (2021). Parálisis cerebral en pediatría: problemas asociados. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(1), 115-124. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol30100115>
- Polo-Sánchez, M.T., y Aparicio-Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Pons, R., y Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 125 – 146.
- Prieto-Prieto, J., Galán-Jiménez, N., Barrero-Sanz, D., y Cerro-Herrero, D. (2021). La sala de psicomotricidad para el trabajo de educación física en educación infantil: un estudio exploratorio. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 106–111. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78398>
- Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 1- 9.
- Sánchez-Valdés, X., Puentes de Armas, T., Sotolongo-Peña, R.C., y Cordero-Argudin, O. (2018). El desarrollo psicomotor de los niños con parálisis cerebral: reflexiones sobre el trabajo interdisciplinario. *Revista de Ciencias Médicas del Pinar del Río*, 22(6), 1033-1043.
- Shamsoddini, A., Amirsalari, S., Hollisaz, M-T., Rahimnia, A., Khatibi-Aghda, A. (2014). Management of spasticity in children with cerebral palsy. *Iranian Journal of Pediatrics*, 24(4), 345-351.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K., y Silverman, S.J. (2015). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vivancos-Matellano, F., Pascual-Pascual, S.I., Nardi-Villardaga, J., Miquel-Rodríguez, F., De Miguel-León, I., Martínez-Garre, M.C., Martínez-Caballero, I., Lanzas-Melendo, G., Garreta-Figuera, R., García Ruiz-Espiga, P., García-Bach, M., García-Aymerich, V., Bori-Fortuny, I., y Aguilar-Barberá, M. (2007). Guía del tratamiento integral de la espasticidad. *Revista de Neurología*, 45(6), 365-375. <https://doi.org/10.33588/rn.4506.2007239>

World Health Organization. (2021). *Physical activity*. World Health Organization. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Víctor Hernández-Beltrán. Graduado en Educación Primaria, máster en Iniciación y Rendimiento Deportivo y doctor en Ciencias del Deporte. Mi actividad investigadora se centra en el deporte adaptado, la educación inclusiva y la discapacidad, con especial atención al desarrollo de prácticas educativas y deportivas accesibles y basadas en la evidencia.

✉ vhernandpw@alumnos.unex.es

Luisa Gámez-Calvo. Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Máster en Promoción de la Salud mediante la Actividad Física, Máster en Alimentación en la Actividad Física y del Deporte, Doctora en Ciencias del Deporte, y estudiante de Terapia Ocupacional (UEX). Docente universitaria en el grado de Educación Primaria, con vinculación en asignaturas relacionadas con la Educación Física. Mi actividad investigadora se centra en el deporte adaptado, la educación inclusiva y la discapacidad, con especial atención al desarrollo de prácticas educativas y deportivas accesibles y basadas en la evidencia.

✉ lgamezc@unex.es

Otávio Baggio-Bettega. Graduação e Especialização em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrado em Educação Física na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Educação Física na área de concentração Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolve pesquisas no campo da Pedagogia do Esporte e especialmente na linha da formação de jogadores de futebol e metodologias de ensino esportivo. Atualmente trabalha como auxiliar técnico da equipe de futebol Sub 20 do Fortaleza Esporte Clube.

✉ otavio.b.bettega@gmail.com

José M. Gamonales Puerto. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física, Diplomado en Maestro, especialidad en Educación Física, Máster Universitario en Investigación y Doctor en Ciencias del Deporte. Profesor del Grado en Educación Infantil en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación se centran en Educación e Inclusión, así como en el rendimiento deportivo en deportes para personas con discapacidad.

✉ martingamonales@unex.es

Repensar lo periférico: una metodología activa para conectar arte, identidad y globalización en el aula universitaria

Rethinking the Peripheral: An Active Methodology for Connecting Art, Identity, and Globalization in the University Classroom.

MANUELA GARCÍA LIRIO

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0001-7734-8142>

ANTONIO LABELLA MARTÍNEZ

Universidad Internacional de La Rioja

<https://orcid.org/0000-0001-6810-818X>

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de innovación docente que ha sido aplicada en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2023-2024. Enmarcado en la asignatura “Arte de las culturas no occidentales”, el proyecto implementó una dinámica práctica y colaborativa que vinculó la investigación sobre obras tradicionales con la producción artística de la contemporaneidad global de creadores procedentes de contextos culturales no occidentales. La propuesta permite reforzar el análisis de diferencias y semejanzas entre el arte antiguo y el contemporáneo, así como ofrecer una oportunidad al alumnado de repensar la tensión entre lo global y lo local como categoría analítica en el estudio del arte. El enfoque metodológico —basado en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo y la reflexión crítica— permitió al alumnado establecer conexiones entre arte, identidad, patrimonio y globalización, fomentando una comprensión descolonizadora del hecho artístico.

ABSTRACT

This article presents a proposal for teaching innovation that was implemented in the Bachelor's Degree in Art History at the University of Malaga during the 2023-2024 academic year. As part of the course “Art of Non-Western Cultures,” the project implemented a practical and collaborative dynamic that linked research on traditional works with the global contemporary artistic production of creators from non-Western cultural contexts. The proposal strengthens the analysis of differences and similarities between ancient and contemporary art, as well as offering students an opportunity to rethink the tension between the global and the local as an analytical category in the study of art. The methodological approach—based on active learning, teamwork, and critical reflection—allowed students to establish connections between art, identity, heritage, and globalization, fostering a decolonizing understanding of the artistic process.

Recibido: 31/10/2025

Aceptado: 13/01/2026

PALABRAS CLAVES

innovación docente, culturas no occidentales, historia del Arte, aprendizaje activo, identidad cultural, globalización

KEYWORDS

teaching innovation, non-western cultures, art history, active learning, cultural identity, globalization



Para citar este artículo: García Lirio, M. y Labella Martínez, A. (2026). Repensar lo periférico: una metodología activa para conectar arte, identidad y globalización en el aula universitaria. *EA, Escuela Abierta*, 29, 79-94. <https://doi.org/10.29257/ea.3537>

1. INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR LO GLOBAL DESDE LOS MÁRGENES

La enseñanza universitaria de la Historia del Arte, en su configuración tradicional, ha continuado arrastrando una tradición disciplinar profundamente centrada en la producción europea, masculina y académica. Esta mirada eurocéntrica, ampliamente criticada desde hace décadas por la teoría poscolonial y los estudios de género, no solo limita el horizonte de la comprensión del arte, sino que disminuye su análisis como un fenómeno intrínsecamente global y heterogéneo dentro de complejas redes culturales. Al perpetuar esta perspectiva hegemónica, se corre el riesgo de silenciar otras narrativas y empobrecer la riqueza de la diversidad artística global.

En las últimas décadas, diversas corrientes de pensamiento –desde la sociología de la globalización (como las aportaciones de Thomas Friedman y Roland Robertson) hasta los estudios culturales y la teoría poscolonial (en la obra de Homi J. Bhabha) y las nuevas perspectivas sobre las narrativas visuales (como las de Tijen Tunali)– han ejercido una presión intelectual considerable, cuestionando las estructuras epistemológicas que sostienen el canon tradicional. Estos estudios han abierto nuevos caminos hacia un paradigma de análisis más crítico, plural y culturalmente sensible, que reconoce la interconexión global y los múltiples actores en la creación artística.

A pesar de este avance teórico significativo, en el plano docente la traducción de estas perspectivas en las aulas ha sido, mayoritariamente, más lenta. El desafío que se nos presenta es, por tanto, doble: por un lado, descentrar la mirada del aula para trascender los límites geográficos y conceptuales impuestos por el canon; por otro, idear y producir nuevas formas de aprender que activamente reconozcan a los estudiantes como constructores de conocimiento y abracen la complejidad inherente a los contextos culturales que dan forma al arte. En este sentido, las pedagogías críticas, con sus raíces en la obra de pensadores como Paulo Freire, ofrecen marcos educativos potentes basados en el diálogo, la experiencia directa y la problematización constante del conocimiento, invitando a una reflexión sobre las estructuras de poder inherentes a los discursos dominantes.

Desde esta perspectiva, la asignatura “Arte de las culturas no occidentales” ofrece un panorama extraordinariamente propicio para experimentar con estas nuevas metodologías. Lejos de limitarse a una mera descripción etnográfica o una historización lineal y descontextualizada de “lo otro”, la experiencia didáctica desarrollada durante el curso académico 2023-2024 propuso un ejercicio activo de lectura crítica. En este marco, el arte tradicional y el arte contemporáneo de diversas latitudes se entrelazaron de forma dinámica, sirviendo como catalizadores para plantear interrogantes esenciales sobre la identidad, la memoria, la agencia cultural y los complejos procesos de globalización.

Aunque la experiencia que aquí se describe se cimenta en un caso concreto de aplicación, su planteamiento metodológico ha sido concebido para ser extrapolable y escalable. Gracias a su estructura modular y a sus sólidos fundamentos teóricos, esta aproximación didáctica puede adaptarse eficazmente a otras asignaturas dentro del ámbito de la creación artística, la historia visual, los estudios culturales o el pensamiento estético. Resulta particularmente pertinente en aquellos contextos donde se busca reforzar el análisis crítico de las continuidades, rupturas y desplazamientos entre lo antiguo y lo contemporáneo, así como fomentar una mirada genuinamente plural frente a la dicotomía simplista entre lo local y lo global.

2. MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Y APRENDIZAJE ACTIVO

2.1. Hacia una epistemología plural

Desde los años ochenta, las críticas poscoloniales y los estudios culturales han cuestionado la concepción universalista y la supuesta neutralidad ideológica de la Historia del Arte. Se ha puesto en evidencia cómo los relatos hegemónicos –forjados desde una perspectiva occidental dominante– han tendido sistemáticamente a marginalizar producciones culturales no europeas, confinándolas a un estatuto secundario: el de lo meramente exótico, lo puramente decorativo o lo exclusivamente antropológico. Esta categorización despoja a estas obras de su intrínseco valor estético, conceptual y político, negándoles su plena inserción en la gran narrativa del arte.

Esta situación ha impulsado la ineludible necesidad de construir una epistemología plural que trascienda la mera ampliación cuantitativa del canon, buscando en su lugar cuestionar sus fundamentos mismos y las estructuras de poder y conocimiento que lo sustentan. En este sentido, las teorías poscoloniales —articuladas en torno a autores de referencia como el palestino Edward Said (1935-2003) y los indios Gayatri C. Spivak (1942) y Homi K. Bhaba (1949) y, más recientemente, la perspectiva decolonial latinoamericana han operado como marcos críticos fundamentales para desnaturalizar la supuesta universalidad del canon artístico occidental. No obstante, como han puesto de manifiesto Mendes y Hernández Díaz (2022), la incorporación de estos enfoques en el contexto académico español ha sido progresiva, desigual y concentrada mayoritariamente en disciplinas como la filología, los estudios culturales o la sociología, manteniendo todavía una presencia limitada y fragmentaria en el ámbito específico de la Historia del Arte y, particularmente, en su enseñanza universitaria.

La exigencia de un marco epistémico más abierto y permeable se vuelve especialmente urgente si se considera que la contemporaneidad artística se despliega hoy en un escenario global. Como ha señalado Anna María Guasch (2016), desde finales del siglo XX asistimos a una reconfiguración estructural del arte en lo que ella denomina la “era de lo global”. Esta fase se caracteriza por una interconectividad creciente entre culturas, la superposición de múltiples temporalidades que desafían la linealidad histórica y una circulación sin precedentes de imágenes, personas y discursos a través de las fronteras. La irrupción de internet y las tecnologías digitales, la aceleración de los flujos migratorios y la consolidación de grandes eventos internacionales (como bienales, ferias y residencias artísticas) han contribuido a generar un campo creativo descentralizado, donde las periferias ganan voz y las jerarquías tradicionales se diluyen, al menos en apariencia.

Thomas Friedman (2007) ha descrito este fenómeno como el “aplanamiento del mundo”, una metáfora que alude a una nivelación –más simbólica que material– de las condiciones para la producción y distribución de contenidos en la globalización avanzada. Sin embargo, lejos de unificar culturas en una homogeneidad plana, este proceso ha generado dinámicas profundamente contradictorias: por un lado, una tendencia hacia la homogeneización estética, impulsada por las lógicas del mercado global y las plataformas digitales; y por otro, una notable revitalización de identidades y prácticas locales que buscan afirmarse con vigor ante la presión de la hegemonía cultural global. En este complejo contexto, como recuerdan Schultheis et al. (2016), conceptos como “glocalización” (Robertson), “hibridación” (Bhabha) o “criollización” (Hall) resultan herramientas analíticas fundamentales para pensar la compleja interacción dialéctica entre lo global y lo local, entre lo impuesto y lo resignificado, entre la tradición y la innovación.

Esta compleja interacción global no puede comprenderse sin atender a las profundas transformaciones geopolíticas acaecidas a finales del siglo XX. La caída del Muro de Berlín y la subsiguiente expansión del neoliberalismo (Tunali, 2017) propiciaron la emergencia de un nuevo sistema del arte; uno que, si bien se presentaba como más

horizontal y accesible, se tornó también más competitivo y mercantilizado. En este panorama de interconexiones fluidas, la noción de movilidad adquiere un carácter estructural, no sólo anecdótico. Joaquín Barriendos Rodríguez (2007) la define como una condición inherente que afecta tanto a los cuerpos de los artistas y sus públicos como a los símbolos y las obras que circulan, y que, en su dinamismo, deshace los antiguos sistemas de medida del tiempo y el espacio, reformulando las geografías artísticas. Es muy ilustrativo cómo Érica Durante (2016) ha utilizado la imagen de la maleta como una potente metáfora para aludir a la experiencia simultánea de inseguridad, deslocalización y nomadismo que marca la circulación de artistas, obras y discursos en el seno de la globalización.

En este dinámico contexto, resulta cada vez más insuficiente seguir utilizando la categoría de “arte contemporáneo” como unívoca, universal o ahistórica. La innegable pluralidad de escenas artísticas, las diversas estéticas y las múltiples temporalidades que coexisten hoy exigen una reformulación urgente del marco analítico con el que abordamos la producción artística actual. Se hace, por tanto, más preciso y correcto hablar de un arte de la contemporaneidad global: un campo intrínsecamente múltiple, fluido y permeado por tensiones constantes entre la memoria histórica y el presente vivo, entre el arraigo territorial y la conectividad en red, entre la herencia recibida y la disrupción. Esta categoría, más flexible y abarcadora, permite incorporar con propiedad producciones híbridadas que, lejos de encajar dócilmente en paradigmas occidentales, articulan sus propias genealogías, temporalidades e intenciones estéticas y políticas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza universitaria de la Historia del Arte no puede ni debe mantenerse al margen. Enseñar historia del arte en el siglo XXI implica, ineludiblemente, asumir esta complejidad inherente al campo y dotar al alumnado de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para navegar críticamente. Ello requiere, a su vez, una pedagogía que active y fomente la conciencia intercultural, que legitime y valore los saberes situados provenientes de diversas tradiciones, y que, en última instancia, haga del estudio del arte un lugar privilegiado para interrogar el mundo y sus múltiples realidades.

2.2. Aprendizaje basado en proyectos

Esta metodología consiste en diseñar proyectos que requieran investigación, planificación y ejecución. Para ello, se trabajará en el diseño de una propuesta desde cero, partiendo del concepto hasta la presentación final. La estrategia de enseñanza a través de proyectos, busca que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen competencias a través de la elaboración de un proyecto que dé respuesta a un problema o reto del mundo real. Se diferencia del modelo tradicional en que el alumno deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un participante activo y protagonista de su propio aprendizaje. Se caracteriza porque el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, tomando un rol activo en la investigación, creación y resolución de problemas, mientras que el docente deja de ser el único transmisor de conocimientos para convertirse en un guía, facilitador y orientador del proceso, creando escenarios de aprendizaje adecuados y apoyando a los alumnos en su investigación y desarrollo.

La metodología aplicada se fundamenta en tres pilares fundamentales: aprendizaje activo, entendido como un proceso en el que el estudiante construye conocimiento desde la experiencia (Efland et al., 1996; Alomá et al., 2022); aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye en contextos significativos y culturalmente anclados y trabajo cooperativo, que favorece la toma de decisiones conjunta y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Este modelo metodológico se articula además con principios de las pedagogías invisibles (Acaso, 2012), según las cuales el espacio, la emoción y la subjetividad son ejes clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su diseño flexible y su atención a los vínculos entre herencia cultural y creación contemporánea, la metodología desarrollada resulta transferible a otras materias que aborden los procesos de producción y recepción artística desde perspectivas interculturales, históricas o simbólicas. En contextos docentes que necesiten reforzar el estudio comparado del arte pasado y presente, o repensar las categorías de lo autóctono y lo transnacional, esta propuesta se convierte en una herramienta útil y adaptable.

Desde la perspectiva del docente, esta propuesta representa una apuesta clara por una innovación pedagógica que combina investigación cultural, análisis visual y reflexión crítica favorecida por el uso de herramientas de nueva generación. Este tipo de herramientas no solo ha transformado las dinámicas de aprendizaje y los modos de relación entre docentes y estudiantes, sino que ha abierto nuevas vías para facilitar el acceso a contenidos globales, personalizar la experiencia educativa y reforzar el vínculo con saberes esenciales (Escueta et al., 2020). Su incorporación en el aula permite además el desarrollo de competencias digitales y transversales, fundamentales en el contexto global: pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo y autonomía (Zermeño et al., 2022; Keuning et al., 2024). En el ámbito específico de la enseñanza artística, experiencias recientes muestran cómo el uso de tecnologías emergentes, como la robótica o las artes electrónicas, favorece no solo la interdisciplinariedad, sino también una implicación más activa por parte del alumnado en los procesos de investigación y creación (Flores et al., 2024; Cuenca Moncada, 2023). La dinámica propuesta parte de una consigna sencilla pero profundamente estratégica: que el alumnado seleccione una región o cultura no occidental anterior a la contemporaneidad. Esta elección inicial sirve de punto de partida para un trabajo en profundidad sobre los contextos históricos, rituales, simbólicos y estéticos de dicha cultura.

Posteriormente, cada grupo debe identificar un/a artista o producción artística actual vinculada a esa región —ya sea por pertenencia territorial, filiación cultural o continuidad simbólica— y analizar su obra desde una mirada crítica. El objetivo es establecer un diálogo entre pasado y presente, entre la herencia cultural y las dinámicas artísticas de la contemporaneidad global. A través de este contraste, se invita al alumnado a distinguir qué elementos permanecen localizados y cuáles se globalizan o transforman en las producciones actuales.

Este enfoque fomenta no solo el desarrollo de competencias analíticas, sino también una mayor conciencia sobre los procesos de construcción de sentido, circulación simbólica y negociación identitaria en el arte contemporáneo. La elección libre de los casos de estudio, así como la progresiva complejización del análisis, favorecen una implicación activa del alumnado y una comprensión más profunda de las tensiones entre lo global y lo local en el sistema artístico actual.

3. DINÁMICA DE LAS PRÁCTICAS: ENTRE LA HERENCIA Y LA CONTEMPORANEIDAD

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024, el alumnado de la asignatura Arte de las culturas no occidentales —organizado en parejas de dos o grupos de tres personas— participó en una propuesta orientada a establecer un puente crítico entre producciones artísticas tradicionales y contemporáneas en contextos no occidentales. La selección de las culturas de estudio se hizo de manera libre, respetando los intereses personales y afinidades culturales del alumnado, con el objetivo de fomentar la implicación activa en el proceso.

El proceso se estructuró en tres fases: fase de formación y selección, fase de investigación y fase de presentación. El eje vertebrador fue la redacción de un trabajo escrito acompañado de una exposición oral ante el resto del grupo.

El objetivo era no solo analizar objetos culturales sino propiciar una reflexión crítica sobre la persistencia simbólica de ciertos imaginarios, técnicas o sensibilidades en el contexto de la globalización.

3.1. Fase de formación y selección

El proyecto se inició con una fase formativa destinada a proporcionar al alumnado los marcos conceptuales y las herramientas de análisis necesarias para abordar la actividad. Esta etapa consistió en una serie de clases teóricas, orientadas a fomentar la reflexión crítica en torno a la producción artística en contextos no occidentales y sus resonancias en la contemporaneidad global.

Entre las actividades realizadas se incluyeron:

- Mapeo geográfico de culturas no occidentales, como estrategia para familiarizarse con la diversidad espacial y simbólica de los territorios culturales estudiados.
- Lectura y discusión del artículo “El brujo Pablo Ruiz Picasso. Influencias simbólicas de lo picassiano en la creación artística de la contemporaneidad global” (Labella, 2023), con el objetivo de analizar los procesos de apropiación, reinterpretación y contaminación simbólica en el arte contemporáneo desde una perspectiva decolonial. (Fig. 1)
- Debate guiado en torno a la pregunta “¿Qué es arte y quién lo decide?”, destinado a problematizar los criterios de legitimación estética y las estructuras de poder simbólico.
- Visionado crítico de textos sobre producción artística no occidental y museología global.
- Análisis comparado de obras clásicas y actuales, fomentando el diálogo entre piezas patrimoniales y creaciones contemporáneas de artistas decoloniales.

Figura 1

Anónimo, Máscara de hombro Nimba (s.f.) de la cultura Baga y la obra de la artista Simone Leigh. Satellite (2022) expuesta en Bienal de Venecia 2022.



Estas actividades sirvieron como base para la selección autónoma de los casos de estudio. Cada grupo eligió libremente una cultura no occidental —previa al desarrollo del arte moderno— y, dentro de ella, una pieza representativa. A partir de dicha elección, se propuso localizar un creador o creadora contemporánea vinculado/a a la región o sus diásporas, generando así un posible diálogo entre pasado y presente, entre tradición y disrupción.

Tabla 1

Relación de grupos y temáticas trabajadas

Nº	Grupo	Temática del trabajo	Cultura / Región
1	Grupo 1	El textil precolombino y la obra de Cecilia Vicuña	Culturas andinas precolombinas (Chile/Perú)
2	Grupo 2	Jiu Jitsu como arte y no como deporte	Japón / Brasil
3	Grupo 3	La arquitectura asiática tradicional y contemporánea con Riken Yamamoto	Asia oriental / Japón
4	Grupo 4	Diálogo a través del tiempo: de la porcelana azul a las prácticas artísticas contemporáneas	China
5	Grupo 5	Pintura de paisaje en Corea, ayer y hoy	Corea del Sur
6	Grupo 6	La indumentaria samurái: ¿práctica o ceremonial?	Japón feudal
7	Grupo 7	El arte del bonsái	Japón
8	Grupo 8	Influencia de la moda tradicional china en la diseñadora Guo Pei	China
9	Grupo 9	La ropa tradicional japonesa en el arte y la cultura visual actual	Japón
10	Grupo 10	Vinculando los hilos del tiempo: arte armenio a través de los siglos	Armenia
11	Grupo 11	Arte aborigen australiano y su resignificación actual	Australia
12	Grupo 12	Las pirámides de Guiza y el “Forever is Now” de Art d’Égypte	Egipto
13	Grupo 13	Arte hawaiano y su influencia en artistas contemporáneos	Hawái / Polinesia
14	Grupo 14	Arte hindú y B. Prabha	India
15	Grupo 15	Shade Thomas-Fahm y Yinka Shonibare: moda, identidad y colonialismo	Nigeria / África occidental
16	Grupo 16	La evolución del manga a través de la influencia del Ukiyo-e	Japón

3.2. Fase de investigación y redacción

Estructura del trabajo escrito

El documento, que debía entregarse en formato PDF a través del Campus Virtual y conforme a las normas de estilo APA 7, tuvo una extensión máxima de diez folios, excluyendo portada, bibliografía y anexos gráficos o documentales. La estructura común —compartida por todos los grupos— debía ajustarse a los siguientes bloques:

- **Introducción:** Breve presentación del trabajo, indicando los objetivos, la metodología adoptada y los criterios de selección de las piezas. Debía justificar la elección de la región cultural y del artista contemporáneo, explicando su interés y su vinculación con el temario general de la asignatura

- **Selección de la obra anterior al arte contemporáneo:**

Se solicitaba una descripción detallada de una pieza producida en un contexto cultural no occidental previo a la modernidad. Este apartado debía incluir:

- Información sobre la cultura de origen.
- Descripción de los usos rituales o simbólicos de la obra.
- Ficha técnica y localización actual (en caso de estar musealizada o documentada). Como ayuda para esta selección, se proporcionó una tabla orientativa de culturas que permitiera conectar el trabajo con los contenidos teóricos del temario.

- **Selección de un artista contemporáneo:** El objetivo era identificar un creador o creadora vinculado/a a la región de estudio (por nacimiento, herencia, activismo, etc.) cuya obra pudiera dialogar de algún modo con el legado cultural seleccionado. Para facilitar esta tarea, se ofreció al alumnado un mapa-guía de regiones culturales y una lista básica de eventos de exhibición relevantes (Bienal de Dakar, Documenta, Asia Art Archive, etc.) que sirvieran como punto de partida para localizar artistas contemporáneos.

- **Breve análisis del artista y su obra:** Una vez elegido el creador/a, se solicitó un análisis sintético de su trayectoria (CV, formación, exposiciones clave), seguido del comentario crítico de una obra representativa, en la que se valorarán tanto los aspectos formales como los conceptuales o políticos.

- **Relación crítica entre la obra tradicional y la producción contemporánea:** El bloque final del trabajo debía reflexionar sobre los vínculos (explícitos o sutiles) entre la cultura local y el artista global, atendiendo a aspectos como la continuidad de imaginarios, la apropiación de lenguajes visuales, las relecturas críticas del pasado o las tensiones entre identidad, globalización y mercado.

3.3. Fase de presentación oral

La fase final del proyecto consistió en la presentación oral de los trabajos ante el conjunto del grupo, en formato expositivo de máximo 15 minutos por pareja. Cada equipo debía explicar el proceso de selección, contextualizar las piezas analizadas y desarrollar la relación crítica establecida entre la obra tradicional y la producción artística contemporánea. (Fig. 2)

Figura 2

Imagen de presentación del grupo 1. El textil precolombino y la obra de Cecilia Vicuña. (2024)



Se promovió el uso de recursos visuales mediante una presentación en Power Point (imágenes, esquemas, citas) y un lenguaje claro, accesible y argumentado. Al finalizar cada presentación, se abría un espacio de diálogo colectivo, en el que el resto del alumnado podía plantear preguntas, observaciones o conexiones con sus propios trabajos. Esta dimensión pública y dialógica permitió enriquecer los enfoques, contrastar miradas y activar procesos de aprendizaje horizontal.

Además, esta etapa final funcionó como un ejercicio de validación crítica del conocimiento: se invitó al alumnado a reflexionar sobre los límites y posibilidades de la comparación propuesta, los sesgos que pudieron aparecer durante el proceso y la pertinencia de las categorías empleadas (arte, cultura, identidad, globalización). De este modo, la práctica no solo culminaba con la exposición de resultados, sino que abría un espacio para la revisión, la escucha y la reformulación compartida de los propios marcos de análisis. (Fig. 3).

4. RESULTADOS Y VALORACIÓN

Los hallazgos derivados de la aplicación de esta metodología didáctica en la asignatura Arte de las culturas no occidentales evidencian un impacto sustancial y multifacético tanto en los procesos de aprendizaje cognitivo como en la producción reflexiva del estudiantado. Más allá de las calificaciones obtenidas o de la calidad formal intrínseca de los trabajos finales, lo verdaderamente notable y digno de ser destacado fue el giro epistémico en la forma en que los alumnos y alumnas se aproximaron a las obras de arte, a los contextos culturales que las gestaron y,

fundamentalmente, a la propia y compleja noción de “arte” en su sentido más amplio. Este cambio de perspectiva sugiere una transformación profunda en sus marcos de comprensión.

Figura 3

Imagen de presentación del grupo 7. El arte del bonsái. (2024)



En primer lugar, se constató una relectura crítica y descolonizada del arte no occidental, liberada de los tópicos habituales que lo confinan a lo pintoresco, lo exótico o lo meramente funcional. El tratamiento analítico y contextualizado de las piezas seleccionadas permitió a los estudiantes visibilizar su inherente complejidad simbólica y su profunda inserción en sistemas rituales, sociales y políticos densamente estructurados, reconociendo así su plena agencia artística y cultural. De hecho, en numerosos casos, los grupos de trabajo incorporaron a sus análisis cuestiones de gran calado, como la colonialidad del saber, la problemática de la desposesión museográfica, los intrincados mecanismos de transmisión de saberes orales o las complejas transformaciones contemporáneas de determinados imaginarios culturales ancestrales. Esto denota una capacidad analítica que trasciende la mera descripción.

En segundo lugar, el enfoque comparativo incentivó una toma de conciencia aguda y matizada sobre la producción artística contemporánea como un territorio de constante negociación entre la tradición y la modernidad, entre la persistencia de la memoria cultural y las dinámicas aceleradas de la circulación global. El análisis crítico de obras recientes permitió al estudiantado observar cómo determinados artistas, lejos de asumir un papel de “herederos pasivos” de sus culturas de origen, reformulan activamente sus propias genealogías visuales y operan como agentes críticos en el complejo entramado del arte global. Comprendieron que el arte contemporáneo de contextos no occidentales es un espacio de resistencia y resignificación.(Fig. 4).

Figura 4

Imagen de presentación del grupo 5. Pintura de paisaje en Corea, ayer y hoy (2024)



Por otro lado, la naturaleza colaborativa del trabajo en equipo fomentó el desarrollo de habilidades transversales esenciales para el ámbito académico y profesional. Entre ellas, se observó, salvo un caso, una mejora considerable en la organización del tiempo, la toma de decisiones compartida, la negociación constructiva de ideas y el respeto por la diversidad de perspectivas entre los miembros del grupo. Del mismo modo, el momento culminante de la presentación oral supuso un ejercicio integral de exposición pública y validación crítica del conocimiento. En esta instancia, los estudiantes no solo ensayaron formas de comunicación rigurosas, claras y argumentadas, sino que también aprendieron a defender sus hipótesis y a responder a las interpelaciones de sus pares.

Asimismo, las autoevaluaciones finales que realizaron los propios estudiantes evidenciaron un alto grado de implicación personal y una resonancia significativa con el proyecto. Este compromiso fue especialmente profundo en aquellos casos en los que existía una vinculación cultural, afectiva o incluso lingüística con las regiones o temáticas estudiadas. Se dieron casos entre el estudiantado de descendientes de la diáspora armenia o estudiantes de intercambio de procedencia coreana. Ello generó procesos genuinos de identificación o revalorización de sus propias herencias o de las de otros, procesos que, sin duda, exceden el mero marco académico y que refuerzan de manera contundente el papel del aula universitaria como un espacio privilegiado para la experiencia intercultural transformadora.

En suma, los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos permiten afirmar con solidez que esta metodología no solo es eficaz para la adquisición y consolidación de competencias académicas fundamentales, sino que, de manera más trascendente, facilita una transformación profunda en las formas de mirar, pensar y posicionarse críticamente ante la vasta y compleja diversidad cultural del mundo contemporáneo. Constituye, por tanto, un modelo valioso para una pedagogía del arte en el siglo XXI.

5. PROYECCIÓN Y REPLICABILIDAD DE LA METODOLOGÍA

La propuesta metodológica aquí delineada, si bien fue concebida y desarrollada en el marco concreto de una asignatura de Historia del Arte, posee un elevado grado de transferibilidad y una notable adaptabilidad a otras disciplinas afines. Su estructura intrínsecamente modular, su inherente flexibilidad temática y su sólido anclaje en metodologías pedagógicas activas son las claves que permiten su replicación exitosa. Estas características facilitan su implementación en diversos ámbitos académicos, como la educación artística, la antropología visual, los estudios culturales, la filosofía del arte e incluso en entornos educativos no universitarios que busquen abordar la diversidad cultural desde perspectivas genuinamente críticas y descolonizadoras.

Una de las principales virtudes distintivas de este modelo radica en su probada capacidad para generar contextos de aprendizaje dinámicos y enriquecedores, donde se entrelazan el análisis visual riguroso, la investigación historiográfica profunda y una reflexión ética. Lejos de reducirse a la aplicación de una dinámica puntual y aislada, el modelo permite activar y consolidar una serie de competencias de orden superior: el pensamiento crítico, una acentuada sensibilidad intercultural, una autonomía investigadora sólida y una creatividad comunicativa eficaz. Estas capacidades son, hoy más que nunca, absolutamente fundamentales y estratégicas en una sociedad globalizada, caracterizada por la movilidad constante de personas e ideas y la circulación intensiva y a menudo descontextualizada de imágenes.

Desde una perspectiva institucional, este tipo de experiencias pedagógicas innovadoras se alinean de manera directa y coherente con los objetivos estratégicos que muchas universidades contemporáneas persiguen activamente. Estas metas incluyen la promoción de la innovación docente, la internacionalización curricular y el fomento de la transversalidad formativa, aspectos clave para formar profesionales adaptados a la nueva realidad global. Además, y no menos importante, su enfoque descolonizador responde a una demanda creciente y cada vez más articulada por parte del propio estudiantado, que reclama de forma legítima espacios de aprendizaje que sean más inclusivos, diversos, dialógicos y representativos de la complejidad del mundo.

La replicabilidad de esta metodología puede ampliarse y potenciarse significativamente mediante diversas estrategias. Una de ellas es la creación sistemática de bancos de recursos didácticos (como fichas de obras, mapas culturales interactivos, guías detalladas de artistas y rúbricas de evaluación estandarizadas), lo que facilitaría su implementación por otros docentes. Asimismo, la colaboración interdepartamental o interfacultativa abriría nuevas vías para su expansión dentro de la propia institución, enriqueciendo el diálogo interdisciplinar. Su implementación en red —estableciendo alianzas estratégicas con instituciones culturales (museos, galerías, centros de arte), archivos especializados o asociaciones civiles— abre también la posibilidad de extender su impacto más allá de los muros del aula, generando sinergias valiosas con el tejido cultural y social circundante, y contribuyendo a una comprensión más amplia del arte.

En definitiva, esta metodología no solo representa una transformación profunda en la manera de enseñar Historia del Arte, ampliando el marco del canon convencional, sino que también redefine el papel del docente como un mediador crítico y activo entre saberes diversos, territorios culturales complejos e imaginarios artísticos múltiples. Su proyección y alcance no se limitan únicamente a la transmisión de contenidos académicos; implican, de forma explícita, una apuesta política y pedagógica decidida por un conocimiento plural, inherentemente crítico y profundamente comprometido con la construcción de una ciudadanía global consciente y reflexiva.

6. CONCLUSIÓN: PEDAGOGÍAS PARA DESCENTRAR LA MIRADA

La experiencia didáctica que ha sido desarrollada y descrita en el marco de la asignatura Arte de las culturas no occidentales proporciona una demostración de la viabilidad y eficacia de reconfigurar los modos tradicionales de enseñar Historia del Arte. Esto se logra a través de la aplicación de metodologías activas y culturalmente sensibles. Prácticas como las aquí detalladas permiten transformar el aula universitaria en un espacio crítico de interrogación constante, donde las narrativas dominantes, las categorías analíticas establecidas y las jerarquías culturales que aún perviven en el relato académico son sistemáticamente repensadas.

Enseñar desde lo que históricamente ha sido considerado “periférico” no implica simplemente ampliar el temario para incluir geografías ajenas al canon hegemónico. Va mucho más allá: significa cuestionar activamente las propias estructuras de centralidad que han configurado y legitimado los estudios artísticos occidentales a lo largo de la historia. Supone, además, asumir de forma consciente que toda enseñanza es un acto inherentemente situado, y que los saberes se producen siempre desde contextos concretos, atravesados de manera ineludible por relaciones de poder, pertenencia y exclusión. En este sentido profundo, la propuesta metodológica aquí presentada no se limita a una mera diversificación de contenidos, sino que opera una transformación radical en el modo mismo en que se construye y se valida el conocimiento artístico en el aula.

La actividad implementada permitió al alumnado experimentar un aprendizaje auténticamente profundo, en el cual la investigación rigurosa, la creación de conocimiento y la crítica reflexiva se entrelazaron de forma orgánica en un proceso formativo complejo y dinámico. Lejos de fomentar la reproducción acrítica de respuestas cerradas, la metodología favoreció decididamente el desarrollo de preguntas relevantes, la exploración autónoma de horizontes conceptuales y un diálogo horizontal y genuino entre culturas, entre distintas generaciones y entre sensibilidades estéticas diversas. Esta actitud investigadora, inquisitiva y profundamente reflexiva es, sin duda, uno de los principales logros pedagógicos de la propuesta.

Además, el carácter intrínsecamente comparado del ejercicio contribuyó de manera decisiva a desarticular visiones esencialistas y monolíticas del arte, revelando cómo los lenguajes visuales contemporáneos —lejos de responder a una universalidad preestablecida— se tejen y resignifican a partir de un entramado complejo de fricciones, apropiaciones culturales y reinterpretaciones constantes. Se evidenció así que la historia del arte no es un relato lineal, homogéneo ni definitivo, sino un campo intrínsecamente plural y en constante disputa, donde se actualizan y negocian permanentemente memorias colectivas, identidades culturales y diversas formas de resistencia frente a la hegemonía.

En este sentido, y con el fin de dotar a las conclusiones de un mayor rigor científico, resulta necesario precisar las condiciones específicas de aplicación de la propuesta metodológica, así como señalar algunas de sus limitaciones potenciales. En primer lugar, esta experiencia se revela pertinente en el marco de asignaturas vinculadas a las culturas no occidentales o a materias específicas centradas en la creación artística de regiones no europeas —como el arte de la India, Asia oriental u otros contextos culturales no occidentales—, donde el cruce entre tradición, contemporaneidad e identidad constituye un eje estructural del aprendizaje. Su implementación en asignaturas ajenas a este enfoque podría diluir parte de su capacidad crítica y de su coherencia epistemológica.

Asimismo, debe tenerse en cuenta el grado de madurez académica y experiencia previa del alumnado en relación con la creación artística contemporánea. La propuesta alcanza un mayor rendimiento formativo cuando se aplica en cursos avanzados del grado, en los que el estudiantado ya ha desarrollado competencias analíticas, discursivas y metodológicas suficientes para abordar con solvencia procesos creativos complejos y marcos teóricos contem-

poráneos. En niveles iniciales, o en contextos formativos donde dicha base no esté consolidada, pueden surgir dificultades derivadas de una comprensión limitada de los lenguajes artísticos actuales o de una falta de herramientas críticas para contextualizarlos.

En cuanto a las limitaciones, una de las más singulares —aunque poco frecuente— podría darse en aquellos casos en los que exista un rechazo generalizado del alumnado hacia la creación artística contemporánea. Este condicionante puede comprometer el desarrollo pleno de la experiencia, al reducir la implicación crítica y creativa necesaria para su correcta ejecución.

Por otro lado, al tratarse de una metodología basada en el trabajo colaborativo, pueden aparecer desequilibrios en la distribución de las cargas de trabajo dentro de los grupos, lo que en algunos casos puede impedir la finalización adecuada de la actividad. La estructura en dos fases incrementa este riesgo, especialmente si se producen problemas de comunicación interna o una fragmentación del equipo que derive en la asunción desigual de responsabilidades. Para suavizar estas situaciones, se consideran dos medidas fundamentales: por un lado, la configuración de los grupos por parte del docente, con el objetivo de equilibrar perfiles, competencias y niveles de implicación; y, por otro, el mantenimiento de un canal de comunicación constante entre el profesorado y los equipos, que permita un seguimiento continuo de los procesos de trabajo y la detección temprana de posibles conflictos.

Finalmente, otra dificultad recurrente puede estar relacionada con la selección de las obras y contextos culturales objeto de estudio. En algunos casos, el alumnado tiende a mostrar afinidades marcadas hacia determinadas regiones o culturas —como ocurre actualmente con Corea o Japón—, mientras que en otros puede manifestar un desinterés generalizado por la elección de los materiales. Ante estas situaciones, se recomienda que sea el propio docente quien asuma la asignación de regiones, culturas o ámbitos de estudio, de modo que el alumnado centre sus esfuerzos en la investigación, el análisis comparado y la reinterpretación crítica de las producciones artísticas pasadas y contemporáneas.

Desde una perspectiva netamente docente, la implementación de esta propuesta implica una redefinición fundamental del rol del profesorado. Más que meros transmisores de contenidos preestablecidos, los docentes se convierten en mediadores críticos, en generadores de contextos de sentido que propician el aprendizaje significativo, y en facilitadores activos de experiencias educativas transformadoras. Este cambio de posición exige una constante revisión metodológica, una apertura genuina a lo inesperado que surge del proceso de aprendizaje, y una profunda disposición ética a compartir la autoridad académica con los propios estudiantes, fomentando así una corresponsabilidad en la construcción del saber.

En suma, el acto de repensar lo periférico es, en esencia, repensar el centro mismo: asumir que no existe un único foco privilegiado desde el cual observar y comprender el arte, ni una única forma legítima y universal de enseñarlo. Esta convicción profunda y transformadora sustenta la totalidad del proyecto pedagógico aquí defendido: formar profesionales y ciudadanos capaces de leer el complejo mundo visual con una mirada crítica, con una sensibilidad intercultural genuina y con una conciencia histórica agudizada. En los tiempos actuales, marcados por una globalización acelerada, la intensificación de flujos migratorios y el resurgimiento de tensiones identitarias, esta tarea educativa no es solo pertinente; es, sin lugar a dudas, de una urgencia inaplazable.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Alomá, M. et al. (2022) Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive*, 20(4). 1353-1368. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>
- Barriandos, J. (2007). El arte global y las políticas de la movilidad. Desplazamientos (trans)culturales en el sistema internacional del arte contemporáneo. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*. V(1). 159-182.
- Cristoffanini, P. y Dam, L. (2012) Representaciones y discursos sobre la cultura y la identidad en una diáspora laboral hispánica en una capital europea. *Sociedad y Discurso*, 22, 15-32.
- Cuenca, J.L. (2023) Integración de las artes electrónicas en la enseñanza artística. Un marco teórico para su implementación. (Manglar: I Congreso internacional de Educación Artística e Interculturalidad, Guayaquil, 20-21 de julio de 2023).
- Durante, E. (2016). Entre inseguridad y nomadismo: la maleta como símbolo y objeto de globalización. *Cuadernos de Literatura*, 20(40). 340-356. <http://doi:10.11144/Javeriana.cl20-40.einm>
- Efland, A. et al. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Escueta, M. et al. (2020) Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research, *Journal of Economic Literature* 58(4), 897-996, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20191507>
- Flores, G. et al. (2024). De la extensión a la investigación: como la Robótica estimula el interés académico en estudiantes de grado, *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.05011>
- Friedman, T. (2007). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Martínez Roca.
- Guasch, A. M^a (2016). *El Arte en la era de lo global, 1989-2015*. Alianza Editorial.
- Keuning, H. et al. (2024). Students' perceptions and use of generative AI tools for programming across different computing courses, *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.06865>
- Labella, A. (2023). El brujo Pablo Ruiz Picasso: Influencias simbólicas de lo picassiano en la creación artística de la contemporaneidad global. *Revista Eviterna*, (14), 108–125. <https://doi.org/10.24310/re.14.2023.17010>
- Mendes, V. H., y Hernández Díaz, J. M. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula*, 28, 203–216. <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>
- Schultheis et al. (2016) *Art Unlimited? Dynamics and Paradoxes of a Globalizing Art World*. Bielefeld, Germany transcript Verlag.
- Tunali, T. (2017) Contemporary Art and the Post-1989 Art World, *Dandelion. Postgraduate arts journals and y research network* (8)1.
- Zermeño, A.I. et al. (2022) Prácticas tecnológicas de los jóvenes universitarios y cómo inciden en su autonomía personal, *Paakat* 12 (22). <https://dx.doi.org/10.32870/pk.a12n22.678>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Manuela García Lirio. Doctora Internacional en Historia y Artes por la Universidad de Granada y Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga. Previamente ha trabajado en las Universidades de Granada, Málaga, Jaén e Internacional de Valencia y realizó estancias de investigación en Perú, Portugal y México. Actualmente es profesora invitada honoraria en la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente en la Maestría de Gestión Cultural de la Universidad Politécnica de Ecuador. Participa en varios proyectos I+D y es miembro activo de ICOM, UMAC y CEHA

✉ magali@uma.es

Antonio Labella Martínez. Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Málaga y máster en Investigación en Arte y Creación por la Universidad Complutense de Madrid, donde defendió en 2021 su tesis doctoral la contemporaneidad global en las bienales de arte. Sus líneas de investigación se centran en la creación artística contemporánea, las redes globales y el papel del espectador. Ha participado en diversos proyectos de investigación vinculados al arte, los datos y la visualización. Entre 2023 y 2025 realizó una estancia posdoctoral Margarita Salas en la Universidad de Málaga. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la UNIR y en la Universidad de Jaén.

✉ alabella@ucm.es

Educar para la inclusión: percepciones del estudiantado universitario

Educating for inclusion: perceptions of university students

ROSARIO ORDÓÑEZ-SIERRA

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0002-8563-9975>

MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0002-9710-7765>

CRISTINA DE-CECILIA-RODRÍGUEZ

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0001-9950-9859>

RESUMEN

El presente estudio analiza las creencias, actitudes y experiencias de estudiantes de primer curso de los grados en Pedagogía y Educación Infantil de la Universidad de Sevilla en torno a la inclusión educativa, tratando de identificar relaciones entre ellas y sus expectativas como profesionales inclusivos. La investigación pretende identificar los niveles de inclusión en experiencias previas del alumnado; conocer sus expectativas profesionales; analizar las relaciones entre las experiencias previas, sus expectativas docentes y examinar si existen diferencias significativas según la titulación respecto a la inclusión educativa. La metodología empleada presenta un enfoque cuantitativo aplicado a una muestra de 285 estudiantes de la US. Los resultados muestran una predisposición positiva hacia la inclusión, con tensiones entre los ideales inclusivos y concepciones tradicionales que asocian la homogeneidad con una mayor facilidad para la enseñanza. Los estudiantes que vivieron situaciones de exclusión tienden a reproducir creencias menos inclusivas en su proyección profesional y quienes experimentaron apoyo y colaboración reflejan actitudes acordes con el modelo inclusivo.

ABSTRACT

This study analyses the beliefs, attitudes, and experiences of first-year students enrolled in the degrees of Pedagogy and Early Childhood Education at the University of Seville regarding educational inclusion, seeking to identify relationships between these dimensions and their expectations as future inclusive professionals. The research objectives were to identify the levels of inclusion in students, educational experiences; explore their professional expectations; analyse the relationships between prior experiences and their teaching expectations regarding educational inclusion; and examine whether there are significant differences as a function of the degree programme. The methodological design follows a quantitative applied to a sample of 285 students from the US. The results reveal a positive predisposition toward inclusion, with tensions between inclusive ideals and traditional conceptions that associate homogeneity with greater ease of teaching. The students who experienced exclusion tend to reproduce less inclusive beliefs in their professional outlook, whereas those who encountered support and collaboration exhibit attitudes aligned with the inclusive model.

Recibido: 23/1/2026

Aceptado: 6/02/2026

PALABRAS CLAVES

educación inclusiva, evaluación de conocimientos anteriores, competencia profesional, creencia, educación superior

KEYWORDS

inclusive education, prior learning assessment, skill requirements, belief, higher education



Para citar este artículo: Ordóñez-Sierra, R., Corujo-Vélez, M. C. y De Cecilia Rodríguez, C. (2026). Educar para la inclusión: percepciones del estudiantado universitario. *EA, Escuela Abierta*, 29, 95-109. <https://doi.org/10.29257/ea.3550>

1. INTRODUCTION

The concept of educational inclusion began to consolidate during the 1980s as a replacement for the term integration, which had previously been used within the educational field (Shaeffer, 2008). Unlike integration, which primarily focused on addressing the needs of students with special educational needs, inclusion proposes a broader approach aimed at ensuring access, participation, and achievement for all learners, particularly those at risk of social or educational exclusion (Ekins, 2017; Dainez y Smolka, 2019; Isaacs y Mansilla, 2014). Likewise, inclusion should not be restricted to students requiring specific educational support, but rather encompass all individuals, regardless of their cultural, biological, or social background, so that everyone can develop under equal conditions (Ainscow, 2020; Echeita, 2017). In recent years, educational inclusion has become an aspiration for many educational institutions, constituting a *sine qua non* condition for education to genuinely contribute to the development of more just, democratic, and supportive societies (Echeita y Duk, 2016). Educational inclusion, understood as an educational response to the diversity present in classrooms from a positive perspective, seeks to promote the participation of all students and members of the educational community by acknowledging their achievements and removing barriers across all educational agents (Plancarte, 2017).

From a pedagogical and psycho-pedagogical perspective, this implies recognising the diversity derived from the social background, individual characteristics, motivations, abilities, and interests of students, and orienting practice toward equity in educational, personal, social, and occupational opportunities, while valuing the uniqueness of each learner, regardless of their cultural, ethnic, or psycho-emotional background. Within this paradigm, related concepts emerge, such as school for all, integrated employment, diversity, and multiculturalism, all of which entail redesigning more open and equitable educational environments that transcend the traditional model based on homogeneity, adopting instead a vision that recognises and values learner heterogeneity.

UNESCO has broadened the notion of inclusion, indicating that it should not only address students with disabilities in mainstream settings but also respond to the diversity of all learners, understood as the eradication of marginalisation and the exclusion of disadvantaged groups from access to education (UNESCO, 2015). Subsequent studies have emphasised that education should facilitate the learning of those requiring additional support and methodological adaptations in order to participate and achieve the intended learning outcomes within a given educational programme (UNESCO, 2011). The European Agency for Development in Special Needs Education (2011) highlights that this approach must be grounded in quality education, supported by cooperative work, collective action, and the promotion of learning groups within the classroom.

In the same vein, Booth y Ainscow (2005) define inclusion as the set of processes aimed at increasing students' participation in the culture, curricula, and communities of schools. Today, educational inclusion is understood as a political-pedagogical project that promotes equity and participation, and therefore requires the transformation of educators' attitudes, beliefs, and practices, as well as of institutional organisation and values (Ainscow, 2001, 2020 y 2022). This involves embracing diversity in all its forms (genetic, sociocultural, affective, and intellectual) and committing to guaranteeing the right to education and effective participation within a common environment.

From this perspective, the inclusive school pursues three strategic objectives:

- To recognise and respect individual differences.
- To ensure the quality of teaching and learning processes.
- To develop attitudes that foster interaction and social participation.

However, for inclusion to have a real impact, it must not be confined solely to the classroom but must also extend to the social, occupational, and political spheres. Otherwise, the inclusive experience will remain limited to the academic domain without generating broader social change (Ortiz y Zacarías, 2020). Achieving this requires systemic transformations involving students, families, teachers, and communities (Simón y Giné, 2016; Messiou, 2019; Camacho-Vallejo et al., 2025). The importance of promoting inclusive education lies in evidence showing that educational contexts characterised by diversity yield better outcomes in terms of attitudes, cognitive development, and civic behaviour, thereby fostering responsibility and socially constructive dispositions (Sobrero et al., 2014, p.154). Consequently, inclusion must operate as a transversal principle guiding all educational policies (including curriculum design, assessment, teacher training, and funding) rather than as an isolated initiative. This commitment is reflected in Sustainable Development Goal 4 of the United Nations 2030 Agenda (UNESCO, 2015), which establishes the aim of ensuring inclusive, equitable, and quality education and promoting lifelong learning opportunities for all.

In the university context, educational inclusion likewise represents both an ethical and a practical challenge, demanding improvements in teaching systems and the implementation of mechanisms that guarantee the full participation of all students (Granja, 2021; Sutton, Kearney y Ashton, 2023; Macías-Cedeño et al., 2024). This requires defining the role of educators in constructing such learning and teaching conditions. To move toward full inclusion in higher education, it is necessary to act across three interdependent domains (Vera et al., 2022):

- Inclusive culture, understood as the set of shared values, attitudes, and beliefs.
- Inclusive policies, expressed through institutional regulations and strategies.
- Inclusive practices, articulated through diversified methodologies and adapted support mechanisms.

The present study focuses on exploring the beliefs, perceptions, attitudes, and actions of prospective teachers in order to understand their expectations regarding inclusion in their future professional practice. Following Pozo (2006), such beliefs may act either, as facilitators or barriers to the development of inclusive educational processes. For our research group, the inclusive model remains a key reference in our professional work, underscoring the importance of examining this topic within initial teacher education. In order for this model to function effectively, it is essential to consider factors such as beliefs, perceptions, and attitudes toward inclusion, as these have been the subject of numerous studies in recent years (Ainscow et al., 2006; Cardona-Moltó et al., 2020; Polo, Fernández y Díaz, 2011).

Among the main indicators of successful inclusive practices are the attitudes of members of the educational community toward others, toward collaborative work, toward students with special educational needs, and toward inclusion itself. Therefore, teachers' attitudes play a crucial role in the process of educational inclusion (Idol, 2006; Granada et al., 2013). Indeed, for school inclusion to be implemented effectively and satisfactorily, legislation alone is insufficient; teachers' attitudes are fundamental to preventing them from becoming major barriers for their students (Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, 2001). On the other hand, the use of Universal Design for Learning (UDL) was proposed in Spanish legislation in 2020 with Organic Law 3/2020, but its implementation, slow as with most educational innovations, has meant that the majority of our students have not experienced its effects. Therefore, the benefits of UDL, such as the creation of accessible and equitable learning environments, the facilitation of inclusion for students with diverse abilities and learning styles, and the increase in student motivation and engagement at different stages, as described by Montoya et al. (2024), should be included in the prior training of future teachers, thus avoiding some of the difficulties in its practical application, such as the lack of teacher training (Montoya et al., 2024).

The objectives of this study were as follows:

1. To identify the levels of inclusion perceived in students' previous (pre-university) educational experiences.
2. To explore their professional expectations regarding inclusion.
3. To analyse the relationships between previous experiences and their teaching expectations concerning educational inclusion.
4. To examine whether there are significant differences according to degree programme.

2. METHODOLOGY

A non-experimental, quantitative, cross-sectional, descriptive, and relational design was employed (Montero y León, 2007). An ad hoc instrument was developed for this study, consisting of two sections, in addition to demographic questions. The first section included eight items referring to pre-university educational experiences, while the second section comprised six items focused on professional expectations. Responses were collected using a five-point Likert-type scale ranging from complete disagreement to complete agreement. The 14-item scale achieved a Cronbach's alpha coefficient of .625.

2.1. Sample

The convenience sample consisted of 285 first-year students enrolled in the Degrees in Pedagogy (N = 117; 41.1%) and Early Childhood Education (N = 168; 58.9%) at the University of Seville, with a mean age of 20.4 years. The slightly higher average age is attributable to the diversity of access pathways to the degree programmes: 25.3% entered directly from upper secondary education (Baccalaureate), 23.5% had previously completed a Higher Vocational Training programme, 21.4% were admitted through the entrance examination for students over 25 years of age, and 16.8% through the examination for those over 45 (13% did not respond). The gender distribution mirrors that typically found in Education Sciences programmes, with 94% women, 5.6% men, and 4% identifying as non-binary.

2.2. Data analysis

Descriptive analyses were conducted initially. After applying the Kolmogorov–Smirnov test, the data were found not to follow a normal distribution (p greater than α), thus non-parametric tests (Spearman's rho) were used for correlation analyses. To determine whether there were significant differences according to degree programme and gender, Levene's test for equality of variances was applied. Effect sizes were calculated using Cohen's d and Hedges' g , respectively, given the unequal sample sizes.

3. RESULTS

Objective 1: To identify levels of inclusion in students' pre-university experiences.

Regarding their perceptions of classroom groups, 50% of students considered that there were no classmates who hindered the class pace, while 34.3% believed there were and 14.7% were indifferent. A similar proportion (49.8%) disagreed that learning is easier in classes where all students are at the same level, whereas 22.5% agreed and 27.7% remained neutral. Responses were more decisive regarding the statement "Learning is easier when there are no classmates who require more attention from the teacher", with 69.8% disagreeing and only 9.8% agreeing or strongly agreeing.

Concerning perceptions of faculty members, 46.3% believed that the faculty did not know how to adapt instruction to individual student characteristics, while 35.5% thought they did and 18.2% expressed no clear opinion.

In terms of preferences, experiences, and feelings, 23.5% reported that they only liked to work in groups with their friends, whereas 42.1% disagreed and 34.4% were indifferent, which was the item with the highest central response. A total of 63.8% students had at some point felt lost in class or unable to keep up, compared to 22.8% who said they did not have this feeling and 13.3% who were indifferent. The items with the highest percentages were those related to peer support: 89.1% had helped classmates and 79.3% had requested help, with low levels of indeterminate responses (7.7% and 14%, respectively) (see Table 1).

Table 1

Descriptive analysis: block 1

Pre-university experience	Mean	SD	Percentages				
			CD	D	I	A	CA
1 There were students in my class who slowed down the pace	2.63	1.367	29.5	21.4	14.7	25.6	8.8
2 I only like working in groups with my friends	2.72	1.073	14.0	28.1	34.4	18.6	4.9
3 It is easier to learn in classes where everyone is at the same level	2.61	1.183	19.3	30.5	27.7	14.4	8.1
4 Learning is easier when there are no classmates who need more attention from the teacher	2.09	1.013	33.0	36.8	20.4	7.7	2.1
5 In my experience, teachers know how to adapt instruction to each student's characteristics	2.82	1.236	15.8	30.5	18.2	26.7	8.8
6 I have never felt lost in class; I have been able to keep up	2.41	1.200	24.2	39.6	13.3	16.5	6.3
7 I have usually helped classmates in class	4.29	.772	.7	2.5	7.7	44.9	44.2
8 I have usually asked classmates for help in class	3.99	.868	1.4	5.3	14.0	51.9	27.4

Notes: CD: completely disagree; D: disagree; I: indifferent; A: agree; and CA: completely agree.

Objective 2: To explore professional expectations regarding inclusion.

In this section, very high levels of agreement were observed concerning expectations and self-perceived ability to ensure that all students feel comfortable and participate equitably in class (95.5%), as well as to promote the optimal development of all learners regardless of their characteristics (91.9%). Levels of disagreement or indifference were minimal.

Opinions were more divided regarding the idea that teaching is easier in homogeneous classes: 30.6% agreed, 36.5% disagreed, and 33% were indifferent. Concerning the likelihood of seeking help from a support teacher, 58.6% reported they would do so, 22.5% said they would not, and 18.9% were uncertain.

Regarding professional requirements, 95.5% believed they would need strategies and resources to address diversity, while 34.4% thought a positive attitude alone would suffice; 18.2% were uncertain, and nearly half (47.3%) disagreed that attitude alone was sufficient (see Table 2).

Table 2

Descriptive analysis: block 2

In my future professional practice, I believe that...	M	SD	CD	Percentages			
				D	I	A	CA
1 I will be able to make all my students feel comfortable and participate equitably	4.39	.677	.7	1.4	2.5	48.8	46.7
2 I will be able to foster the optimal development of every student, regardless of their characteristics	4.23	.678	.4	2.1	5.6	57.9	34.0
3 It will be easier to work with homogeneous classes (similar characteristics)	2.89	1.138	13.0	23.5	33.0	22.5	8.1
4 If I have a child with difficulties in class, I will ask the Support Teacher for help so that they can teach them better	3.55	1.164	4.6	17.9	18.9	35.1	23.5
5 I will need to acquire strategies and resources to address diversity	4.65	.631	.4	1.1	3.2	24.6	70.9
6 Having a good attitude will be sufficient to attend to differences in my classroom	2.91	1.332	14.0	33.3	18.2	16.5	17.9

Notes: CD: completely disagree; D: disagree; I: indifferent; A: agree; and CA: completely agree.

Objective 3: To analyse relationships between prior experiences and teaching expectations regarding educational inclusion.

To complete the characterisation of the respondents and to determine whether their experiences as students are related to their expectations as teachers, correlation analyses were conducted: firstly among the items of the first block (Table 3), and subsequently between the items of the first and second blocks (these latter correlations are not presented in tables but are reported in the results). Finally, the relationships among the items in the second block are shown (Table 4).

Table 3*Correlations of block 1: previous experiences*

			1E	2E	3E	4E	5E	6E	7E	8E
Spearman's Rho	1E	Corr. Coef.		.162**	.293**	.360**	.030	-.073	.077	.141*
		Sig. (bilateral)		.006	.000	.000	.618	.219	.197	.017
	2E	Corr. Coef.	.162**		.187**	.157**	-.046	.048	-.070	-.026
		Sig. (bilateral)	.006		.002	.008	.438	.421	.240	.666
	3E	Corr. Coef.	.293**	.187**		.526**	.146*	-.003	.022	-.036
		Sig. (bilateral)	.000	.002		.000	.014	.953	.716	.545
	4E	Corr. Coef.	.360**	.157**	.526**		.095	-.013	-.029	.067
		Sig. (bilateral)	.000	.008	.000		.108	.826	.620	.263
	5E	Corr. Coef.	.030	-.046	.146*	.095		.243**	.113	.145*
		Sig. (bilateral)	.618	.438	.014	.108		.000	.058	.014
	6E	Corr. Coef.	-.073	.048	-.003	-.013	.243**		.194**	-.062
		Sig. (bilateral)	.219	.421	.953	.826	.000		.001	.301
	7E	Corr. Coef.	.077	-.070	.022	-.029	.113	.194**		.264**
		Sig. (bilateral)	.197	.240	.716	.620	.058	.001		.000
	8E	Corr. Coef.	.141*	-.026	-.036	.067	.145*	-.062	.264**	
		Sig. (bilateral)	.017	.666	.545	.263	.014	.301	.000	

Notes: **. Correlation is significant at 0.01 (bilateral). *. Correlation is significant at 0.05 (bilateral).

Significant correlations were found, with a 99% confidence level, between students who considered that there were classmates in their lessons who slowed down the pace (item 1E) and those who only liked to work with their group of friends (item 2E) ($p = .006$), who believed it was easier to learn in classes where everyone had the same level (item 3E) ($p = .000$), and who stated that learning was better when there were no classmates requiring extra attention from the teacher (item 4E) ($p = .000$). Moreover, the latter statement correlated, with a 95% confidence level, with the belief that these same students usually asked classmates for help in class (item 8E) ($p = .017$). In their future teaching practice, this item correlated with item 3F "It will be easier to work with homogeneous classes (students with similar characteristics)", with $d = .010$, $p = .153$. All correlations were positive, low, or very low. A logical pattern emerges: as students agree more strongly that there were peers who hindered the pace of their lessons, they also tend to view homogeneous classes (those not requiring additional attention from teachers and preferably composed of their own friends) as easier learning environments. Conversely, agreement with the need to seek help also increases in parallel.

Additionally, significant positive but very low correlations were found, at the 99% confidence level, between students who only liked to work with their group of friends (item 2E) and those who believed it was easier to learn in

classes where all students had the same level (item 3E) ($p = .002$) and, consequently, where no classmates required more attention from the teacher (item 4E) ($p = .008$). In their projected teaching practice, this variable correlated with item 3F “It will be easier to work with homogeneous classes (students with similar characteristics)”, with a 95% level of significance ($d = .131$, $p = .027$). This relationship is consistent, indicating that those who prefer homogeneous groups and, within them, restrict collaboration to their circle of friends, also consider teaching easier in classrooms with similar characteristics. Conversely, those who do not prefer working exclusively with friends are less likely to regard homogeneous settings as facilitating either learning or teaching.

Likewise, moderate correlations were found between item 3E “It is easier to learn in classes where everyone has the same level” and item 4E “Learning is better when there are no classmates who require more attention from the teacher”, with a significance level of .01 ($p = .000$). Those who believed that learning was easier in classes of the same level also agreed, although weakly, with item 5E “Teachers know how to adapt their teaching to each student’s characteristics” ($p = .014$, 95% confidence). In their future professional outlook, item 3E correlated weakly or very weakly with item 3F “It will be easier to work with homogeneous classes” ($d = .249$, $p = .000$), item 4F “If there is a pupil with difficulties, I will ask the support teacher to teach them better” ($d = .163$, $p = .006$, 99% confidence), and item 6F “Having a positive attitude will be enough to attend to differences in my classroom” ($d = .134$, $p = .024$, 95% confidence).

Item 4E “Learning is better when there are no classmates who need more attention from the teacher” did not correlate with any item within its block but did show significant correlations with item 3F “It will be easier to work with homogeneous classes” ($d = .351$, $p = .000$), item 4F “If there is a pupil with difficulties, I will ask the support teacher to teach them better” ($d = .214$, $p = .000$, 99% confidence), and item 6F “Having a positive attitude will be enough to attend to differences in my classroom” ($d = .134$, $p = .024$).

These findings suggest that students with exclusionary experiences may carry such attitudes into their future teaching, preferring homogeneous classes, delegating responsibility for pupils with difficulties to specialist teachers, and assuming that attitude alone suffices to address diversity. Conversely, those without such experiences do not display exclusionary expectations in their professional future.

Students who observed that teachers were able to adapt their teaching to each student’s characteristics (item 5E) correlated with those who had never felt lost in class and were able to keep up with the pace (item 6E) ($p = .000$, 99% confidence), as well as with those who reported usually asking peers for help in class (item 8E) ($p = .014$, 95% confidence). These correlations were low and very low, respectively. Similar patterns were found with item 1F “I will be able to ensure that all my pupils feel comfortable in class and participate equitably” ($r = .135$, $p = .023$, 95% significance). This indicates a positive relationship: agreement across these statements reflects an inclusive professional outlook, while disagreement aligns with a less inclusive orientation. However, a contradiction emerges with item 4F (“If there is a pupil with difficulties, I will ask the support teacher to teach them better”) ($d = .157$, $p = .008$) and item 6F “Having a positive attitude will be enough to attend to differences in my classroom” ($d = .223$, $p = .000$), both at the 99% confidence level. It is noteworthy that inclusive teaching capacity appears directly related to seeking support from specialist teachers, possibly due to the fact that participants understood such support as complementary and not exclusionary.

Students who reported never feeling lost in class and being able to keep up with the pace (item 6E) also correlated positively, albeit very weakly, with those who usually helped their classmates (item 7E) ($p = .001$, 99% confidence). Regarding their future teaching, they showed a very low correlation with item 1F “I will be able to ensure that all my pupils feel comfortable in class and participate equitably” ($d = .126$, $p = .034$, 95% significance). Students who

feel capable of following the learning rhythm, seeking and offering help among peers, tend to conceive learning as a collaborative process and, also view themselves as future inclusive professionals.

Students who reported usually helping their classmates (item 7E) also tended to seek help from others (item 8E), with a low but significant correlation ($p = .000$, 99% confidence). In their professional expectations, they saw themselves as able to make all pupils feel comfortable and participate equitably (item 1F) ($d = .287$, $p = .000$), to achieve the maximum development of every student regardless of individual characteristics (item 2F) ($d = .239$, $p = .000$), and to recognise the need to acquire strategies and resources to address diversity (item 5F) ($d = .193$, $p = .001$). Although all correlations were low or very low, they outline a profile of students more aligned with inclusive professional attitudes: those who conceive learning as a shared construction of knowledge and who are aware of the need for continuous training show more inclusive expectations, whereas disagreement with these items corresponds to more exclusionary attitudes.

Finally, item 8E “I have usually asked classmates for help in class” correlated with item 1F “I will be able to ensure that all my pupils feel comfortable in class and participate equitably” ($d = .171$, $p = .004$), item 2F “I will be able to achieve the maximum development of every student, regardless of their characteristics” ($d = .191$, $p = .001$, 99% significance), and item 5F “I will need to acquire strategies and resources to address diversity” ($d = .126$, $p = .034$, 95% significance). These correlations reinforce the previous findings: students who are willing to seek help are likewise inclined to promote equitable participation among all pupils (recognising that doing so requires training) and vice versa.

Table 4

Correlations of block 2: future expectations as professionals

			1F	2F	3F	4F	5F	6F
Spearman's Rho	1F	Corr Coef.		.636**	-.036	.055	.160**	.061
		Sig. (bilateral)		.000	.540	.357	.007	.303
	2F	Corr Coef.	.636**		-.041	.075	.175**	.084
		Sig. (bilateral)	.000		.492	.207	.003	.158
	3F	Corr Coef.	-.036	-.041		.252**	.086	.113
		Sig. (bilateral)	.540	.492		.000	.148	.058
	4F	Corr Coef.	.055	.075	.252**		.179**	.182**
		Sig. (bilateral)	.357	.207	.000		.002	.002
	5F	Corr Coef.	.160**	.175**	.086	.179**		-.020
		Sig. (bilateral)	.007	.003	.148	.002		.740
	6F	Corr Coef.	.061	.084	.113	.182**	-.020	
		Sig. (bilateral)	.303	.158	.058	.002	.740	

Note: **. The correlation is significant at 0.01 (bilateral).

In this second block of the questionnaire, referring to future expectations as inclusive professionals, correlations were also found among several variables. Students who believed they would be able to ensure that all their pupils feel comfortable in class and participate equitably (*item 1F*) showed a strong correlation, with a 99% level of significance ($p = .000$), with those who thought they would be able to achieve the maximum development of each and every student, regardless of individual characteristics (*item 2F*). At the same significance level, but with a very low correlation ($p = .007$), they also agreed that they would need to acquire new strategies and resources to address diversity (*item 5F*). Likewise, *item 2F* “I will be able to achieve the maximum development of every pupil, regardless of their characteristics” correlated with *item 5F* “I will need to acquire strategies and resources to address diversity” ($p = .007$, 99% significance), consistent with the previous relationship. These results indicate that students who believe they will be capable of becoming inclusive professionals (supporting the development of each pupil and promoting participation) are also aware of the challenges involved and the need for training to acquire strategies and resources to make inclusion possible. Those who agree with these statements demonstrate a genuine commitment to making inclusion a reality in their professional future, recognising that it requires substantial technical knowledge, unlike those who disagree.

On the other hand, a low correlation was found between *item 3F* “It will be easier to work with homogeneous classes” and *item 4F* “If there is a pupil with difficulties, I will ask the support teacher to teach them better”, with 99% significance level ($p = .000$). The analyses suggest that students who agree with both statements represent a professional profile that views diversity as a difficulty beyond their responsibility, tending to delegate the education of pupils with difficulties to specialist teachers. These students have yet to conceive diversity as an asset, or its attention as a shared responsibility, in contrast with those who disagree.

Students who stated they would seek help from specialist teachers when having pupils with difficulties in their classrooms (*item 4F*) also showed low correlations with *item 5F* “I will need to acquire strategies and resources to address diversity” and *item 6F* “Having a positive attitude will be enough to address differences in my classroom”, both with $p = .002$. Respondents who agreed with these statements appeared to lack clarity regarding the respective roles of attitude and training in addressing diversity, or else considered both to be equally determinant, alongside reliance on specialist support. This suggests a certain sense of incompetence, as they assume that specialists would teach those pupils better, unlike respondents who expressed disagreement.

Objective 4: To examine whether there are significant differences according to degree programme.

After conducting mean difference tests to identify whether differences existed based on degree programme, only two statistically significant differences were found in the first block. For *item 1E* “There were students in my class who slowed down the pace”, with a significance level of $p = .031$, Early Childhood Education students reported a slightly higher mean ($M = 2.64$, $SD = 1.420$) than Pedagogy students ($M = 2.62$, $SD = 1.293$). This difference represents a Cohen’s d of -0.022 and a very small effect size (-0.01), favouring the Pedagogy group in terms of inclusive orientation.

In the second block, statistically significant differences were found only for *item 5F* “I will need to acquire strategies and resources to address diversity” ($p = .013$), with mean scores of 4.59 ($SD = .733$) in Pedagogy and 4.68 ($SD = .549$) in Early Childhood Education. The difference represents a very small effect size (-0.069) and a d value of -0.138 , suggesting that Early Childhood Education students perceive a slightly greater need for training than Pedagogy students, although the difference is minimal.

4. CONCLUSIONS

Regarding *Objective 1*, on students' experiences prior to entering university, almost 70% reject the belief that learning improves when there are no classmates requiring greater teacher attention. Half of the students reported not having peers who hindered the pace of the class, and nearly half denied that learning in diverse environments was more difficult, reflecting generally positive attitudes towards inclusion. However, high percentages of indecision were still observed. Moreover, exclusive preferences regarding group formation and a high degree of indifference were also noted. Finally, more than 75% of the sample reported having given or received help from classmates during this stage, suggesting a certain level of empathy and collaborative capacity.

With respect to *Objective 2*, concerning students' professional expectations regarding inclusion, almost all respondents expressed high expectations for their future as inclusive teachers. They felt capable of fostering a classroom climate in which all students feel comfortable, participate equitably, and achieve their maximum development regardless of individual characteristics, while recognising the need for specific training to achieve this. Nevertheless, beliefs remained divided regarding classroom heterogeneity and its perceived difficulty or ease, with many still failing to view diversity as a resource. Almost 60% stated they would seek assistance from support teachers, revealing a lack of understanding that inclusion is a shared responsibility, not one reserved for specialists.

Concerning *Objective 3*, which analysed the relationships between prior experiences and teaching expectations regarding educational inclusion, students with more exclusionary experiences and beliefs (preferring homogeneous groups, working mainly with their friends, etc.) also tended to consider it easier to work in homogeneous classes and to rely on specialist teachers. In contrast, those with more inclusive experiences (having observed teachers adapt instruction to each student's characteristics, having given and received help) believed they would be capable of adapting their teaching to classroom diversity in their future professional practice, ensuring the optimal development of every student and acknowledging the need to acquire strategies and resources for diversity management.

Lastly, for *Objective 4*, examining whether there were significant differences by degree programme, Pedagogy students displayed less exclusionary beliefs than Early Childhood Education students regarding learning in heterogeneous classes, whereas the latter perceived a slightly greater need for training, although differences between the two groups were minimal.

Overall, the findings indicate that educational inclusion remains both an ethical and practical challenge. Students' perceptions are ambivalent: they recognise inclusion as a right and an opportunity, yet also perceive it as a complex process lacking sufficient support. While their attitudes are generally favourable, traditional conceptions persist, revealing tensions between the inclusive ideal and the traditional belief that homogeneity facilitates learning, a notion that contradicts the inclusive paradigm. Despite advances, significant challenges and exclusionary practices persist (Moriña y Carballo, 2020).

Initial teacher education plays a decisive role, as it makes explicit the need for resources and strategies. However, a proportion of students still consider a "positive attitude" sufficient. This highlights the urgency of solid technical training that goes beyond goodwill: a positive attitude alone is not enough; technical knowledge and concrete pedagogical strategies are required. Teacher training is therefore a key factor for advancing inclusion (Debrand y Salzberg, 2005; Lombardi et al., 2013), as insufficient preparation in issues related to diversity can become a barrier for students.

Lledó (2009) and Lledó and Arnáiz (2010) also confirmed the training needs of both classroom and specialist

teachers to support students from an inclusive perspective. These authors noted a widespread belief among both groups that classroom teachers lack sufficient preparation to meet the needs of students with special educational requirements, and they call for stronger initial training from Faculties of Education. Prior experiences carry significant weight, as they shape future expectations and practices concerning inclusion: those who experienced exclusionary environments tend to replicate less inclusive models in their professional outlook, whereas experiences of collaboration and mutual support foster pedagogical visions more aligned with the inclusive model (Granada et al., 2013).

Peer support constitutes a key pedagogical resource. The high frequency of collaboration among students is a positive indicator and a resource to be further developed during university training and in future professional practice.

Differences between degree programmes are minimal, although Pedagogy students exhibit slightly more inclusive attitudes. Overall, the results highlight the shared need to strengthen an inclusive culture across all branches of teacher education. Inclusion transcends the school environment, demanding cultural, social, and institutional commitment to guarantee participation and equity. The university training period should therefore be used to transform students' experiences and beliefs.

To this end, it is proposed that:

- Universal Design for Learning (UDL) and methodological diversification be incorporated into study plans.
- More spaces for critical reflection on prior experiences and their influence on inclusive conceptions be developed.
- Inclusion be integrated as a cross-cutting axis throughout all teacher education curricula.
- An inclusive university culture be promoted through projects, campaigns, and activities involving the entire academic community.

Apoyo financiero: I+D+i “Diálogos inclusivos: construyendo narrativas para la Educación en Andalucía” (DI-COLE-A) Ref. PID2023-14169660B-C33

REFERENCES

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusiva*. Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2022). *Promoting inclusion and equity in schools through practitioner–researcher partnerships*. In *Expanding Possibilities for Inclusive Learning* (pp. 160-176). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Gobierno Vasco.

- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J. y Soldevilla-Pérez, J. (2025). Tendencias y debates legales entorno a la Educación Inclusiva: un análisis comparativo de los Decretos Ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 223-239. <https://doi.org/10.63122/racf8p65>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., y Abery, B. H. (2020). The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Dainez, D. y Smolka, A. L. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S16784634201945187853>
- Debrand, C. C., y Salzberg, C. L. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846380.pdf>
- Echeita, G., y Duk, C. (2016). Inclusión Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering Inclusion. Sustaining and building inclusive practices in school*. Routledge.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Serge Ebersold.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M.P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Isaacs, M.A. y Mansilla, L. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Lledó Carreres, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 3(3) 1-16. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/173>
- Lledó Carreres, A. y Arnáiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>
- Lombardi, A., Murray, C., y Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf>

- Macías-Cedeño, A. R., Chévez-Macías, M. L., Navia-Cedeño, A. K., y Cedeño-Cedeño, V. S. (2024). Percepciones de la innovación inclusiva universitaria: Diversidad y equidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 69-84. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42830>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *El Desarrollo de la educación: informe nacional de España*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173221>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 46, de 23 de febrero de 2021.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., y Pillapaxi Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904-10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y Educación Inclusiva: Recomendaciones desde la voz de Estudiantes Españoles con Discapacidad. *Educacao e Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Ortiz Huerta, M. G. y Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11, 1-16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Polo-Sánchez, M. T.; Fernández-Jiménez, C.; Díaz-Batanero, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284010>
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Graó
- Shaeffer, S. (2008). *Workshop synthesis 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. UNESCO-International Bureau of Education.
- Simón, C., y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., y Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 152-164. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.11>
- Sutton, D., Kearney, A., y Ashton, K. (2023). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 671-688. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867377>

- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO (2011). *Enhancing Effectiveness of EFA Coordination*. UNESCO. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/2011-11-UNESCO-Presentation-Enhancing-EFA-Coordination_processed.pdf
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Vera Noriega, J. A., Burrueal Valencia, M. A. y Sainz Palafox, M. A. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/768>

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Rosario Ordoñez-Sierra. Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. La principal línea de investigación se centra en las prácticas de enseñanza de estudiantes de Grado en Pedagogía: enfocada en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas innovadoras para dar sentido a las prácticas, análisis de la vida en los centros educativos, su organización y funcionamiento y relaciones con la comunidad. Así como el estudio de actuaciones de éxito en centros Constituidos en Comunidad de Aprendizaje.

✉ rordonez@us.es

María del Carmen Corujo-Vélez. Profesora Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Sevilla). Su investigación se desarrolla en dos líneas, la inclusión educativa y social, mediante la investigación acción participativa con centros de educación infantil, primaria y secundaria, ayuntamientos, asociaciones y demás organismos que contribuyen desde un enfoque sistémico a la educación inclusiva, y por otro la evaluación y el desarrollo de competencias en el ámbito universitario, siempre partiendo del enfoque de la voz del alumando.

✉ mcorujo@us.es

Cristina De Cecilia Rodríguez. Analista de marketing digital educativo. Graduada en Ciencias de la Comunicación con Máster en Marketing Digital por la Cámara de Comercio de Sevilla y Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por la Universidad de Sevilla, especialidad Lengua Castellana y Literatura. Tareas de investigación desarrolladas en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, buenas prácticas lectoras y prácticas externas.

✉ cristinadececilia01@gmail.com

Impacto de las actuaciones educativas de éxito, sobre rendimiento, inclusión y convivencia escolar: estudio de casos

Impact of successful educational actions on academic achievement, inclusion, and school climate: case studies

ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0001-5329-4872>

MARÍA-TERESA GÓMEZ-DEL-CASTILLO

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0002-1320-6644>

MARÍA-MAR PRADOS-GALLARDO

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0003-0619-4005>

Recibido: 23/1/2026

Aceptado: 11/02/2026

RESUMEN

El estudio examina el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en un colegio público de Educación Infantil y Primaria transformado en Comunidad de Aprendizaje en un entorno rural andaluz. Su objetivo es analizar los efectos de estas actuaciones en el rendimiento académico, la inclusión educativa y la convivencia escolar, utilizando indicadores oficiales de la consejería de educación de Andalucía. Se adopta una metodología de estudio de casos con enfoque principalmente cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y en el análisis documental de datos registrados en la plataforma Séneca entre los cursos 2007/2008 y 2022/2023 (Indicadores Homologados). El análisis se organiza en tres dimensiones: enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y clima de convivencia. Los resultados evidencian mejoras sostenidas en el rendimiento académico, especialmente en lengua y matemáticas, así como avances significativos en inclusión educativa. La convivencia se mantiene en niveles altos y estables. No obstante, se subraya la necesidad de consolidar estas prácticas, mejorar la coordinación interna y afrontar retos como la rotación laboral del profesorado para garantizar la sostenibilidad del proyecto.

ABSTRACT

The study examines the impact of Successful Educational Actions (SEAs) in a public Early Childhood and Primary Education school that has been transformed into a Learning Community in a rural Andalusian context. Its aim is to analyse the effects of these actions on academic achievement, educational inclusion, and school coexistence, using official indicators from the Andalusian Regional Ministry of Education. A case study methodology with a predominantly qualitative approach is adopted, based on semi-structured interviews with the school leadership team and documentary analysis of data recorded on the Séneca platform between the 2007/2008 and 2022/2023 academic years (Official standardized indicators). The analysis is organised around three dimensions: teaching and learning, attention to diversity, and school climate. The results show sustained improvements in academic performance, particularly in language and mathematics, as well as significant progress in educational inclusion. School coexistence remains at high and stable levels. However, the study highlights the need to consolidate these practices, improve internal coordination, and address challenges such as teacher turnover in order to ensure the sustainability of the project.

PALABRAS CLAVES

práctica basada en evidencias, comunidades de aprendizaje; educación inclusiva, educación comunitaria

KEYWORDS

evidence based practice, learning communities, inclusive education, inclusive education, community education



Para citar este artículo: Aguilera-Jiménez, A., Gómez-del-Castillo, M. T. y Prados-Gallardo, M. M. (2026). Impacto de las actuaciones de educativas de éxito, sobre rendimiento, inclusión y convivencia escolar: estudio de casos EA, *Escuela Abierta*, 29, 111-124. <https://doi.org/10.29257/ea.3548>

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son una propuesta de transformación educativa y social basada en el aprendizaje dialógico y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (Elboj y Oliver, 2003). Se apoyan en Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), validadas científicamente, tales como Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas, Formación Dialógica del Profesorado y de Familiares, o Modelos Dialógico de Prevención de Conflictos entre otras (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2011).

La investigación educativa en España pone de manifiesto que la implementación de AEE dentro del modelo de Comunidades de Aprendizaje produce resultados especialmente relevantes en territorios con desigualdades estructurales, como ocurre en determinadas zonas de Andalucía. Las revisiones recientes indican que estas actuaciones contribuyen a reducir la brecha de rendimiento, mejorar la convivencia escolar y fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Morlà-Folch et al., 2022).

En el contexto andaluz, la transformación en Comunidad de Aprendizaje ha permitido a muchos centros situados en zonas de especial complejidad social redefinir su proyecto educativo, incrementando las expectativas académicas y fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad. Investigaciones recientes destacan que la participación de las familias, especialmente en contextos tradicionalmente alejados de la institución escolar, constituye un elemento clave para la mejora del rendimiento y la convivencia (Ponce et al., 2021).

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) constituyen un modelo de transformación educativa y social del centro escolar cuyo objetivo principal es garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, especialmente de aquel que se encuentra en contextos de desigualdad. Este modelo se basa en la reorganización del aprendizaje y de la convivencia escolar a partir de una concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2010) y de la participación de la comunidad (familias, voluntariado, entidades sociales y otros agentes del entorno) en los procesos educativos (Flecha et al., 2024). Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un proyecto colectivo, en el que las decisiones pedagógicas se tratan de consensuar con toda la comunidad.

Los principios fundamentales que definen a las Comunidades de Aprendizaje son (Aubert et al., 2010): diálogo igualitario, donde el valor de las aportaciones se fundamenta en la validez de los argumentos y no en la posición de poder; inteligencia cultural, que reconoce y valora los saberes académicos, prácticos y comunicativos de todas las personas; transformación, entendida como cambio estructural del centro y no como adaptación individual del alumnado; dimensión instrumental, que prioriza el aprendizaje de contenidos académicos de alto nivel para todos; solidaridad, como eje de las relaciones y del aprendizaje cooperativo.

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son prácticas educativas concretas que han demostrado, mediante investigación científica, su eficacia para mejorar simultáneamente el rendimiento académico y la cohesión social. Estas actuaciones no dependen del contexto sociocultural, sino de la fidelidad a los principios del aprendizaje dialógico con los que se implementan (Luque y Lalueza, 2013) y son transferibles a distintos centros y etapas educativas (Flecha et al., 2024).

Alguna de las actuaciones Educativas de Éxito que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje son las siguientes:

Los grupos interactivos que reorganizan el aula en pequeños grupos heterogéneos donde participan personas voluntarias que dinamizan actividades diseñadas por el profesorado. Diversos estudios evidencian mejoras significativas en competencias instrumentales, reducción de conflictos y aumento de la motivación del alumnado (Suárez-Lantarón, 2022).

Las tertulias literarias dialógicas que consisten en la lectura compartida de obras clásicas de la literatura universal y su posterior diálogo igualitario. Investigaciones recientes muestran mejoras en comprensión lectora, expresión oral, pensamiento crítico y convivencia, tanto en alumnado como en personas adultas y familias (Palomares y Domínguez, 2019; Villafuerte y Ramírez, 2022).

La resolución dialógica de conflictos (García y García, 2022) está basada en el diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad educativa para prevenir y resolver conflictos de convivencia. Parte de la construcción colectiva de normas y de escuchar y considerar las aportaciones de alumnado, profesorado, familias y otros agentes, con el objetivo de crear consensos y transformar las relaciones de poder o violentas en interacciones respetuosas y colaborativas. Este proceso promueve la participación activa y la responsabilidad compartida para una convivencia positiva y sin violencia.

Las comisiones mixtas, la formación dialógica del profesorado, la extensión del tiempo de aprendizaje, la formación de familias..., que fomentan la ayuda mutua, la responsabilidad compartida y el aprendizaje profundo, contribuyendo a reducir el fracaso escolar y a fortalecer las relaciones interpersonales (Rodríguez y Ordóñez, 2015).

Las revisiones de investigaciones realizadas coinciden en señalar que la implementación sistemática de AEE dentro de Comunidades de Aprendizaje produce: mejoras sostenidas en los resultados académicos, reducción de desigualdades educativas, fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la convivencia escolar e incremento de la implicación familiar en la educación (Flecha et al., 2024). No obstante, los estudios también advierten que los resultados dependen de factores como la formación del profesorado, la estabilidad del proyecto y el compromiso real de la comunidad educativa (Morlà-Folch et al., 2022).

Este trabajo analiza el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en un colegio de Infantil y Primaria, ubicado en una población rural de unos 5000 habitantes y alejada de la capital de la provincia, desde su constitución como Comunidad de Aprendizaje (CdA) hace más de trece años hasta ahora. La investigación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D+I del Ministerio de Educación “Impacto de las Actuaciones Educativas, de la Red Andaluza de Escuelas Comunidades de Aprendizaje, sobre el Rendimiento y la Convivencia Escolar” (PID2021-122302N).

El objetivo de este estudio es doble: por un lado, ofrecer un diagnóstico sobre el proceso de implementación del centro educativo como Comunidad de Aprendizaje y, por otro, evaluar el impacto de las actuaciones educativas de éxito en el rendimiento académico, la inclusión y la convivencia escolar. Estos tres ámbitos se analizan a partir de los resultados del centro respecto a los indicadores homologados elaborados por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2018).

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se utiliza una metodología de estudio de casos que constituye un enfoque de investigación fundamentalmente cualitativo, si bien admite la integración de técnicas cuantitativas (Hernández-Sampieri et al, 2018), orientado al análisis exhaustivo y sistemático de una unidad de estudio delimitada, el “caso”, con el propósito de comprender un fenómeno dentro de su contexto real. Se caracteriza por una aproximación que prioriza la comprensión holística, en este caso de la institución educativa, atendiendo a sus dinámicas internas, interacciones y significados, más que a la búsqueda de generalizaciones de tipo estadístico (Yin, 2018).

En este caso se pretende un conocimiento del centro dentro de su contexto natural, buscando una comprensión global del mismo, sin pretender la generalización estadística sobre las Comunidades de Aprendizaje, prestando especial atención a sus dimensiones sociales, e institucionales (Stake, 2016).

Como técnicas de recogida de datos se han utilizado la entrevista semiestructurada al equipo directivo a partir de un cuestionario amplio (Prados et al., 2024) y, en segundo lugar, el análisis de documentos, en concreto, los denominados indicadores homologados introducidos en el programa Séneca, por los diversos docentes, durante los años analizados. Séneca es una plataforma digital desarrollada por la consejería de educación de la Junta de Andalucía que sirve como sistema de información y gestión educativa, y está concebida para centralizar, automatizar y facilitar multitud de procesos académicos, administrativos y de comunicación dentro del sistema educativo (Consejería de Desarrollo Educativo, 2024).

3. RESULTADOS

3.1. Descripción y evolución del colegio como Comunidad de Aprendizaje

En el momento de recoger los datos el colegio cuenta con dos líneas en Infantil y Primaria, y con 359 alumnos, de los cuales 49 presentan necesidades específicas de apoyo educativo. El claustro está constituido con 30 docentes, de los cuales 6 son docentes de apoyo, además de un alto número de voluntarios (73), lo cual facilita la implementación de las AEE. Por otra parte, disponen de los servicios de un orientador del Equipo de Orientación Educativa de la zona. El centro participa en diversos programas educativos como PROA+, Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad y Transformación Digital, entre otros.

Los especialistas en educación especial desarrollan siempre su tarea con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula ordinaria, salvo 3 niños con NEE que están habitualmente en el aula de educación especial y solo algunas horas semanales integrados en su aula ordinaria de referencia.

El impulso para transformarse en CdA surgió del equipo directivo, motivado por los bajos resultados académicos y la necesidad de mejora de la calidad (sólo el 52% de los estudiantes aprobaban todas las áreas); a eso se le sumaba un alumnado muy desigual en rendimiento.

De los docentes con que [cuenta el centro en la actualidad (curso 2023/2024) solo 5 están en el centro desde que iniciaron la transformación en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2010/2011, lo que supone una dificultad importante para cualquier proyecto de innovación de centros.

En la Fase del Sueño que es una de las primeras etapas del proceso de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje, que es el momento en que toda la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y otras personas del entorno) sueña y reflexiona sobre cómo les gustaría que fuera su escuela ideal. Es la etapa de participación colectiva donde se imagina y acuerda el modelo de escuela que se desea.

En este centro, hasta la fecha, ha realizado la fase de sueño en cinco ocasiones sin una periodicidad fija. Los sueños que hasta el momento consideran que han conseguido son: 1) Integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales en los grupos interactivos; 2) Mejora de la convivencia; 3) Mejora de infraestructuras y decoración; 4) Creación de un huerto y 5) Mejora del rendimiento.

En el momento de recogerse estos datos (enero de 2024), trabajan en los siguientes sueños: 1) Mejorar más el rendimiento; 2) Mejorar más la convivencia; 3) Mejorar más la inclusión; 4) Crear un aula del futuro STEAM (investigación-ciencia); 5) Aprendizaje de robótica por parte de los alumnos, entre otros.

Y algunos sueños que dicen haber tenido que abandonar sin haberlos logrado son: 1) Hacer que el centro sea bilingüe; 2) Tener una piscina y 3) Conseguir que visiten el centro algunos cantantes famosos.

Desde que el colegio decide transformarse en una Comunidad de Aprendizaje se trabajó en la implementación las siguientes AEE:

1. Comisiones Mixtas. En este caso, el centro analizado tiene cuatro comisiones mixtas: Gestora, de Infraestructura, de Convivencia y de Biblioteca. Constituidas por profesores, familias y voluntarios, se encargan de gestionar y coordinar diversas actividades y proyectos dentro del centro.
2. Grupos Interactivos: Se desarrollan desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria en contenidos de áreas instrumentales (lengua, matemáticas e inglés). Cuentan con voluntariado entre las familias y la vecindad, y se realizan de forma semanal o quincenal según el curso, aunque el claustro es consciente que lo ideal es llevarlos a cabo, al menos, dos veces por semana (Gómez del Castillo, et al., 2024); no obstante, muchas veces no es posible por la disponibilidad de voluntarios.

La finalidad que siempre se persigue con los Grupos Interactivos, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria es reforzar contenidos y enseñar a cooperar. En algunas ocasiones se busca también explorar las ideas previas del alumnado en algún tema concreto. Las personas voluntarias que colaboran en Grupos Interactivos son siempre familiares del alumnado y vecinos del pueblo; en muchas ocasiones también colabora personal laboral del centro y algunas veces lo hacen otros docentes del centro y antiguos alumnos

3. Tertulias Literarias Dialógicas: Se implementan mensualmente desde Infantil (4-5 años) hasta 6º de Primaria, con obras clásicas como *La Odisea*, *El Quijote* o *Matilda*. Sus objetivos principales son mejorar la comprensión lectora, el clima del aula (Sanahuja, 2022) y fomentar el pensamiento crítico (Foncillas et al., 2020). En Educación Infantil se hacen las Tertulias Literarias Dialógicas relacionadas con el área de Comunicación y Representación de la Realidad, mientras que en Educación Primaria se hacen dentro del horario destinado al área de Lengua Española y Literatura.
4. Extensión del tiempo de aprendizaje: Se desarrolla a través del programa PROA, fácilmente compatible con la biblioteca tutorizada o clubes de deberes, siempre que estén abiertos a todo el alumnado para eliminar estigmas y fomentar la colaboración (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015).
5. Formación dialógica del profesorado: Se realiza desde 2010 mediante tertulias pedagógicas y cursos/seminarios. Se destaca la necesidad de conectar esta formación con las necesidades detectadas en el aula y dar continuidad a las sesiones (León et al., 2024). La periodicidad depende de la temática y de las necesidades del momento. Si son sobre documentos aislados, como artículos a los que se dedique solo una sesión, las reuniones no tienen periodicidad.
6. Formación de familiares: El centro organiza cursos y tertulias para familias, normalmente a iniciativa del equipo directivo, y la implicación es desigual. Se propone diversificar la oferta y dar mayor protagonismo a las familias en la elección de temas formativos.
7. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos: Implementado desde 2019/2020, promueve normas consensuadas y la participación del alumnado en la regulación de la convivencia mediante clubes de valientes.

3.2. Resultados de los indicadores homologados

Los “indicadores homologados” que utiliza la consejería de educación andaluza son instrumentos estandarizados y oficiales para la autoevaluación de los centros educativos. Sirven para medir diferentes aspectos del funcionamiento y resultados de un centro, permitiendo comparaciones entre centros de similares características y de toda la comunidad autónoma. Están enfocados a tres aspectos: enseñanza-aprendizaje (promoción, resultados académicos...), atención a la diversidad (adaptaciones, apoyos...) y clima y convivencia (absentismo, convivencia escolar...).

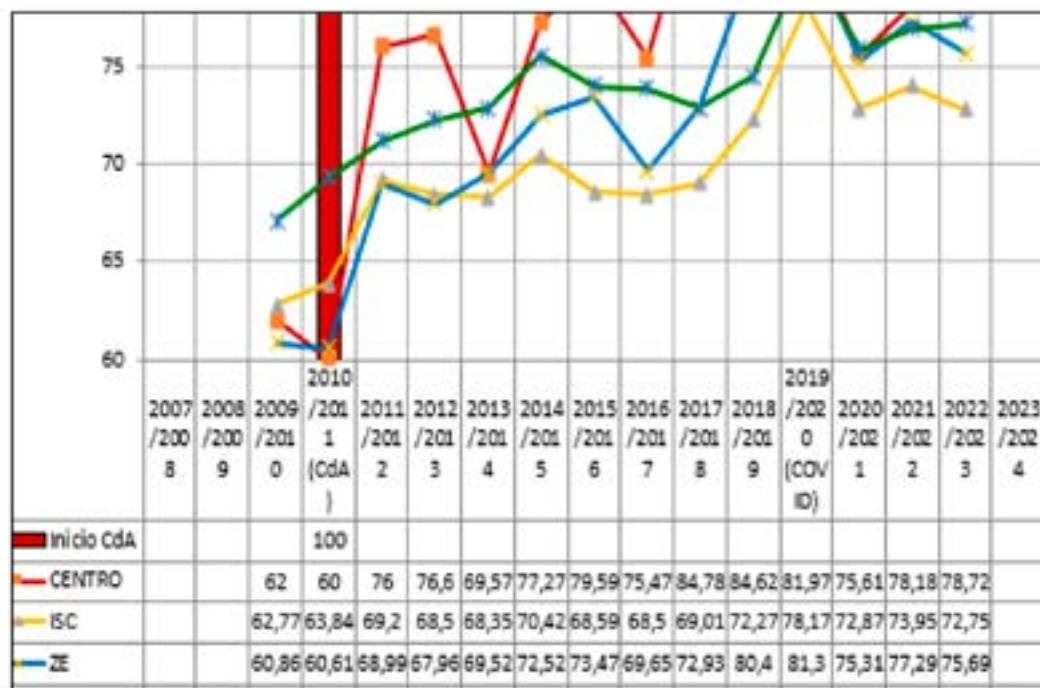
La aplicación informática Séneca que gestiona la información sobre estos indicadores homologados de cada centro, nos proporciona resultados que se analizan en relación con centros de contexto socioeconómico similar (ISC), con los centros de su zona educativa (ZE), y con la media autonómica andaluza (AND).

El análisis de los indicadores homologados desde el curso 2007/2008 hasta 2022/2023 muestra una evolución positiva en muchas áreas desde la transformación del colegio en CdA:

- 1) Enseñanza y aprendizaje: Se observa una mejora significativa y sostenida en la promoción del alumnado, el número de evaluaciones positivas y el rendimiento en lengua y matemáticas, especialmente antes del impacto del COVID-19. A partir del curso 2019/20 las diferencias con el resto de centro de su ISC y de Andalucía han sido solo ligeramente superiores (ver gráfico 1). Por ejemplo, en 2017/18 casi el 85% del alumnado del centro finaliza EP con todas las áreas aprobadas mientras que en los centros con su mismo índice socioeconómico fue del 69%, y en Andalucía este porcentaje no llegó al 73%. Estas diferencias en 2022/23 fueron de 78,7%, 72,7% y 77,3% respectivamente. A pesar de algunas fluctuaciones, los resultados en cuanto al rendimiento escolar del centro suelen superar a los de centros con similar índice socioeconómico.

Figura 1

Alumnado que finaliza Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas (ítem 3.2.7)



Fuente: Elaboración propia a partir de los Indicadores homologados (programa Séneca)

En la siguiente tabla se enumeran los indicadores homologados que hacen referencia al primer bloque de enseñanza-aprendizaje, comparándolos con otros centros (según los datos proporcionados por Séneca) a partir de la inferencia de los resultados a lo largo de los años:

Tabla 1

Comparación de Indicadores Homologados: imagen del centro y enseñanza/aprendizaje.

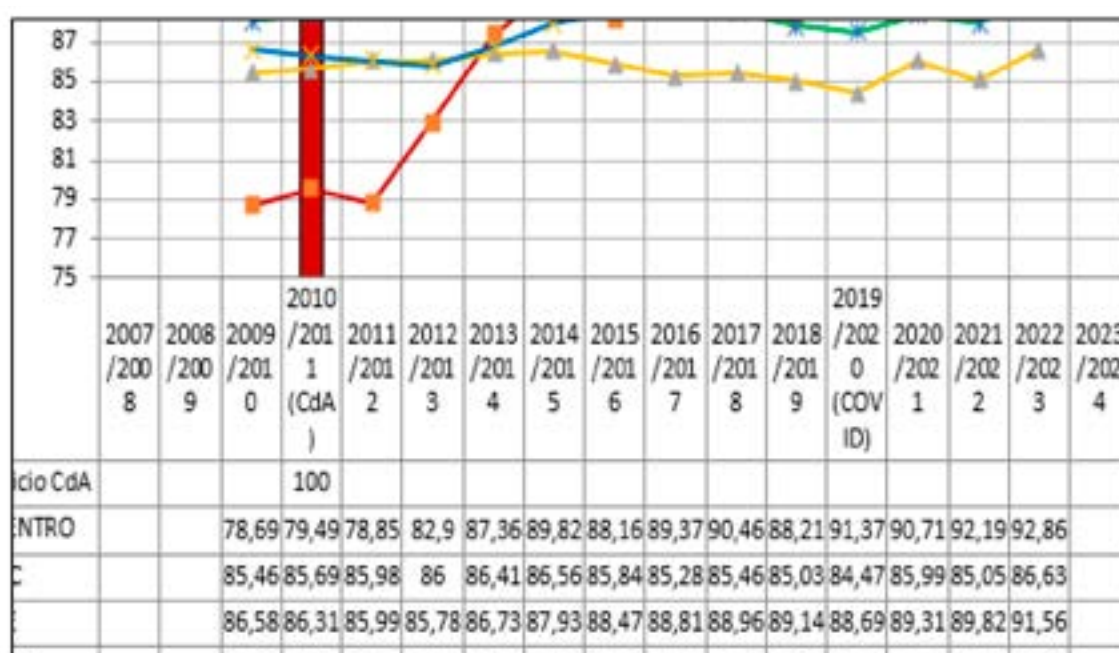
Indicador homologado		Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
3.1. Imagen del centro	3.1.1 Alumnado matriculado en el centro	No hay datos
	3.2.2 Solicitudes de matriculación en el centro	No hay datos
3.2 Enseñanza y Aprendizaje	3.2.1 Asistencia regular en Educación Infantil.	Los datos del centro pasan de ser inferiores a los de ISC, ZE y AND antes de CdA a ser semejantes a ellos salvo en algunos cursos.
	3.2.2 Alumnado de Educación Infantil que alcanza los objetivos educativos de esta etapa.	Las fluctuaciones en el periodo pos-CdA en comparación con los datos de ISC, ZE y AND no parecen deberse a ser CdA
	3.2.3 Promoción del alumnado que inicia Educación Primaria.	En el primer curso del que tenemos datos, los porcentajes del centro son los más altos y en el último curso, son los más bajos
	3.2.4 Alumnado de 2º de EP. que obtiene un nivel competencial alto en comunicación lingüística.	Los porcentajes del centro suelen ser más altos unos cursos y similares a los de ISC, ZE y AND en otros.
	3.2.5 Alumnado de 2º de EP. que obtiene un nivel competencial alto en razonamiento matemático.	Los porcentajes del centro suelen ser más altos unos cursos y similares a los de ISC, ZE y AND en otros.
	3.2.6.A Promoción del alumnado de Educación Primaria por curso. Datos globales.	Los datos del centro superan a los de ISC, ZE y AND
	3.2.6.B Promoción del alumnado de Educación Primaria por curso. Datos de cada curso.	No hay datos
	3.2.7.A Alumnado de EP con evaluación positiva en todas las áreas. Datos globales.	Los porcentajes del centro pasan de ser superiores a los de ISC, ZE y AND antes de COVID a ser similares a ellos a partir del curso del COVID
	3.2.7.B Alumnado de EP con evaluación positiva en todas las áreas. Datos por curso.	No hay datos
	3.2.8.A Alumnado de EP con evaluación positiva en las distintas áreas. Datos globales.	Los datos del centro crecen más rápido que los de ISC, ZE y AND.
	3.2.8-B Alumnado de EP con evaluación positiva en las distintas áreas. Datos por curso y por áreas (inglés –I-, lenguaje –L- y matemáticas –M-).	No hay datos
	3.2.9 Alumnado que finaliza Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas.	La evolución de los datos del centro en el periodo post-CdA es mejor que la de los centros ISC, ZE y AND.

Fuentes: *Elaboración propia*

2) Atención a la diversidad: La eficacia de las adaptaciones curriculares y la inclusión del alumnado con dificultades muestra progresos. No obstante, el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento tiende a igualarse al de otros centros. Por ejemplo, en cuanto a la idoneidad curso-edad parten de niveles muy bajos en el curso 2011/12 (78,85% en el centro, 86% en centros con mismo ISC y 88,7% en Andalucía), mientras que en 2022/23 esto ha mejorado considerablemente, siendo la puntuación del centro ligeramente superior al resto (casi el 93% de los estudiantes del centro, 86,6% en centros con mismo ISC y 89,3% en Andalucía). Aunque las puntuaciones del colegio respecto a este índice han mejorado de manera relevante, se ve la necesidad de seguir implementando estrategias más intensivas para seguir mejorando.

Figura 2

Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos globales (ítem 3.3.7)



En la tabla 2 se enumeran la totalidad [A9.1] de los indicadores homologados que hacen referencia al segundo bloque referido a atención a la diversidad, comparándolos con los otros centros de referencia según los datos proporcionados por la aplicación Séneca a lo largo de los años:

Tabla 2

Comparación de Indicadores Homologados: atención a la diversidad.

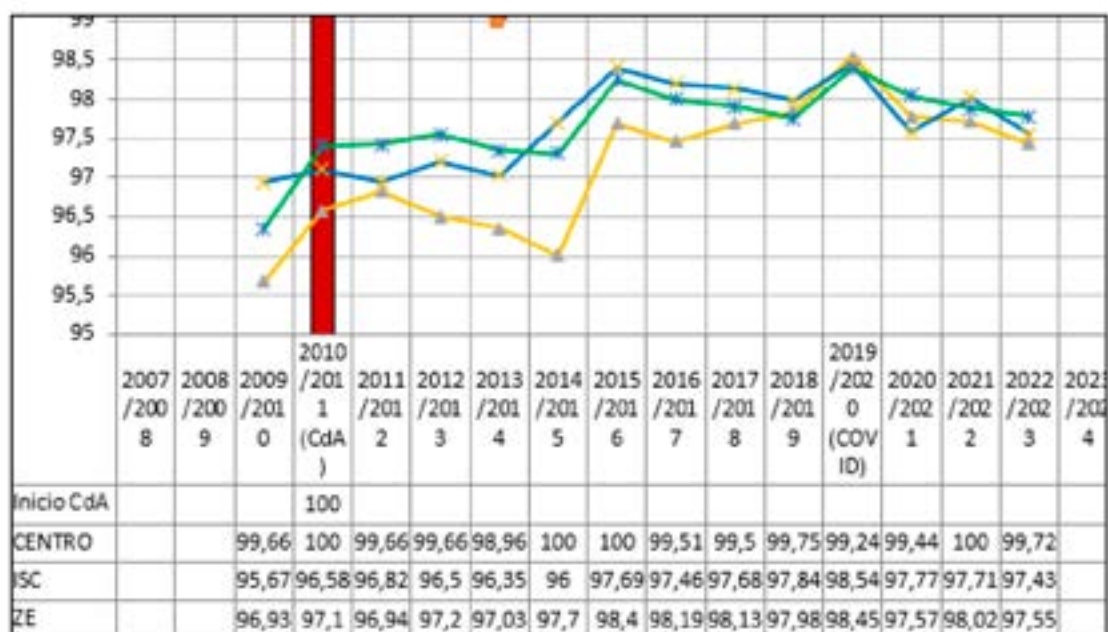
	Indicador homologado	Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
3.3 Atención a la Diversidad.	3.3.1 Alumnado de 2º de EP que obtiene un nivel competencial bajo en comunicación lingüística.	Los datos comienzan siendo mejores y acaban siendo similares a los de ISC, ZE y AND
	3.3.2 Alumnado de 2º de EP que obtiene un nivel competencial bajo en razonamiento matemático.	Los datos comienzan siendo mejores y acaban siendo similares a los de ISC y peores que los de ZE y AND
	3.3.3.A Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en Educación Primaria. Datos globales.	A partir del cuarto año post-CdA los datos del centro mejoran más que lo que lo hacen los datos de ISC, ZE y AND.
	3.3.3.B Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en Educación Primaria. Datos por curso y asignatura (inglés –I-, lengua –L- y matemáticas –M)	No hay datos
	3.3.4.A Promoción alumnado de Educación Primaria con adaptaciones curriculares. Datos globales.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no son suficientes como para afirmar que eso se debe al hecho de ser CdA
	3.3.4.B Promoción alumnado de Educación Primaria con adaptaciones curriculares. Datos de cada curso.	No hay datos
	3.3.5.A Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de EP. Datos globales.	No podemos afirmar que los datos del centro sean mejores que los de ISC, ZE y AND debido a su transformación en CdA
	3.3.5.B Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de EP. Datos por curso.	No hay datos
	3.3.6 Absentismo escolar en la enseñanza básica.	No se puede decir que los datos del centro mejoren respecto a los de ISC, ZE y AND debido a su transformación en CdA.
	3.3.7.A Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos globales.	Los datos del centro pasan de ser inferiores a los de ISC, ZE y AND en el periodo pre-CdA a superarlos en los últimos cursos del periodo post-CdA.
	3.3.7.B Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos por curso.	No hay datos

Fuente: Elaboración propia

- 3) Clima y convivencia: La puntuación del centro en estos indicadores (cumplimiento de normas de convivencia, alumnado con conductas contrarias a la convivencia...) ha sido muy buena, bastante superior a las puntuaciones de los centros con el mismo ISC y a los andaluces, pero esta ventaja se observa desde que se tienen datos, antes y después de su constitución como CdA. La implementación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos no parece que haya mejorado respecto a puntuaciones anteriores dado que ya eran altas. Como ejemplo, aparece en el gráfico siguiente el ítem 3.4.1. que hace referencia al cumplimiento de las normas de convivencia:

Figura 3

Cumplimiento de las normas de convivencia (ítem 3.4.1.)



En la tabla 3 aparecen todos los indicadores que hacen referencia al tercer bloque referido al clima de centro y a la convivencia, al igual que en las tablas anteriores, comparándolos con los otros centros con el mismo índice socio-cultural, de otros centros de la zona y de los de toda Andalucía, según los datos obtenidos a través de la aplicación Séneca a lo largo de estos años:

3.4 Clima y Convivencia	Indicador homologado	Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
	3.4.1 Cumplimiento de normas de convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no podemos afirmar que sea debido a que el centro es CdA
	3.4.2 Alumnado que solo presenta conductas contrarias a la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no podemos afirmar que sea debido a que el centro es CdA
	3.4.3 Alumnado que solo presenta conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.	Los datos del centro son mejores o peores de los de ISC, ZE y AND dependiendo del curso.
	3.4.4 Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA (efecto suelo)
	3.4.5 Conductas contrarias a la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA (efecto suelo)
	3.4.6 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA.

4. CONCLUSIONES

Se valora positivamente el compromiso del centro como CdA y la implicación de los miembros de su comunidad educativa. Sin embargo, también se pueden entrever, y por tanto se debe estar pendiente, en cuestiones como la necesidad de mayor coordinación entre los diversos planes a los que está adherido en centro, la concreción de los “sueños” para facilitar su cumplimiento, y la sostenibilidad de las AEE frente a la rotación del profesorado. Sería importante no dejar de consolidar prácticas eficaces como los Grupos Interactivos o las tertulias, garantizando su calidad y su frecuencia.

Este centro ha experimentado un avance desde su transformación en Comunidad de Aprendizaje, logrando mejoras evidentes en cuanto a los indicadores homologados que hacen referencia a resultados académicos y a la inclusión, y en menor medida, en aquellos indicadores referidos al clima y convivencia, dado que los resultados anteriores a su constitución como CdA ya eran muy buenos. En cualquier caso, la comparación de los datos del centro con los de otros de igual ISC, ZE y AND globalmente confirman los resultados de otros trabajos según los cuales, la implementación de las AEE contribuye a la mejora del rendimiento y de la convivencia escolar (Ponce et al. 2021), fortaleciendo el sentido de pertenencia y la implicación familiar en la educación (Morlà Folch et al., 2022).

La comparación global de indicadores muestra mejoras en numerosos ámbitos, estabilidad en otros y algunos retrocesos asociados al impacto en los años de la pandemia. Las posibles explicaciones de las “no mejoras” se atribuyen a la propia naturaleza de las CdA, a dificultades de implementación, a la situación excepcional derivada de la pandemia o a una combinación de estos factores.

En concordancia con lo aportado por Flecha et al. (2024), se destaca que el éxito de esta transformación depende de la participación activa de toda la comunidad, la formación continua del profesorado, la implicación de las familias y la coherencia en la implementación de los planes. Mantener esta línea de trabajo con ajustes estratégicos será clave para seguir progresando, especialmente en cuanto al análisis y la mejora de la implementación de las AEE para maximizar su impacto positivo.

Para dar continuidad a este trabajo sería necesario dialogar con la comunidad educativa las razones que explican los datos obtenidos, especialmente las fluctuaciones observadas de unos cursos a otros a fin de que, conocidas las causas de tales resultados se pueden identificar e implementar actuaciones de mejora. Por otra parte, sería importante contrastar estos resultados con los de otras Comunidades de Aprendizaje para determinar con mayor contundencia si las mejoras se deben a la implementación de las AEE, a determinados modos de llevarlas a cabo o a causas distintas específicas de cada centro.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D «Impacto de las Actuaciones Educativas de la Red Andaluza de Escuelas Comunidades de Aprendizaje, en el rendimiento escolar y la convivencia» (PID2021-122302N), financiado por el MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 y por el «FEDER Una forma de hacer Europa».

REFERENCIAS

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2018, 23 de abril). *Resolución por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de Escuelas Infantiles (2.º ciclo), Colegios de Educación Primaria, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Centros Integrados de Formación Profesional y Centros Específicos de Educación Especial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 80. Recuperado de <https://juntadeandalucia.es/boja/2018/80/22>
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Consejería de Desarrollo Educativo (2024). *Planes y Programas. Comunidades de Aprendizaje*. <https://www.junta-deandalucia.es/educacion/portales/web/planes-y-programas/programas-desarrollo-educativo/comunidades-de-aprendizaje/presentacion>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa*. Salmer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L. y Racionero, S. (2024). *Guía de Comunidades de Aprendizaje*. CREA–Universidad de Barcelona. <https://hipatiapress.com/index/2024/08/02/guia-conunidades-de-aprendizaje/>
- Foncillas, M., Santiago-Garabietas, M. y Tellado, I. (2020). Análisis de las tertulias literarias dialógicas en educación primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Comunidades de aprendizaje: Caminos para el éxito educativo y la transformación social a través de grupos interactivos de matemáticas. *Revista Europea de Investigación Educativa*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García Yeste, C., y García Carrión, R. (2022): *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/lib/biblioteca/otras_publicaciones/aprendizaje_dialogico_y_convivencia_escolar_guia_para_las_escuelas.pdf
- Gómez-del-Castillo, M. T., Rodríguez, M., Ordóñez, R. y Ponce, M. (2024). Acelerar los aprendizajes con los grupos interactivos. En M. M. García, B. Segovia y S. León (Coords.), *Excelencia educativa en comunidades de aprendizaje* (pp. 113-123). Pirámide.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission.
- León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B. y García-Cabrera, M.M. (2024). Tertulias Pedagógicas Dialógicas: evolución de la formación del profesorado para el impacto social. *Social and Education History*, 13 (3), pp. 188-206. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.15141>

- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402–428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Morlà-Folch, T., Renta, A. I., Prados-Cuxart, M., y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37(100482), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Palomares, A. y Domínguez, F.J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Ponce, M., Romero, A., Aguilera, A. y **Gómez del Castillo, M. T.** (2021). Adaptación de una Comunidad de Aprendizaje al Covid19: La experiencia del CEIP Antonio Machado. En J. A. Marín Marín, J., Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (Eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 435-447). Dickinson. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/b98b9013-34d1-452f-906a-fc6673d40962/content>
- Prados-Gallardo, M. M., Aguilera-Jiménez, A. y Abad, S. (2024). *Instrumento para evaluar la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito en Comunidades de Aprendizaje: autoevaluación y heteroevaluación*. XXXI Congreso Internacional sobre Aprendizaje. Utrecht, Países Bajos. https://cgscholar.com/cg_event/events/L24es/proposal/73349
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314–333. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18625>
- Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 15(Esp.), 46–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4591>
- Suárez-Lantarón, B., y García-Martínez, A. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80-97. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>
- Stake, R. E. (2016). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villafuerte-Holguín, J. S. y Ramírez Rodríguez, W. X. Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Antonio Aguilera-Jiménez es maestro de Educación Primaria y Doctor en Psicología. Actualmente es profesor titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla habiendo impartido docencia en materias relacionadas con las dificultades del aprendizaje, la inclusión educativa y las necesidades específicas de apoyo educativo en los grados de Psicología, Educación Primaria y en el máster de “Psicología de la Educación - Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales” de la Facultad de Psicología. Sus líneas de investigación se centran en educación inclusiva, comunidades de aprendizaje y docencia universitaria, materias sobre las que ha publicado artículos en revistas científicas, libros y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, contando con tres sexenios de investigación.

✉ aguijim@us.es

María-Teresa Gómez-del-Castillo es Doctora en Pedagogía y profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Desde hace 30 años imparte docencia en distintas titulaciones de Educación, tanto en los Grados como en los Máster de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es autora de múltiples publicaciones, tanto en libros como en revistas científicas y congresos internacionales, contando con dos sexenios de investigación. Ha participado en varios de Proyectos I+D+I respondiendo a las siguientes líneas de investigación: formación del profesorado, tecnologías aplicadas a la educación y Comunidades de Aprendizaje donde se enmarca el trabajo que ahora se presenta.

✉ mgomezdelcastillo@us.es

María del Mar Prados Gallardo es Doctora en Psicología y profesora titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Desde hace 25 años imparte docencia en distintas titulaciones de Educación, tanto en los Grados como en los Máster de la Facultad de Ciencias de la Educación y la facultad de Psicología. Es autora de múltiples publicaciones, tanto en libros como en revistas científicas y congresos internacionales, contando con dos sexenios de investigación. Ha participado en múltiples Proyectos I+D+I respondiendo a las siguientes líneas de investigación: Discurso educativo e interacciones en el aula, Competencia cultural y migraciones, Resiliencia en mujeres víctima de violencia de género y, Comunidades de Aprendizaje donde se enmarca el trabajo que ahora se presenta y del que es Investigadora Principal.

✉ marprados@us.es

Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: experiencias académicas en un curso universitario de matemática superior

Students with Autism Spectrum Disorder: Academic Experiences in an Undergraduate Course in Advanced Mathematics

CRISTIAN MEJÍAS ZAMORANO

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso (Chile)

<https://orcid.org/0000-0002-4306-2864>

ELIZABETH CABELLO AHUMADA

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso (Chile)

<https://orcid.org/0009-0004-1042-5755>

MARCIA AGUILERA MONSALVE

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso (Chile)

<https://orcid.org/0009-0002-4987-0747>

Recibido: 26/1/2026

Aceptado: 11/02/2026

PALABRAS CLAVES

inclusión educativa, trastorno del espectro autista, cálculo, educación superior

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) continúa siendo un desafío en la educación superior, especialmente en asignaturas de alta abstracción como el Cálculo en carreras de ingeniería, donde persisten brechas en acceso, permanencia y titulación (Duarte, 2023). Desde una perspectiva integral, la inclusión involucra dimensiones académicas, emocionales y sensoriales que inciden en el aprendizaje matemático. Este estudio, desarrollado en la Universidad de Playa Ancha (Chile), analiza las trayectorias académicas de diez estudiantes con TEA mediante entrevistas y análisis de desempeño, desde el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011; García et al., 2024). Los resultados aportan evidencia empírica sobre el impacto positivo de adecuaciones evaluativas razonables en Cálculo. Estos demuestran que es posible mejorar el rendimiento académico sin comprometer los estándares curriculares, al tiempo que se reducen las barreras asociadas a la ansiedad evaluativa.

KEYWORDS

inclusive education, autism spectrum Disorder, calculus, higher education

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) remains a challenge in higher education, particularly in highly abstract subjects such as Calculus in engineering programs, where gaps in access, retention, and graduation persist (Duarte, 2023). From a holistic perspective, inclusion involves academic, emotional, and sensory dimensions that directly affect mathematical learning. This study, conducted at the University of Playa Ancha (Chile), analyzes the academic trajectories of ten students with ASD through interviews and performance analysis, drawing on the Onto-Semiotic Approach to Mathematical Knowledge and Instruction and the principles of the Universal Design for Learning (Echeita y Ainscow, 2011; García et al., 2024). The findings provide empirical evidence regarding the positive impact of reasonable assessment accommodations in calculus. They demonstrate that it is possible to improve academic performance without compromising curricular standards, while reducing the barriers associated with assessment anxiety.



Para citar este artículo: Mejías Zamorano, C., Cabello Ahumada, E. y Aguilera Monsalve, M. (2026). Estudiantes del espectro autista: experiencias académicas en un curso universitario de matemática superior. *EA, Escuela Abierta*, 29, 125-138. <https://doi.org/10.29257/ea.3554>

1. INTRODUCCIÓN

La Condición del Espectro Autista (CEA), denominada en los sistemas clínicos y diagnósticos como Trastorno del Espectro Autista (TEA), es comprendida actualmente como una condición neurobiológica del desarrollo que incide de manera significativa en diversas dimensiones del funcionamiento humano, particularmente en la comunicación social, la interacción interpersonal y la presencia de patrones conductuales, cognitivos y sensoriales específicos. Esta concepción se sustenta en los aportes clásicos de Wing (1988), quien introdujo la noción de espectro autista para dar cuenta de la amplia heterogeneidad de manifestaciones clínicas y funcionales asociadas al autismo, superando visiones categoriales rígidas y enfatizando su carácter dimensional y continuo. Desde esta perspectiva, el autismo no se presenta como una entidad homogénea, sino como un conjunto diverso de perfiles que varían en intensidad, forma de expresión y necesidades de apoyo.

En el ámbito educativo, y particularmente desde enfoques contemporáneos orientados a la inclusión, el TEA no se concibe exclusivamente desde una lógica deficitante, sino como una manifestación de la diversidad neurológica que interactúa de manera compleja con los contextos sociales y educativos. Este cambio de paradigma implica desplazar el foco desde las limitaciones individuales hacia el análisis de las barreras presentes en los entornos de aprendizaje. En la educación superior, dicha interacción adquiere una relevancia particular, dado que los espacios universitarios se caracterizan por elevadas exigencias académicas, sociales y organizativas, las cuales pueden configurarse como obstáculos significativos para estudiantes con TEA cuando no se dispone de apoyos adecuados.

En este contexto, los estudiantes dentro del espectro autista enfrentan desafíos relevantes durante los procesos de transición, adaptación y permanencia en la vida universitaria, los cuales se manifiestan tanto en el plano académico como en las dimensiones social y emocional. Desde la perspectiva de Rivière (1988), estas dificultades no deben interpretarse exclusivamente como déficits individuales, sino como el resultado de una interacción compleja entre los estilos de procesamiento cognitivo propios del autismo y entornos educativos escasamente mediadores. Dinámicas propias de la educación superior —como la creciente autonomía en la gestión del tiempo, la interacción con múltiples docentes, el trabajo colaborativo y la rendición de evaluaciones de alto impacto— pueden generar escenarios de sobrecarga cognitiva y emocional para este estudiantado.

Estas dificultades tienden a intensificarse en asignaturas que demandan altos niveles de abstracción, formalización conceptual y razonamiento lógico, como ocurre en la Matemática Superior. En particular, el Cálculo ocupa un rol central en la formación universitaria de carreras del ámbito científico y tecnológico, al constituir una base conceptual fundamental y exigir habilidades avanzadas de pensamiento abstracto, análisis estructurado y razonamiento lógico-formal (Duarte, 2023a). La comprensión de procesos dinámicos y la articulación de múltiples registros de representación —gráfico, simbólico, numérico y verbal— suponen desafíos relevantes para estudiantes con TEA, cuyos estilos de procesamiento cognitivo suelen caracterizarse por una preferencia por estructuras claras, secuencias explícitas y contextos de aprendizaje predecibles y organizados (Rivière, 1988).

El trabajo pedagógico con estudiantes con TEA en cursos de Matemática Superior ofrece, por tanto, una oportunidad relevante para identificar las barreras que inciden en sus trayectorias académicas y, simultáneamente, para diseñar estrategias didácticas orientadas a favorecer su progreso formativo. En este sentido, la caracterización del TEA propuesta por la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima revisión (CIE-11) refuerza la necesidad de adoptar enfoques educativos sensibles al contexto, al definir el trastorno como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación social y por patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, cuya expresión varía significativamente según el entorno y el nivel de apoyo disponible (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022).

Desde esta perspectiva, resulta necesario avanzar hacia propuestas didácticas que, sin renunciar al rigor conceptual propio de la matemática universitaria, incorporen metodologías flexibles, accesibles y ajustadas a la diversidad del estudiantado. Siguiendo a Wing (1988), reconocer el carácter espectral del autismo implica asumir que los apoyos pedagógicos deben ser diversificados y ajustados a perfiles individuales, evitando soluciones homogéneas que desconozcan la variabilidad intraespectro. El desafío no se limita a la adaptación de contenidos, sino que implica un replanteamiento más amplio de las formas de enseñanza, evaluación y acompañamiento académico desde una perspectiva inclusiva.

No obstante, pese a los avances normativos y discursivos en materia de inclusión educativa, la evidencia empírica indica que los estudiantes con TEA continúan enfrentando barreras significativas en la educación superior, las cuales afectan negativamente sus trayectorias académicas, particularmente en el acceso, la permanencia y la titulación. Dichas barreras se expresan en los ámbitos académico, social y emocional, e incluyen el malestar asociado a situaciones evaluativas, la sobrecarga sensorial en los contextos de aula y las dificultades para establecer interacciones sociales significativas. En este marco, la ansiedad se reconoce como una emoción frecuente en la experiencia universitaria; sin embargo, adquiere un carácter problemático cuando su intensidad supera los recursos adaptativos de la persona y genera un nivel significativo de malestar (Cecilio et al., 2012).

En consonancia con lo anterior, Duarte (2023) señala que la tasa de titulación universitaria de estudiantes con TEA es inferior a la de sus pares neurotípicos, lo que evidencia la persistencia de desigualdades estructurales en la educación superior. Comprender cómo estos estudiantes se relacionan con los contenidos matemáticos universitarios permite fortalecer el diseño de apoyos pedagógicos pertinentes y consolidar un enfoque de inclusión entendido como eje transversal del quehacer universitario (García et al., 2024). Desde esta perspectiva, el presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias académicas de diez estudiantes con condición del espectro autista en un curso de Cálculo de la Universidad de Playa Ancha, considerando las dificultades enfrentadas, los apoyos implementados y la incidencia de factores emocionales en su desempeño académico.

1.1. Inclusión educativa y Trastorno del Espectro Autista en la educación superior chilena: marco normativo, prácticas institucionales y desafíos pedagógicos

En el contexto chileno, la consolidación de un marco normativo orientado a la inclusión de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha experimentado avances significativos durante la última década, particularmente a partir de la promulgación de la Ley N.º 21.545 en el año 2023, conocida como Ley TEA. Esta normativa reconoce explícitamente el derecho de las personas dentro del espectro autista a acceder, participar, permanecer y egresar del sistema educativo en condiciones de equidad, incorporando disposiciones específicas para la educación superior. En particular, su artículo 21 establece la obligación de las instituciones de educación superior de implementar ajustes razonables y de promover entornos educativos inclusivos que respondan a la diversidad del estudiantado, situando la inclusión como un principio estructural del sistema formativo.

No obstante, pese a la solidez del marco legal vigente, persisten brechas relevantes entre la normativa y su implementación efectiva en las prácticas institucionales. Informes del Servicio Nacional de la Discapacidad y del Ministerio de Desarrollo Social (2015) evidencian que, hacia el año 2020, solo el 9,1% de las personas adultas con discapacidad había completado estudios de nivel superior, lo que da cuenta de una participación considerablemente inferior en comparación con la población general. Estos antecedentes reflejan la persistencia de barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que continúan limitando el acceso real, la permanencia y la titulación en la educación universitaria, a pesar de los avances normativos alcanzados.

Si bien la investigación nacional sobre inclusión en educación superior aún se encuentra en una etapa incipiente, la evidencia disponible muestra progresos graduales en el diseño e implementación de políticas institucionales orientadas a la atención de la diversidad. En este escenario, diversas universidades chilenas han desarrollado unidades especializadas de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad. Un referente relevante es el Programa para la Inclusión Académica de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (PIANE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vigente desde 2011, el cual ofrece acompañamiento profesional, apoyos académicos y adecuaciones curriculares a lo largo de la trayectoria formativa. De manera similar, instituciones como la Universidad de Chile, la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad de Concepción han avanzado en la formulación de políticas inclusivas orientadas a favorecer la participación y el progreso académico del estudiantado con necesidades educativas específicas.

Estas iniciativas se inscriben en el marco de la Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior (2018), que consagra el principio de no discriminación arbitraria y asigna a las instituciones la responsabilidad de garantizar condiciones de accesibilidad universal. Dichos lineamientos han sido posteriormente reforzados por la Ley N.º 21.545, que enfatiza la necesidad de avanzar hacia una educación superior inclusiva, con especial atención a los estudiantes dentro del espectro autista. En este contexto, las universidades han implementado estrategias tales como adaptaciones en los procesos de admisión, apoyos especializados durante la rendición de la Prueba de Acceso a la Educación Superior y ajustes en la docencia, incluyendo la entrega anticipada de materiales, la flexibilización de tiempos y formatos evaluativos, y la adecuación de los ambientes de aprendizaje.

Sin embargo, la literatura especializada advierte que los estudiantes con TEA continúan enfrentando desafíos relevantes a lo largo de sus trayectorias académicas. Martínez y Martínez (2023) identifican como principales obstáculos la limitada flexibilidad de los sistemas de evaluación, la insuficiente sensibilización del cuerpo docente y la débil articulación entre las unidades de inclusión y las distintas facultades. En concordancia con estos hallazgos, datos del Programa PIANE UC (2024) indican que aproximadamente un 15% de los estudiantes con discapacidad atendidos corresponde a personas con TEA, quienes suelen requerir apoyos específicos asociados a la estructuración de tareas, la regulación sensorial de los espacios y el acompañamiento académico sistemático.

Estas tensiones entre el marco normativo y su aplicación efectiva han sido reconocidas por la Subsecretaría de Educación Superior (2025), que atribuye dichas dificultades, entre otros factores, a la autonomía institucional y a la ausencia de protocolos nacionales estandarizados. En este escenario, la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como una estrategia clave para diversificar las formas de enseñanza, evaluación y participación, contribuyendo a la construcción de entornos universitarios más flexibles, accesibles y equitativos (UNESCO, 2017). Finalmente, considerando que el TEA constituye una condición del neurodesarrollo con implicancias en la comunicación social, la regulación emocional y el procesamiento sensorial (American Psychiatric Association, 2013), resulta indispensable avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad cognitiva como un componente inherente de la educación superior, particularmente en disciplinas de alta exigencia cognitiva como la matemática universitaria (Duarte, 2023a; García et al., 2021).

1. 2. Educación inclusiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la educación superior: desafíos curriculares, pedagógicos y socioemocionales

La incorporación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación superior constituye un desafío de carácter multidimensional que interpela directamente a las prácticas pedagógicas, a la organización curricular y a las condiciones institucionales que configuran la experiencia universitaria. Garantizar trayectorias

formativas significativas para este estudiantado no se reduce al acceso formal a la universidad, sino que exige la construcción de entornos de aprendizaje que favorezcan la participación, la comprensión de los contenidos y la permanencia en el sistema, considerando las particularidades asociadas a la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y el procesamiento sensorial.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, la implementación curricular en contextos universitarios demanda la adopción de estrategias pedagógicas coherentes con la diversidad del estudiantado. En el caso de los estudiantes con TEA, la literatura especializada subraya la necesidad de ajustar tanto los entornos de aprendizaje como las formas de mediación didáctica, con el propósito de reducir barreras que inciden en la construcción de significados académicos. Estas adecuaciones no suponen una disminución de las exigencias disciplinares, sino una reconfiguración de las condiciones en que se desarrollan las prácticas de enseñanza y evaluación, manteniendo el rigor conceptual propio de la educación superior y asegurando coherencia entre los objetivos formativos, las tareas propuestas y los criterios institucionales de validación del aprendizaje.

Uno de los principios pedagógicos centrales en la enseñanza de estudiantes con TEA es la estructuración y previsibilidad de las actividades académicas. La organización explícita del tiempo, de las tareas y de las expectativas contribuye a disminuir la incertidumbre asociada a la actividad universitaria, favoreciendo una mayor disposición al aprendizaje. Acciones como explicitar los objetivos de cada sesión, detallar las actividades a desarrollar y anticipar modificaciones en la planificación permiten establecer un marco normativo claro que facilita la interpretación de las demandas académicas y favorece procesos de autorregulación en contextos institucionales complejos.

La comunicación docente constituye otro elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la educación superior, muchas prácticas pedagógicas se sustentan en normas implícitas, inferencias contextuales y usos figurados del lenguaje académico, lo que puede dificultar la comprensión de consignas y expectativas por parte de estudiantes con esta condición. Frente a ello, el uso de un lenguaje claro, directo y explícito adquiere especial relevancia. La explicitación de instrucciones, criterios de evaluación y modalidades de participación académica contribuye a reducir ambigüedades semióticas y a favorecer una interpretación compartida de las tareas, especialmente en actividades colaborativas y situaciones evaluativas.

La utilización sistemática de apoyos visuales se ha consolidado como una estrategia eficaz en contextos educativos inclusivos. Diversos estudios señalan que muchas personas dentro del espectro autista presentan una preferencia por la información organizada visualmente, lo que favorece la comprensión cuando los contenidos se presentan mediante esquemas, diagramas, mapas conceptuales o secuencias procedimentales. En el ámbito universitario, estos recursos permiten mediar contenidos de alta complejidad conceptual y facilitar la articulación entre distintos sistemas de representación. Asimismo, el uso de plataformas virtuales estructuradas y materiales complementarios amplía las oportunidades de acceso al conocimiento.

Las adaptaciones metodológicas deben extenderse también a los procesos de evaluación. Desde un enfoque inclusivo, la evaluación no puede limitarse a un único formato estandarizado, sino que debe ofrecer alternativas que permitan a los estudiantes evidenciar sus aprendizajes de acuerdo con sus características individuales. La diversificación de instrumentos evaluativos y el uso de rúbricas explícitas contribuyen a transparentar los criterios de logro y a reducir la incertidumbre asociada a las situaciones evaluativas.

En el ámbito de las asignaturas de Matemática Superior, estos desafíos se intensifican debido a las elevadas demandas cognitivas y simbólicas implicadas. Cursos como Cálculo requieren la movilización coordinada de lenguajes formales, representaciones gráficas y procedimientos, lo que puede generar tensiones cuando existen desajustes entre los significados personales contruidos y los significados institucionales demandados por la disciplina

(Maddox et al., 2020; Spain et al., 2018). En síntesis, avanzar hacia prácticas universitarias más equitativas implica promover entornos formativos que reconozcan la diversidad como un componente constitutivo de la actividad académica y de la construcción del conocimiento disciplinar.

1. 3. Enfoque ontosemiótico de instrucción del conocimiento y la instrucción matemática

La creciente complejidad de los fenómenos educativos contemporáneos exige la adopción de un posicionamiento epistemológico explícito que permita comprender, analizar e interpretar los procesos investigativos desde marcos teóricos sólidos y conceptualmente coherentes. En este contexto, la construcción de un sustento teórico constituye un componente central de toda investigación científica, en tanto orienta la delimitación del problema de estudio, la formulación de categorías analíticas y la interpretación rigurosa de los resultados. Dicho sustento se configura a partir de una revisión sistemática de enfoques, conceptos y antecedentes relevantes, lo que posibilita articular el objeto de estudio con el conocimiento científico acumulado y fortalecer la coherencia interna del proceso investigativo. En esta línea, Méndez (1997) señala que el marco teórico cumple funciones esenciales al situar el problema en un cuerpo conceptual consolidado, respaldar el análisis empírico y favorecer el contraste crítico entre distintas perspectivas teóricas.

La presente investigación, orientada a caracterizar las experiencias académicas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un curso de Cálculo de la Universidad de Playa Ancha, se sustenta en el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS). El TEA, reconocido en la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima edición (CIE-11) como una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones restringidos y repetitivos de comportamiento (OMS, 2022), presenta una marcada heterogeneidad en sus manifestaciones y necesidades de apoyo. Esta conceptualización refuerza la pertinencia de enfoques analíticos que permitan comprender la diversidad de trayectorias académicas desde una perspectiva contextual, situada y no reduccionista.

El EOS, desarrollado por Godino y colaboradores, concibe el conocimiento matemático como una práctica de naturaleza semiótica, social y cultural, y entiende el aprendizaje como un proceso de construcción progresiva de significados en contextos institucionales, mediado por el lenguaje, las normas y las interacciones sociales (Godino, 2014). Este enfoque propone analizar los fenómenos educativos a partir de seis dimensiones interrelacionadas: epistémica, cognitiva, emocional, interaccional, mediacional y ecológica (Godino et al., 2006), lo que resulta especialmente pertinente para el estudio de estudiantes con TEA en la educación superior. Asimismo, la distinción entre significados personales e institucionales permite identificar tensiones y convergencias en la construcción del conocimiento matemático (Godino et al., 2007). Complementado por la Teoría de Configuraciones Didácticas y el constructo de idoneidad didáctica, el EOS ofrece un marco robusto para analizar y evaluar prácticas pedagógicas inclusivas en contextos universitarios de alta exigencia conceptual (Vásquez, 2014).

2. MARCO METODOLÓGICO

Los fundamentos metodológicos del presente estudio se inscriben en el enfoque de investigación-acción, concebido como una metodología aplicada que articula la indagación sistemática con la intervención pedagógica, orientada a la comprensión y mejora de las prácticas educativas en contextos situados. Este enfoque se caracteriza por

su naturaleza participativa, colaborativa y cíclica, en la que investigadores y actores educativos se involucran en procesos continuos de reflexión crítica, planificación, acción y evaluación. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, la investigación adopta un carácter explicativo, privilegiando la producción de conocimiento situado y la transformación reflexiva de la práctica pedagógica, en coherencia con los planteamientos de Latorre (2005).

La población y muestra del estudio están conformadas por estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista que cursan una asignatura de Cálculo en la Universidad de Playa Ancha. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando la participación voluntaria de los estudiantes y la aprobación de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil de la institución. La recolección de información se desarrolló a lo largo de dos semestres académicos e incluyó entrevistas semiestructuradas, observaciones sistemáticas de aula y cuestionarios orientados a indagar niveles de malestar emocional y desempeño académico. Complementariamente, se incorporó el análisis de resultados evaluativos y de la retroalimentación académica proporcionada durante el proceso formativo, con el propósito de obtener una comprensión integral de las experiencias académicas de los participantes.

El procedimiento metodológico se estructuró en fases interrelacionadas. En la fase diagnóstica se identificaron necesidades educativas y barreras de aprendizaje; posteriormente, en la fase de planificación, se diseñaron estrategias pedagógicas inclusivas y se desarrollaron instancias de capacitación docente. La fase de implementación contempló la aplicación de dichas estrategias con monitoreo permanente, mientras que la fase de evaluación permitió analizar su efectividad, la incidencia del malestar emocional en el desempeño académico y la mejora continua de las prácticas pedagógicas adoptadas.

2. 1. Fases de la investigación e instrumentos de recogida de información

La investigación se estructuró en un conjunto de fases secuenciales orientadas al diseño, implementación y evaluación de estrategias de acompañamiento pedagógico dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación superior, específicamente en asignaturas de Cálculo de la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Este diseño metodológico permitió abordar de manera sistemática las necesidades educativas del estudiantado participante, integrando dimensiones académicas y socioemocionales, en coherencia con los principios de la educación inclusiva y con un enfoque de mejora progresiva de las prácticas formativas.

En una fase inicial, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura especializada sobre inclusión en educación superior, con énfasis en estudios centrados en el acompañamiento académico de estudiantes neurodivergentes y, particularmente, de estudiantes dentro del espectro autista. Este análisis permitió identificar antecedentes teóricos y empíricos relevantes que orientaron el diseño de la intervención educativa, especialmente en el contexto de la matemática universitaria, caracterizado por altos niveles de abstracción y formalización simbólica. La literatura revisada destaca la persistencia de barreras estructurales y didácticas en entornos universitarios tradicionalmente rígidos, así como la necesidad de apoyos pedagógicos específicos y contextualizados. En este sentido, Simpson et al. (2004) advierten que los estudiantes con TEA pueden presentar dificultades asociadas a la comunicación social, la autorregulación emocional y la flexibilidad cognitiva, factores que inciden directamente en su adaptación a las exigencias académicas.

La fase de implementación consideró la participación de diez estudiantes con diagnóstico de TEA, derivados por la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (UAE), quienes cursaban distintas asignaturas de Cálculo impartidas en la UPLA. Atendiendo a las particularidades de estas asignaturas —particularmente la comprensión de concep-

tos abstractos, el uso del lenguaje simbólico y el razonamiento lógico-matemático— se diseñó una estrategia de acompañamiento académico personalizada, ajustada a las necesidades individuales de cada estudiante.

El acompañamiento pedagógico fue desarrollado por dos estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Matemática de la Facultad de Ciencias de la UPLA. Estos futuros docentes realizaron un seguimiento sistemático mediante una modalidad híbrida, que combinó encuentros presenciales mensuales con tutorías virtuales quincenales a través de plataformas institucionales. Esta modalidad flexible favoreció la continuidad del vínculo pedagógico, la retroalimentación permanente y la preparación progresiva para las instancias evaluativas, contribuyendo a disminuir las dificultades asociadas a la ansiedad académica y a la organización del estudio.

De manera complementaria, se implementó un proceso de adecuación de los instrumentos de evaluación de los cursos de Cálculo, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y las orientaciones del Decreto Exento N.º 83 del Ministerio de Educación de Chile (2015). Estas adecuaciones fueron diseñadas de forma colaborativa entre el equipo docente y los profesionales de la UAE, resguardando criterios de accesibilidad, equidad y validez evaluativa. Entre las adaptaciones realizadas se incluyeron ajustes en el formato de las preguntas, asignación de tiempo adicional y un énfasis en la evaluación de los procesos de resolución por sobre los resultados finales.

En una fase posterior del proceso investigativo se aplicaron cuestionarios y entrevistas episódicas con el propósito de caracterizar el perfil académico, social y emocional de los estudiantes participantes, accediendo a experiencias narradas en primera persona que articularon conocimiento episódico y semántico, lo que permitió comprender los significados construidos en situaciones académicas específicas, particularmente en contextos evaluativos (Díaz et al., 2013); la información obtenida fue analizada mediante un proceso sistemático de codificación que posibilitó la identificación de unidades de significado y la construcción de categorías emergentes. De manera paralela, la Universidad de Playa Ancha cuenta con el “Compromiso de Ajustes Razonables para el Proceso Formativo”, documento institucional que sistematiza orientaciones y ajustes académicos dirigidos a los equipos docentes, consolidando una medida orientada a garantizar el derecho a una educación superior en condiciones de equidad, en coherencia con las políticas públicas vigentes y la misión institucional.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y RESULTADOS

En el estudio participaron diez estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes presentaban distintos niveles de necesidad de apoyo. De acuerdo con los criterios establecidos en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), el TEA se clasifica en tres niveles —nivel 1, nivel 2 y nivel 3— según el grado de apoyo requerido en función de la autonomía funcional, las habilidades comunicativas y las capacidades adaptativas (American Psychiatric Association, 2014). En la muestra analizada, dos estudiantes contaban con diagnóstico correspondiente al nivel 1, mientras que los ocho restantes presentaban un diagnóstico general dentro del espectro autista, sin especificación del nivel de apoyo. Adicionalmente, dos participantes reportaron comorbilidades asociadas, específicamente depresión y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo que complejiza sus trayectorias académicas y condiciona sus experiencias formativas en el contexto universitario.

Respecto de la trayectoria educativa previa, seis estudiantes señalaron que se trataba de su primer ingreso a la educación superior, mientras que cuatro indicaron que correspondía a un segundo intento de cursar estudios universitarios, evidenciando experiencias previas de discontinuidad académica. Todos los participantes declararon contar con un diagnóstico formal asociado a su condición de neurodivergencia. En relación con el proceso de

adaptación a la vida universitaria, dos estudiantes lo calificaron como “algo fácil”, seis lo describieron como “algo difícil” y dos lo consideraron “muy difícil”. Estos resultados dan cuenta de la heterogeneidad inherente al espectro autista y refuerzan la necesidad de implementar apoyos educativos diferenciados, flexibles y contextualizados. En esta línea, Clavero, Albaladejo y Vicente (2020) sostienen que los procesos inclusivos efectivos en educación superior requieren estrategias personalizadas que reconozcan la diversidad de perfiles cognitivos, emocionales y sociales presentes en el aula universitaria.

En relación con la transición desde la educación secundaria a la educación superior, ocho estudiantes manifestaron haber experimentado dificultades relevantes, principalmente asociadas a los cambios en las rutinas académicas, la sobrecarga sensorial y las exigencias de interacción social, siendo esta última la dificultad reportada con mayor frecuencia. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Duarte (2023), quien señala que los entornos universitarios suelen representar mayores desafíos para estudiantes con TEA debido a su menor nivel de estructuración, la alta demanda de autonomía y la exposición constante a situaciones nuevas e impredecibles.

En el ámbito de la comunicación y la interacción social, dos estudiantes indicaron no presentar dificultades, seis señalaron que estas se manifiestan de manera ocasional y dos declararon enfrentarlas con frecuencia. Entre las situaciones que generan mayor malestar se identificaron la formulación de preguntas en instancias grupales, la participación en trabajos colaborativos y las exposiciones orales. Tal como advierten Martín-Lobo y Vergara-Morales (2021), las dificultades vinculadas a la interacción social pueden incidir negativamente tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes con TEA, afectando su participación en el aula universitaria.

En cuanto a la organización académica, cuatro participantes señalaron que rara vez presentan dificultades para planificar tareas y cumplir con los plazos establecidos, mientras que seis indicaron que estas dificultades se presentan con frecuencia. Para enfrentar estos desafíos, los estudiantes reportaron el uso de diversas estrategias de apoyo, tales como agendas físicas, aplicaciones digitales y acompañamiento familiar. En relación con la percepción del entorno universitario como sensorialmente sobreestimulante, dos estudiantes indicaron experimentarlo con frecuencia, seis señalaron que ocurre de manera ocasional y dos manifestaron no percibirlo. Entre los estímulos más disruptivos se mencionaron los ruidos en salas y pasillos, las aglomeraciones en espacios comunes y la iluminación artificial, frente a los cuales los participantes desplegaron estrategias de autorregulación como el uso de audífonos con cancelación de ruido, la evitación de horarios de alta concurrencia y la búsqueda de espacios tranquilos.

Desde la dimensión emocional, seis de los diez estudiantes señalaron experimentar con frecuencia episodios de sobrecarga emocional o sensorial, lo que evidencia la necesidad de implementar dispositivos de acompañamiento emocional sostenido. En concordancia con estos resultados, Ruiz, Díaz y Morales (2022) sostienen que las políticas institucionales inclusivas deben incorporar mecanismos de contención emocional que permitan sostener las trayectorias educativas del estudiantado con discapacidad.

Finalmente, en el contexto chileno, donde la escala de calificación universitaria se extiende de 1,0 a 7,0 y 4,0 constituye la nota mínima de aprobación, los estudiantes rindieron evaluaciones en dos modalidades: una prueba general sin adecuaciones y una prueba adaptada con ajustes razonables. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el desempeño académico en la modalidad adaptada, alcanzando un 80% de aprobación entre los estudiantes con TEA, en contraste con un 40% de aprobación del curso completo. Estos hallazgos respaldan que la implementación de ajustes razonables no implica una disminución de los estándares académicos, sino que promueve condiciones de equidad y justicia educativa, reconociendo, a su vez, los límites de las intervenciones cuando no se dispone de apoyos más intensivos y sostenidos (Grasso, 2020).

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten sostener que la participación efectiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación superior exige un abordaje de carácter multidimensional, que articule de manera integrada dimensiones académicas, emocionales, sensoriales y sociales. Desde el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS), estas dimensiones pueden comprenderse como sistemas de prácticas matemáticas reguladas por objetos, procesos, normas y significados, los cuales configuran la experiencia de aprendizaje y condicionan las posibilidades de participación del estudiantado. La diversidad de diagnósticos, trayectorias educativas y niveles de apoyo identificados en los participantes confirma la heterogeneidad inherente al espectro autista y refuerza la necesidad de diseñar configuraciones didácticas flexibles, diferenciadas y sensibles a la diversidad, coherentes con los principios de accesibilidad cognitiva y justicia epistémica (Clavero et al., 2020).

El análisis del desempeño académico en las asignaturas de Cálculo evidencia que la implementación de adecuaciones evaluativas razonables —entendidas como ajustes planificados en las condiciones, formatos o tiempos de evaluación orientados a eliminar barreras sin modificar los objetivos de aprendizaje ni los estándares académicos— no supone una disminución de las exigencias curriculares. Por el contrario, estas adecuaciones permiten que los estudiantes expresen de manera más fiel y ajustada sus competencias matemáticas. Desde una lectura onto-semiótica, las evaluaciones adaptadas favorecieron una mayor correspondencia entre los significados personales construidos por los estudiantes y los significados institucionales esperados por la disciplina, reduciendo conflictos semióticos asociados a la ambigüedad del lenguaje matemático, la sobrecarga simbólica y la presión temporal. El hecho de que el 80% de los estudiantes con TEA haya aprobado la asignatura, en contraste con un 40% de aprobación general del curso, respalda lo planteado por Grasso (2020) respecto del impacto positivo de los apoyos específicos cuando estos se sustentan en políticas institucionales claras y en prácticas pedagógicas colaborativas.

Desde la dimensión emocional, los hallazgos muestran que la ansiedad académica y la sobrecarga sensorial constituyen componentes transversales en la experiencia universitaria de los estudiantes con TEA. En términos onto-semióticos, estas manifestaciones no pueden concebirse como factores externos o secundarios al aprendizaje matemático, sino como elementos que inciden directamente en la activación de las prácticas matemáticas, en la interpretación de los objetos de estudio y en la toma de decisiones durante la resolución de tareas. Las dificultades comunicativas, particularmente en contextos de exposición pública y trabajo colaborativo, configuran normas implícitas de participación que pueden resultar excluyentes, afectando la interacción didáctica y el sentido de pertenencia académica, tal como advierten Martín-Lobo y Vergara-Morales (2021).

Un hallazgo especialmente relevante se vincula con las reacciones de tensión cognitiva y emocional que experimentan los estudiantes con TEA al enfrentarse a conceptos altamente abstractos, característicos de las asignaturas de Cálculo. Desde el EOS, estas respuestas pueden interpretarse como la expresión de conflictos semióticos persistentes entre los significados personales y los significados institucionales que la matemática universitaria demanda. La exigencia de operar con sistemas simbólicos complejos sin una comprensión semántica suficientemente consolidada, junto con normas evaluativas implícitas que privilegian la rapidez, la homogeneidad de las respuestas y la memorización procedimental, intensifica la inseguridad cognitiva y emocional, afectando tanto el rendimiento académico como la autopercepción de competencia matemática.

En relación con los apoyos institucionales, la valoración positiva de la disposición del profesorado para implementar ajustes razonables constituye un avance significativo hacia la consolidación de una cultura universitaria más inclusiva. Desde el EOS, este proceso puede interpretarse como una transformación progresiva de las normas

didácticas y evaluativas que regulan la actividad matemática en el aula universitaria. No obstante, persisten barreras estructurales y organizativas que deben ser abordadas de manera sistemática, especialmente en lo relativo a la explicitación de los objetos matemáticos, la secuenciación de las tareas y la claridad de los criterios de validación. En este sentido, Echeita y Ainscow (2011) subrayan que la eliminación de barreras contextuales y la provisión de apoyos adecuados son condiciones indispensables para garantizar la participación plena del estudiantado.

Finalmente, los resultados refuerzan la necesidad de avanzar hacia modelos institucionales de inclusión que integren de forma sistemática el acompañamiento académico y socioemocional como parte constitutiva del proceso formativo. La actuación pedagógica sensible del profesorado, junto con la existencia de dispositivos especializados de apoyo, favorece la participación sostenida y significativa de los estudiantes con TEA en las prácticas matemáticas universitarias. Tal como plantean Echeita y Ainscow (2011), un sistema educativo genuinamente inclusivo no solo elimina barreras estructurales, sino que promueve condiciones de idoneidad que permiten a todo el estudiantado aprender, participar y desarrollarse en condiciones de equidad.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra, conformada por diez estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pertenecientes a una única institución y a asignaturas específicas de Cálculo, limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos universitarios y disciplinas. Asimismo, el diseño metodológico de carácter cualitativo y situado, propio del enfoque de investigación-acción, privilegia la comprensión profunda de las experiencias académicas por sobre la comparación estadística, lo que restringe la extrapolación de los resultados a poblaciones más amplias. A ello se suma la heterogeneidad inherente al espectro autista y la presencia de comorbilidades en algunos participantes, factores que introducen variables difíciles de controlar y que inciden en las trayectorias académicas y emocionales observadas. Finalmente, el desarrollo del estudio en un período acotado de dos semestres no permite evaluar el impacto de las estrategias implementadas en el largo plazo, ni su incidencia en procesos de titulación y proyección profesional.

No obstante, los resultados abren relevantes líneas de investigación futura. En primer término, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que analicen la evolución de las trayectorias académicas y emocionales de estudiantes con TEA a lo largo de toda su formación universitaria, incorporando variables asociadas a la permanencia y la titulación. Asimismo, investigaciones con muestras más amplias y diversificadas, que incluyan distintas instituciones y áreas disciplinares, permitirían fortalecer la validez externa de los hallazgos. Desde el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de los conflictos semióticos específicos asociados a distintos contenidos matemáticos y su relación con la ansiedad académica. Finalmente, se sugiere avanzar en estudios que evalúen sistemáticamente el impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje y de modelos institucionales de acompañamiento integral, considerando tanto el desempeño académico como el bienestar socioemocional del estudiantado con TEA.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Cecilio, D., Fernandes, F., Da Silva Sales, S., y Gakyia, S. (2014). Ansiedad y dificultades escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 433–442. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.703>
- Clavero, A., Albaladejo, M. A., y Vicente, A. (2020). Bienestar emocional y adaptación universitaria del alumnado con TEA: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 59–77.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). Investigación en educación médica, 2(7), 162–167.
- Duarte, L. (2023). *Educación superior e inclusión: Hacia una universidad equitativa e inclusiva*. Fondo Editorial Académico.
- Duarte, T. (2023a). *Significados de la experiencia universitaria de personas con TEA asociados a su inclusión, bienestar emocional y salud mental* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/192543>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La escuela inclusiva: avances y desafíos. *Educación XXI*, 14(1), 59–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.277>
- García, C., Farías, J., Reyes, D., y Vásquez, A. (2021). Análisis de la participación académica de los y las estudiantes con discapacidad sensorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 117–137. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100117>
- García Carmona, I., Lejárraga García, A. M., Sánchez Sánchez, N., de la Cueva Ortega, M. M., y Díaz Palencia, J. L. (2024). Revisión del estado sobre las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en alumnado con TEA. *REIDOCREA*, 13(08), 103–124. <https://doi.org/10.30827/Digibug.89930>
- Godino, J. D. (2014). *Teoría ontosemiótica del conocimiento y la instrucción matemática: Avances y perspectivas*. Universidad de Granada.
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2007). Fundamentos de la didáctica de la matemática desde una perspectiva ontosemiótica. *Revista Paradigma*, 28(2), 105–134.
- Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V., y Wilhelmi, M. R. (2006). La idoneidad didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Criterios e instrumentos de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 11(1), 7–26.
- Godino, J. D., Contreras, A., y Font, V. (2006). Una teoría didáctica para la interpretación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista EMA*, 11(1), 11–41.
- Grasso, D. (2020). Inclusión educativa y desempeño académico en estudiantes con TEA en educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 117–133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100117>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Maddox, B. B., White, S. W., y Trubanova Wieckowski, A. (2020). Examining the link between social anxiety and academic functioning in adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(2), e12302. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12302>
- Martínez, N., y Martínez, L. (2023). Inclusión educativa universitaria: Caso estudiantes con trastorno espectro autista (TEA). *Vinculatégica EFAN*, 9(4), 56–70. <https://doi.org/10.29105/vtga9.4-400>
- Martín-Lobo, P., y Vergara-Morales, J. (2021). Educación emocional y apoyo al rendimiento académico en estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 493–503. <https://doi.org/10.5209/rced.68256>
- Méndez, C. (1997). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N.º 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.^a revisión (CIE-11)*. OMS. <https://icd.who.int/>
- Rivière, Á. (1988). *La psicología del autismo*. Alianza.
- Ruiz, P., Díaz, M., y Morales, R. (2022). Trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en la universidad: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 109–129. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.006>
- Servicio Nacional de la Discapacidad y Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad en la población adulta*. Santiago, Chile. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3959>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., y Smith-Myles, B. (2004). *Instrucción efectiva para estudiantes con autismo*. Pearson.
- Spain, D., Sin, J., Linder, K. B., McMahon, J., y Happé, F. (2018). Social anxiety in autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.007>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vásquez, C. (2014). El enfoque ontosemiótico y sus implicancias para la formación del profesorado de matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 1072–1093. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n48a15>
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0792-9_7

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Cristian Mejías Zamorano. Doctor en Educación Matemática por la Universidad de Girona, Girona, España. Cuenta con un Diploma de Experto en Educación Inclusiva para la Igualdad y la Equidad: Atención a la Diversidad, Convivencia e Igualdad de Género por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Actualmente es Académico de la Universidad de Playa Ancha, Lab[e]sam, Valparaíso.

✉ cristian.mejias@upla.cl

Elizabeth Cabello Humada. Profesora de Matemática, titulada de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Durante su formación trabajó activamente en el proyecto de investigación en el laboratorio Lab[e]sam, que permitió la publicación de este artículo, además durante este tiempo presentó los avances en congresos nacionales e internacionales sobre educación.

✉ elizabeth.cabello@alumnos.upla.cl

Marcia Aguilera Monsalve. Profesora en formación de matemática, en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Durante sus años de carrera ha mostrado un gran interés en la investigación por lo que ha participado en proyectos de investigación relacionados con matemática pura y educación matemática en el laboratorio Lab[e]sam. Ha presentado en diversos congresos, instancias que han nutrido su formación.

✉ marcia.aguilera@alumnos.upla.cl