

revista de **EDUCACIÓN**

N.º414 OCTUBRE-DICIEMBRE 2026



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

2025 CALIDAD
REVISTAS
CIENTÍFICAS
ESPAÑOLAS

Ministerio de Ciencia e Innovación
Ministerio de Universidades

FEVOT



Revista de Educación
N.º 414, octubre-diciembre de 2026
ISSN 0013-7145

revista de
 eEDUCACIÓN

Nº 414 OCTUBRE-DICIEMBRE 2026



Nº 414 Octubre-Diciembre 2026

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Preado, 28, 4ª planta
28014 Madrid
España

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Edición: 2026

NIPO: 164-24-061-8

e-NIPO (PDF): 164-24-063-9

e-NIPO (html): 164-24-062-3

ISSN: 0034-8082

e-ISSN: 1988-592X

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de portada: Iris Elena Antuña Hörlein

Fotografía: Magnific (Freepik)

Fuente: https://www.magnific.com/free-photo/student-is-sitting-bench-with-pencils-school-supplies-close-up-back-school_366214006.htm

Maqueta: Ibersaf Industrial S.L

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

Abelardo de la Rosa
Secretario de Estado de Educación

Esther Monterrubio Ariznabarreta
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y Deportes

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Lucio Calleja Bachiller
Subdirector General de Cooperación Territorial
e Innovación Educativa

Helena Ramos García
Subdirectora General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Julio López Sevilla

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla, Alberto Díaz-Roncero Canales y Lucía Corrales Navarro

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Al-bany); Abdeljalilb Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director; International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director; Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).

Investigación

CARLA ORTIZ-DE-VILLATE, VERONICA AZPILLAGA-LARREA, JAVIER RODRÍGUEZ-SANTERO Y JUAN-JESÚS TORRES-GORDILLO: Factores diferenciadores en prácticas docentes, innovación metodológica y uso de tecnologías en escuelas eficaces	3
FERNANDO A. RAMOS-ZAGA: Autonomía epistémica frente a la inteligencia artificial generativa: bases para un modelo de andamiaje inverso.....	29
MERCEDES ÁVILA FRANCÉS, MARÍA CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ Y SANDRA LÓPEZ FERNÁNDEZ: La regulación de la transición de educación primaria a secundaria en España.....	51
E. CRISTÓBAL GONZÁLEZ BAIXAULI, PILAR SORIANO FELIPE Y MARÍA ÁNGELES FERNÁNDEZ IZQUIERDO: Actores participantes en la educación financiera en España: expectativas frente a realidad.....	77
LUISA MARÍA GÓMEZ DEL ÁGUILA, IRENE LÓPEZ TORRES, ARUN MANSUKHANI, LAURA REDONDO GUTIÉRREZ Y MIGUEL LÓPEZ ZAMORA: Abuso sexual infantil: prevalencia y conceptualización en docentes en formación.....	107
Reseñas.....	133

INVESTIGACIÓN

Factores diferenciadores en prácticas docentes, innovación metodológica y uso de tecnologías en escuelas eficaces

Differentiating factors in teaching practices, methodological innovation and use of technologies in effective schools

<https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-118704>

Carla Ortiz-de-Villate

<https://orcid.org/0000-0001-8821-991X>

Universidad de Sevilla (US)

Veronica Azpillaga-Larrea

<https://orcid.org/0000-0001-5141-2214>

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Javier Rodríguez-Santero

<https://orcid.org/0000-0001-5727-4545>

Universidad de Sevilla (US)

Juan-Jesús Torres-Gordillo

<https://orcid.org/0000-0002-2668-2164>

Universidad de Sevilla (US)

Resumen

La investigación sobre eficacia y mejora escolar ha informado de manera consistente que el enfoque metodológico, las prácticas de aula y los recursos tecnológicos son factores importantes para generar valor añadido y desarrollar mejoras sostenibles en las escuelas. En este contexto, el presente trabajo aporta evidencia empírica, contextualizada y comparada sobre cómo se articulan las prácticas docentes, las metodologías de enseñanza y el uso de tecnologías en escuelas altamente eficaces del norte y sur de España. Partiendo de una sólida selección de escuelas de alto rendimiento mediante técnicas estadísticas de modelización

multinivel, se desarrolló un estudio cualitativo que incluyó entrevistas y grupos de discusión con equipos directivos y profesorado de 32 escuelas del País Vasco y 27 de Andalucía. También se realizó un estudio comparativo, basado en el análisis del contenido, para identificar las prácticas docentes más relevantes en materia de innovación metodológica e integración de tecnologías que pudieran ser transferibles entre contextos. Los resultados de este trabajo confirman que las metodologías y prácticas innovadoras, así como los recursos tecnológicos utilizados en el aula constituyen factores importantes para explicar la eficacia de estas escuelas. Existe una tendencia generalizada a abandonar los enfoques directos y expositivos por metodologías activas e innovadoras como el aprendizaje cooperativo, el learning by doing, los agrupamientos flexibles y/o heterogéneos o el Aprendizaje Basado en Proyectos, siendo esta última la más reconocida entre las escuelas de alta eficacia. Además, los resultados mejoran cuando las prácticas metodológicas se diseñan y coordinan con rigor y se incorporan estrategias de autoevaluación y coevaluación. Se observan grandes diferencias entre contextos en las innovaciones aplicadas a áreas específicas como las lenguas o las matemáticas. Finalmente, se recomienda potenciar la formación del profesorado y consolidar una cultura de evaluación de la innovación para garantizar el buen funcionamiento, eficacia y progresión de estas prácticas.

Palabras clave: eficacia escolar, metodología de enseñanza, innovación, práctica de enseñanza, tecnología

Abstract

Research on school effectiveness and improvement has consistently reported that methodological approaches, classroom practices and technological resources are important factors underlying the generation of added value and the development of sustainable improvements in schools. In this context, this study provides empirical, contextualised and comparative evidence concerning how teaching practices, teaching methodologies and the use of technologies are articulated in highly effective schools in northern and southern Spain. On the basis of a robust selection of high-performing schools, a process that was facilitated by multilevel modelling statistical techniques, a qualitative study was conducted; this study included interviews and focus groups involving management teams and teachers from 32 schools in the Basque Country and 27 schools in Andalusia. A comparative study was also conducted on the basis of content analysis with the goal of identifying the most relevant teaching practices in terms of methodological innovation and technology integration that could be transferable across different contexts. The results of this research confirm that innovative methodologies and practices, as well as the technological resources that are used in the classroom, are important factors in the context of explaining the effectiveness of these schools. The results also indicate a widespread trend away from direct and expository approaches towards active and innovative methodologies such as cooperative learning, learning by doing, flexible and/or heterogeneous grouping, and project-based learning, the latter of which is the most widely

recognised approach among highly effective schools. Furthermore, these results can improve the rigorous design and coordination of methodological practices, as well as the incorporation of self-assessment and coassessment strategies. Significant differences are observed across different contexts in terms of the innovations that are applied to specific fields such as languages or mathematics. Finally, the results of this research suggest that teacher training should be strengthened and that a culture of innovation assessment should be established to ensure the smooth functioning, effectiveness, and progression of these practices.

Keywords: school effectiveness, teaching methods, innovation, teaching practice, technology

Introducción

El movimiento de Mejora y Eficacia Escolar, conocido internacionalmente como School Effectiveness and School Improvement (SESI) o Investigación sobre Eficacia Escolar (IEE) en el contexto hispanohablante, ha sido un campo de investigación clave en la educación desde finales del siglo XX. Su propósito es identificar y analizar factores que explican el éxito académico para mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades (Murillo, 2003). Su origen se sitúa en los años 60, cuando se publica el Informe Coleman, cuyos resultados subrayaron el peso de las condiciones socioeconómicas en el rendimiento, minimizando así la influencia de otras variables que podrían estar atribuidas a la escuela (López-González et al., 2021). Estas conclusiones generaron un gran debate e impulsaron el desarrollo de numerosas investigaciones que buscaban demostrar la existencia de factores escolares significativos en el rendimiento y comprender en qué condiciones se producen.

Los trabajos iniciales cuestionaron la influencia de las características externas del alumnado, incorporando variables de proceso (Weber, 1971) y ampliando la evidencia con muestras de gran tamaño. No obstante, la consolidación metodológica se alcanzó con los modelos multinivel (Aitkin & Longford, 1986), capaces de representar la estructura jerárquica de los datos y aislar con mayor precisión los efectos de variables a distintos niveles. Una contribución clave de estos modelos fue la estimación de efectos de valor añadido o residuos, entendidos como la diferencia entre el desempeño observado y esperado una vez controladas las características del alumnado y su contexto (Martínez-Abad et al., 2017). Por ello, la literatura ha conceptualizado la escuela eficaz como aquella que consigue un desarrollo del alumnado superior al esperable, atendiendo a su rendimiento previo y contexto.

Con el tiempo, esta línea de investigación ha ampliado su perspectiva hacia la mejora escolar adoptando una orientación más práctica e incorporando metodologías de corte cualitativo en complemento a los modelos multinivel (Chaparro & Gómez-Monarez, 2019; Etxeberria et al., 2017; Lizasoain-Hernández & Angulo, 2014). Muchas de estas investigaciones se han centrado en estudiar factores contextuales y variables de proceso a nivel de estudiante, como el género, el índice socioeconómico y cultural (ISEC), el apoyo familiar o las expectativas (Gamazo et al., 2018; Hu et al., 2021). Otros trabajos, más cercanos al enfoque de este estudio, han desplazado el foco hacia los niveles de escuela y aula, con el fin de delimitar aspectos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten el buen desarrollo, equidad y éxito de los estudiantes (Azkarate-Morales et al., 2019; Azpillaga-Larrea et al., 2021). La evidencia sostiene que los procesos educativos y organizativos, el enfoque metodológico y las prácticas de aula desempeñan un papel importante para generar valor añadido y desarrollar mejoras sostenibles (Bartau-Rojas et al., 2017). Es decir, la variación en los resultados puede estar explicada por lo que el profesorado hace en el aula y por la calidad de su interacción con el alumnado. Tomando como referencia los hallazgos de Muijs et al. (2014) y la estructura del modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2008), pueden distinguirse varios factores docentes relacionados con la eficacia y el éxito académico: gestión eficaz del tiempo de aprendizaje; organización y estructuración de la enseñanza mediante objetivos claros y secuenciación de contenidos; interacción pedagógica de calidad con cuestionamiento estratégico y diálogo significativo; retroalimentación formativa en ciclos de evaluación continua; combinación intencional de trabajo individual y en pequeños grupos; gestión y clima de aula ordenado y relacionalmente positivo; expectativas y estándares académicos altos; apoyo adaptado a niveles de competencia y ritmos de aprendizaje; y desarrollo profesional con coherencia pedagógica para asegurar metodologías consistentes.

Javornik y Klemenčič (2023) revisaron la evidencia publicada entre 2016 y 2022 sobre factores de éxito y eficacia escolar. Sus resultados informaron que la calidad de la enseñanza, entendida como eficacia docente, es un predictor importante del logro académico. También destacaron prácticas de éxito como la implementación de métodos activos, por su relación positiva con el rendimiento. En particular, la metodología Flipped Classroom parece más efectiva para mejorar el compromiso e incrementar los resultados de estudiantes con bajo rendimiento. Wedel (2021) examinó la interacción entre cantidad y calidad de instrucción mostrando que el tiempo adicional resulta más efectivo cuando el profesorado lo invierte en prácticas planificadas, incluidas aquellas de

carácter innovador u orientadas a la renovación metodológica. Burgess et al. (2023) también tuvieron en cuenta el papel de la asignación del tiempo de instrucción y la calidad con que se ejecutan dichas prácticas. Estos componentes tuvieron un efecto educacional y significativo en los resultados de asignaturas de matemáticas, lengua e idiomas con diferencias según materia. En matemáticas, la práctica individual se asocia con mejores resultados, mientras que en lengua o idiomas la interacción y el diálogo en grupos favorece el rendimiento.

En general, la evidencia muestra que la eficacia escolar depende en gran medida de la calidad de los procesos de aula, de la implementación de innovaciones (Gil-Hai & Somech, 2016), de la capacidad del profesorado para innovar (Al Shloul et al., 2024) y de la coherencia metodológica y organizativa (Bartau-Rojas et al., 2017). Conviene precisar que la innovación educativa no equivale a la introducción puntual de prácticas distintas, sino a un proceso intencional y sistemático de cambio orientado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con implicaciones pedagógicas, organizativas y/o evaluativas (Navarro-Asencio et al., 2017). Desde esta concepción, algunas metodologías bien consolidadas y frecuentemente consideradas innovadoras han cobrado relevancia por su potencial para incrementar la motivación y los resultados (Arega & Hunde, 2025). Entre ellas destacan el Aprendizaje Basado en Proyectos y en Problemas (ABP), el Flipped Classroom, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y, en matemáticas, el Algoritmo Basado en Números (ABN), asociado a una comprensión conceptual más profunda en esta área (Canto-López et al., 2022). No obstante, su eficacia no depende de su mera adopción, sino de la calidad de su diseño e integración (Serd-yukov, 2017). Por ello, resulta clave la capacidad docente para innovar, entendida como la competencia para identificar necesidades, diseñar y coordinar la implementación y sostener cambios con impacto en el aprendizaje (Al Shloul et al., 2024). Los resultados son más consistentes cuando existe un planteamiento riguroso, coordinación, viabilidad organizativa y la evaluación formativa guía el progreso (Egara & Mosimege, 2024; Safaruddin et al., 2020).

Esta lectura no excluye enfoques de enseñanza más directos o expositivos, a menudo asociados a lo tradicional, ya que pueden resultar muy eficaces según el contexto y los objetivos de aprendizaje. De hecho, Chaparro y Gamazo (2020) informaron que las estrategias dirigidas por el profesor con directrices específicas y secuenciación clara se asocian a mayores logros.

En el plano tecnológico, aunque las herramientas digitales pueden ampliar oportunidades de instrucción, diversificar actividades, favorecer

la colaboración y flexibilizar el aprendizaje (Uerz et al., 2018), su uso no implica por sí mismo innovación (Herodotou et al., 2019). En muchos casos, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resulta más instrumental que transformadora (Sargent & Casey, 2020) e incluso puede derivar en enfoques tecnocéntricos si no se revisan objetivos, metodología, interacción y evaluación (Serdyukov, 2017). Para que la tecnología contribuya a una innovación metodológica, debe integrarse con sentido pedagógico y sostener cambios reales (Sargent & Casey, 2020). Además, los resultados dependen de la formación docente, de sus creencias pedagógicas y del liderazgo organizativo que impulsa y acompaña el cambio metodológico con tecnología (Ye et al., 2022). Entonces, se podría afirmar que no existen soluciones universales, sino un conjunto de factores interrelacionados cuya eficacia depende de cómo se ajustan al contexto de cada centro y aula (Chaudhary & Singh, 2022).

Este trabajo se propone ampliar el conocimiento sobre factores de proceso vinculados a la eficacia escolar, con especial atención a las prácticas docentes, la innovación metodológica y el uso de tecnologías en escuelas de alto rendimiento. A partir de dos proyectos desarrollados en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y en la Comunidad Autónoma Andaluza (CAA), se realiza un estudio comparado entre dos territorios con perfiles socioeconómicos diferenciados. El objetivo es analizar cómo se concretan estas prácticas y en qué condiciones resultan más efectivas, aportando evidencia comparada y contextualizada que oriente la toma de decisiones pedagógicas y permita valorar la transferibilidad de los hallazgos entre contextos. Se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas metodológicas y usos de tecnologías se asocian, según los informantes, a la alta eficacia en cada contexto?

Método

Este estudio, de naturaleza descriptiva-comparativa, se deriva de dos investigaciones previas relacionadas con el movimiento de mejora y eficacia escolar que fueron realizadas en la CAPV y la CAA, con el objetivo de analizar la realidad y desempeño de escuelas eficaces. El método de investigación empleado integra una metodología mixta articulada en 3 etapas. En la primera, de enfoque cuantitativo, se han seleccionado las escuelas eficaces en ambas comunidades utilizando técnicas de modelización multinivel. En la segunda etapa, de carácter cualitativo, se han realizado entrevistas y grupos de discusión con equipos directivos y profesorado para conocer en detalle las características y el funcionamiento de estas instituciones, buscando la transferibilidad. Por último, se ha

realizado un análisis cualitativo comparativo identificando similitudes y diferencias relevantes en las prácticas docentes de las escuelas eficaces de ambos contextos.

Muestra censal

Se trata de un estudio censal que abarca la totalidad de escuelas públicas, privadas y/o concertadas de la CAPV y la CAA. Participaron estudiantes de 2º de primaria de 2521 centros andaluces y de 4º de primaria y 2º de secundaria de 733 centros vascos. Se analizaron los resultados de las Evaluaciones Diagnósticas (ED) realizadas con anterioridad por la Delegación de Educación del Gobierno Vasco y la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa y los cuestionarios de contexto adjuntos para identificar las escuelas eficaces. Estas escuelas se seleccionaron mediante modelos multinivel, atendiendo a dos criterios: obtener promedios residuales positivos y muy altos en el estudio transversal contextualizado y mostrar una evolución creciente o sostenida de estos residuos en cinco aplicaciones anuales a cohortes distintas en ambas comunidades. Se seleccionaron 32 escuelas en la CAPV y 27 en la CAA, todas ellas con una tendencia residual creciente y resultados notablemente superiores a los esperados, teniendo en cuenta sus contextos específicos.

Para profundizar en las prácticas de estas escuelas, se realizaron entrevistas a 59 miembros de equipos directivos de los centros que desempeñaban funciones de dirección (74%), jefatura de estudios (22%) o secretaría (4%). En la CAPV, la totalidad del equipo entrevistado contaba con más de 6 años de experiencia en el cargo, mientras que en la CAA el 60% superaba ese umbral. En los grupos de discusión participaron docentes de los centros (10 grupos docentes en total). El proceso se rigió por principios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato de escuelas y entrevistados. Los participantes fueron informados del objetivo del estudio, firmaron el consentimiento informado y la selección de informantes se realizó por disponibilidad.

Instrumentos

En la fase cuantitativa, se utilizaron los resultados de las ED realizadas en la CAPV y la CAA en las competencias de razonamiento matemático, comunicación lingüística y, en el caso de la CAPV, de la competencia lingüística en euskera. Se emplearon también cuestionarios anexos a estas ED para recopilar información contextual relevante sobre el alumnado y familias.

En la fase cualitativa, se elaboraron distintos guiones para realizar entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con informantes clave del personal educativo. Estas entrevistas se diseñaron para explorar en profundidad diversas áreas de interés, con el objetivo de comprender las acciones educativas y caracterizar las buenas prácticas en las escuelas de alto nivel. El estudio comparativo se desarrolló a partir del análisis de las entrevistas y grupos de discusión realizados en cada comunidad, identificando patrones y diferencias en las prácticas de aula, la innovación metodológica y el uso de tecnologías en las escuelas de alto rendimiento.

Procedimiento

Este trabajo se estructura en dos fases previas destinadas a identificar escuelas de alta eficacia y analizar en profundidad sus prácticas de éxito. La fase principal consiste en un estudio comparativo, fundamentado en el análisis del contenido y la información cualitativa sobre prácticas docentes, metodologías y uso tecnológico en las escuelas eficaces de la CAPV y la CAA.

Fase cuantitativa

La selección de escuelas de alta eficacia se realizó de manera independiente en cada comunidad, con datos específicos de cada región, pero siguiendo un procedimiento uniforme y consistente. Esto garantizó que las etapas y criterios fueran comparables. Este proceso incluyó preparar y depurar los datos; diseñar y validar los modelos; calcular promedios residuales; definir criterios de selección e identificar escuelas. Se aplicaron modelos jerárquicos lineales para seleccionar las escuelas, adoptando una perspectiva transversal contextualizada y longitudinal. En el modelo transversal se preservó la estructura jerárquica, dado que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes (nivel 1) se encuentran anidadas a las escuelas (nivel 2) en las que estudian. En el longitudinal, el nivel 1 correspondía al tiempo y el nivel 2 a las escuelas. Los modelos se ajustaron y validaron incorporando factores estrictamente contextuales. Entre las covariables a nivel 1 destacan: sexo, ISEC, expectativas, compromiso lector, condición inmigrante e implicación familiar. Algunas variables difieren entre regiones debido a los cuestionarios de contexto que fueron diseñados por instituciones distintas en cada comunidad.

La ecuación de regresión de nivel 1 representa la variabilidad en las puntuaciones respecto a las variables criterio, incluyendo la parte estructural (1) y probabilística (2):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \quad (1)$$

$$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \quad (2)$$

Y_{ij} puntuación del estudiante i en la escuela j en cada materia. β_{0j} promedio de la puntuación de la escuela j . β_{qj} efecto lineal de la covariable X_q asociada al estudiante. X_{qij} puntuación del estudiante i de la escuela j en la covariable X_q . r_{ij} residuo del estudiante i de la escuela j .

La ecuación de nivel 2 en su parte estructural (3) y probabilística (4) describe la influencia de las covariables asociadas a las escuelas en cada materia. Estas fueron incorporadas como covariables de efectos fijos, derivados del nivel 1. Se refieren a tasas o promedios de los estudiantes en todos los aspectos evaluados, como el ISEC promedio del centro, proporción de alumnado repetidor o de origen inmigrante, entre otros factores.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \quad (3)$$

$$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}) \quad (4)$$

B_{0j} promedio de puntuaciones en cada escuela j . γ_{00} efecto común de las escuelas. γ_{0s} efecto lineal de la covariable W_s promedio de puntuaciones de las escuelas. W_{sj} puntuación de la escuela j en la covariable W_s . u_{0j} diferencia residual entre las escuelas.

Tras la validación de los modelos, se calcularon los residuos para cada escuela. Finalmente, se seleccionaron en la CAPV y la CAA las escuelas que obtuvieron los promedios residuales positivos más altos y que más crecieron en el modelo longitudinal.

Fase cualitativa

La modelización identificó factores contextuales potencialmente asociados al rendimiento, que orientaron la construcción del marco conceptual de las entrevistas. Se realizaron 59 entrevistas (32 en CAPV y 27 en CAA) y grupos de discusión con los equipos directivos y profesorado de las escuelas de alto valor seleccionadas. Se siguió un protocolo común: contacto previo, consentimiento informado, grabación de entrevistas, transcripción, codificación, categorización con NVIVO y ATLAS.ti. y análisis del contenido. La categorización inicial de la CAPV, detallada por Lizasoain-Hernández y Angulo (2014), sirvió de base para el diseño del sistema de categorías aplicado posteriormente en la CAA. Tras el análisis del contenido y sucesivos ajustes en las dimensiones y categorías, se validó y contrastó la confiabilidad del sistema empleado en cada región, alcanzando un

alto grado de concordancia inter-investigador (α de Krippendorff = 0.8). Finalmente, se obtuvieron 9 dimensiones.

Este trabajo presenta los resultados de la dimensión metodológica, una de las 9 dimensiones del estudio general. Esta dimensión recoge las percepciones y valoraciones de los representantes de las escuelas eficaces en relación con la metodología y el uso de tecnologías en el aula. El análisis se realizó de forma descriptiva, mediante frecuencias, para estimar el peso de cada categoría o subcategoría por centro. Se asignaron valores numéricos en las subcategorías: (0) ausencia, (1) presencia y (2) práctica excepcional. Los porcentajes de la Tabla II reflejan la proporción de centros con valoraciones de 1 o 2. Al tratarse de subcategorías no excluyentes, ya que un centro puede destacar en varias simultáneamente, los sumatorios por categorías pueden exceder el 100%.

Por último, se llevó a cabo un estudio cualitativo comparativo basado en la identificación de patrones en el contenido de las entrevistas realizadas para cada comunidad. Para ello, se realizó una homogeneización por equivalencia temática, asociando mediante una tabla de correspondencias (Tabla III) los códigos específicos de la CAPV y la CAA, según su contenido. Este enfoque permitió detectar tanto los métodos y prácticas predominantes, como las variaciones entre territorios. Estas diferencias, analizadas en un contexto comparativo, dan a conocer prácticas que podrían favorecer la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en un sentido generalizado.

Resultados

Caracterización de escuelas seleccionadas

En la aplicación del modelo estadístico, se identificaron 59 escuelas de muy alta eficacia. El 54.2% de la muestra total correspondía a las escuelas seleccionadas en la CAPV (32). Como se muestra en la tabla I, las características de estas escuelas son diversas. Se distribuyen equitativamente entre las etapas de primaria (16) y secundaria (16), así como entre la titularidad pública (16) y concertada (16). No se encontraron escuelas de alto valor añadido que perteneciesen a la titularidad privada. Representan distintos índices socioeconómicos y culturales, destacando las escuelas que presentan un nivel medio (17), seguidas de las que obtienen niveles altos (8) y bajos (7). Sin embargo, en la CAA las escuelas eficaces parecen caracterizarse por una titularidad predominantemente pública (81.5%) y niveles socioeconómicos y culturales medios (81.5%). Todas las escuelas eficaces andaluzas que fueron analizadas pertenecían a la etapa primaria.

Tabla I. Características de las escuelas participantes de alta eficacia (CAPV-CAA)

	ETAPA		TIPO ESCUELA			ISEC		
	Primaria	Secundaria	Pública	Concertada	Privada	Alto	Medio	Bajo
CAPV	16	16	16	16	0	8	17	7
CAA	27	0	22	1	4	3	22	2
TOTAL	59	16	38	17	4	11	39	9
Escuelas participantes Comunidad Autónoma de País Vasco							32	54.2%
Escuelas participantes Comunidad Autónoma Andaluza							27	45.8%

Fuente: elaboración propia

Análisis comparado de prácticas metodológicas eficaces

Los equipos directivos y docentes de las escuelas catalogadas como más eficaces coinciden en su mayoría (81%) en señalar que las metodologías y los recursos didácticos implementados en las prácticas de aula constituyen factores importantes para explicar los altos niveles de desempeño alcanzados, considerando sus características individuales y contextuales. Sin embargo, las realidades en los centros educativos de la CAPV y la CAA presentan diferencias en cuanto a las prácticas docentes y las metodologías implementadas en su actividad diaria. Estas particularidades se consideraron durante el análisis del contenido, permitiendo una aproximación contextualizada a cada región. A partir del análisis de la información recopilada en las entrevistas, se identificaron diversas categorías y subcategorías en la dimensión metodológica. Estas quedan recogidas en la tabla II para cada comunidad.

Tabla II. Categorías relevantes de la dimensión metodología (CAPV-CAA).

	CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS	%
CAPV	Innovaciones en áreas específicas	MET-IA	(1) Metodología innovadora Lenguas	62.5
			(2) Metodología innovadora Matemáticas	37.5
			(3) Metodología innovadora Transversales	19
	Metodologías propias	MET-PR	(1) Metodología tradicional	41
			(2) Trabajo en grupos	37.5
			(3) Otras metodologías innovadoras	66
			(4) Profesorado clave	31.2
	TICs y materiales de enseñanza	MET-TM	(1) Uso de TICs	53
			(2) Materiales propios	44

CATEGORÍA		CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS	%
CAA	Enfoque metodológico	MET-ENF	(1) Tradicional	18.5
			(2) Tradicional con pinceladas innovadoras	52
			(3) Metodologías innovadoras	48
	TIC en el aula	MET-TIC	(1) Suficientes recursos TIC	52
			(2) Uso frecuente de las TIC	78
			(3) Competencia digital 0	0
			(4) Recursos insuficientes u obsoletos	55.5
			(5) Valoración positiva para la docencia	96.3
			(6) Valoración negativa para la docencia	15

Fuente: elaboración propia a partir de los sistemas de categorías empleados en los proyectos de la CAPV y la CAA

*El % representa la proporción de centros con presencia (valores 1 o 2) de la subcategoría
**Dado que un mismo centro puede destacar simultáneamente en varias subcategorías los sumatorios pueden exceder el 100%

Para posibilitar la comparación y transferibilidad entre contextos con sistemas de codificación similares, pero de origen distinto, se realizó un proceso de homogeneización por equivalencia temática. Aunque cada comunidad mantuvo sus códigos originales, para el análisis comparado (Tabla III) estos se distribuyeron según su contenido semántico buscando similitudes en las prácticas reportadas. Dado que el sistema de la CAA no incluía subcategorías específicas para áreas como lenguas, matemáticas o transversales, estas se integraron en la comparación a partir del análisis del contenido de las categorías genéricas MET-ENF (2) y (3), siempre que los informantes describieran prácticas explícitas en esas áreas.

Tabla III. Distribución de códigos asociados por categoría temática.

CATEGORÍA TEMÁTICA		CÓDIGOS ASOCIADOS	
Enfoque metodológico		CAPV	CAA
Tradicional		MET-PR (1)	MET-ENF (1)
Innovador		MET-PR (2); (3)	MET-ENF (2); (3)
Metodologías específicas		CAPV	CAA
Innovaciones en enseñanza de lenguas		MET-IA (1)	MET-ENF (2); (3)
Innovaciones en enseñanza de matemáticas		MET-IA (2)	MET-ENF (2); (3)
Innovaciones en enseñanza de valores		MET-IA (3)	MET-ENF (2); (3)
Aprendizaje Basado en Proyectos		MET-PR (3)	MET-ENF (2); (3)
Agrupamientos		MET-PR (2)	MET-ENF (2); (3)

CATEGORÍA TEMÁTICA	CÓDIGOS ASOCIADOS	
	CAPV	CAA
Uso de tecnologías		
Recursos disponibles	MET-TM (1); (2)	MET-TIC (1)
Frecuencia de uso	MET-TM (1)	MET-TIC (2); (4)
Beneficios y limitaciones	MET-TM (1)	MET-TIC (5); (6)

Fuente: elaboración propia

Enfoque metodológico adoptado en las prácticas de aula

En cuanto al *enfoque metodológico tradicional*, en ambas regiones está siendo reemplazado progresivamente por metodologías más activas y modelos de renovación pedagógica. No obstante, estos métodos de instrucción directa y carácter expositivo siguen representando una opción estratégica para algunas escuelas. En la CAPV, el 41% de los centros (13) mantienen este enfoque centrado en el libro de texto, mientras que en la CAA la proporción es inferior, representando algo menos de una quinta parte (5). Además, la mayoría de las escuelas de la CAPV que conservan este enfoque son de tipología concertada religiosa (54%), mientras que en Andalucía son públicas (80%). Estos centros suelen presentar, además, una mayor tasa de alumnado inmigrante y repetidor en comparación con otras escuelas. En general, la preferencia por estas prácticas en ciertos contextos se explica, según algunos docentes, por su eficacia y por la capacidad de mantener cierto control y estructura en el aula: “*La metodología que llevamos es la tradicional, se sigue las pautas de conducta del grupo, seguimos la tónica que llevaban en el centro hace muchos años*” [Escuela-CAA_18639].

Con respecto al *enfoque metodológico innovador*, ambas regiones comparten una clara orientación hacia la renovación pedagógica. Existe un compromiso por modernizar la enseñanza, incorporando técnicas que fomentan una participación más activa del alumnado y favorecen un aprendizaje más significativo y contextualizado en distintas áreas. En la CAPV, las innovaciones se centran en áreas como lenguas (62.5%), matemáticas (37.5%) o contenidos transversales (19%) y en elaborar materiales propios (44%). Entre las prácticas más extendidas destacan aquellas relacionadas con el trabajo en grupo y diferentes tipos de agrupamientos como el trabajo cooperativo, los grupos interactivos o grupos flexibles (37.5%), así como la metodología basada en competencias (25%) o en proyectos (16%). Algunos centros señalan la aplicación de metodologías menos conocidas pero consolidadas en el País Vasco, como el sistema Amara-Berri, que recrea situaciones de la vida cotidiana para favorecer el aprendizaje mediante la interacción y el juego. No obstante, algunos

docentes señalan que la innovación en la enseñanza aún no se ha generalizado, en gran parte por las dificultades asociadas a la evaluación: *“Innovamos mucho en metodologías, pero si no va en conjunto con una innovación en evaluación, si estamos evaluando igual que siempre, al final estamos cayendo en la misma rutina. Creo que tendría que haber innovación en evaluación y ahí me veo verde, lo que más me cuesta es la evaluación”* [Profesorado-CAPV_30316].

Muchas escuelas eficaces de la CAA también emplean metodologías innovadoras (48%) o combinan enfoques expositivos con estrategias más actuales, como las tareas integradas o el trabajo cooperativo (52%). Aunque no destacan por el uso de metodologías específicas en áreas como las lenguas o transversales, en estas escuelas se ha consolidado la aplicación de enfoques propios para la enseñanza de las matemáticas con el ABN. Además, el profesorado señala un uso cada vez más amplio de técnicas creativas que se van adaptando al grupo clase, como la disciplina positiva, la gamificación, el learning by doing, el Desing Thinking o el ABP. El profesorado considera que esta diversidad de prácticas es eficaz, basándose en los buenos resultados obtenidos. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en algunas escuelas de la CAPV, las escuelas andaluzas con enfoques metodológicos consolidados reportan adaptaciones en la coordinación y el sistema de evaluación conforme a estas innovaciones: *“Para nosotros el cambio metodológico es fundamental y pensamos que como se aprende es haciendo, el learning by doing (...) tenemos un equipo de innovación en el cole muy conjunto y coordinado, que son los que van articulando con el equipo directivo las acciones, las necesidades y la evaluación de la innovación”* [Escuela-CAA_41002].

Metodologías específicas

En la enseñanza de las lenguas, tanto en la CAPV como en la CAA, no se sigue un enfoque metodológico único. El profesorado tiende a incorporar diversas dinámicas para innovar. Sin embargo, se observa un mayor compromiso con la innovación en esta área en los centros de la CAPV. Más de la mitad (62.5%) informaron que priorizan el desarrollo de la competencia lingüística, el plurilingüismo, los hábitos lectores, así como la comprensión y expresión oral en euskera, castellano e inglés. Estos centros integran metodologías basadas en proyectos y competencias, junto con iniciativas específicas como las tertulias literarias con familias, la lectura por parejas, los maratones de poesías, el intercambio de libros o las visitas de escritores en el aula.

Una de las propuestas más representativas es el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), un enfoque que busca desarrollar habilidades

lingüísticas de manera coordinada en un contexto trilingüe. El profesorado informa que ha habido una mejora significativa en la competencia lingüística en inglés gracias a la incorporación de docentes nativos y la organización de intercambios con centros extranjeros: *“En lenguas se trabaja sobre una idea común: el aprendizaje de las lenguas desarrolla competencias comunicativas. Se trabaja en equipo y con profesorado cualificado. El alumno debe tener aprendizajes activos y para ello la metodología se basa en el desarrollo de tareas y trabajos. No hay libro de texto y se utilizan continuamente las TIC. Los alumnos escriben, leen hablan, exponen y escuchan”* [Escuela-CAPV_35068].

En la CAA, el desarrollo de la expresión oral y escrita se aborda, en general, mediante enfoques de instrucción directa alineados con las prescripciones curriculares y criterios de evaluación estandarizados. Solo el 19% de escuelas integran las lenguas de forma transversal a través de trabajo por proyectos o actividades creativas, como teatros, tertulias dialógicas o rincones de fantasía. Cabe destacar iniciativas puntuales, como la de una escuela de compensatoria de alta eficacia, que organiza semanalmente actividades centradas en diferentes competencias y desarrollan un proyecto globalizado de creación de cuentos, galardonado como buena práctica educativa: *“Llevamos un programa de cuentos que nos han dado un premio ahora de 3000€ a la innovación de buenas prácticas educativas. Está todo globalizado en el centro. Para los cuentos hemos dividido el centro en cuatro tierras. Tierras de dragones, piratas, duendes y gigantes. Cada clase es una tierra (...) en la expresión escrita hacemos cuentos. Al finalizar el curso cada alumno ha hecho un libro de cuento”* [Escuela-CAA_14022].

En cuanto a *las innovaciones en enseñanza de matemáticas*, el 37.5% de escuelas de la CAPV atribuyen los buenos resultados a la implementación de métodos específicos activos, prácticos y manipulativos, centrados en el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Entre los enfoques más utilizados por el profesorado vasco se encuentran los métodos *Pereda*, *Ostadar* o *Txanela* (Fundación Ikastolas), pero ninguno destaca en particular. Estas prácticas se complementan con actividades cooperativas y el uso de tecnologías. Además, se valora la participación en proyectos matemáticos basados en el ajedrez. Los estudiantes también participan en jornadas matemáticas y pruebas con recompensas. Cabe destacar que aproximadamente la mitad de las escuelas que han introducido innovaciones en matemáticas, también lo hacen en el área de lenguas.

El método ABN es ampliamente utilizado en los centros de alto valor añadido de la CAA. El 20% de las escuelas reportan utilizar este enfoque

de forma consolidada en etapas de infantil y primaria y otros centros están comenzando a formarse para poder incluir esta práctica en un futuro. El profesorado comenta que este enfoque permite a los estudiantes desarrollar el razonamiento matemático de manera flexible y entender los números de forma más intuitiva y dinámica: “*Hacíamos siempre 3 talleres de ABN, porque las matemáticas las llevamos con ABN, formamos a las familias en esta metodología para que ellos les puedan ayudar a los niños*” [Escuela-CAA_18028]. En otras escuelas, las experiencias son variadas y combinan la instrucción directa con metodologías investigativas, trabajo por proyectos o cooperativo para la resolución de problemas. Si bien, algunas dinámicas de innovación en matemáticas se emplean en ambos contextos, las escuelas de la CAPV no registran el uso del ABN, que parece funcionar muy positivamente en las escuelas andaluzas. Análogamente, los métodos propios de la CAPV no son utilizados o conocidos en las escuelas de la CAA.

Las *innovaciones en enseñanza de valores* representan una de las áreas menos estandarizadas, pero se muestra un notable esfuerzo por innovar en este terreno de forma transversal. Además, se observan diferencias en el enfoque: mientras que en la CAPV la innovación en valores se centra en proyectos diseñados por equipos docentes, con metodologías más consolidadas, en la CAA adquiere mayor relevancia la adhesión a planes o proyectos institucionales. Un 19% de los centros concertados de la CAPV reportan proyectos de innovación orientados explícitamente a la educación en valores, con impacto en la reducción de conductas disruptivas y la mejora de la competencia social y ciudadana. Un ejemplo es una escuela que ha implementado el método Pentacidad, centrado en el desarrollo integral de competencias emocionales y comunicativas: “*Con este método se trabaja el autoconocimiento, el control emocional y la capacidad de aprender a convivir*” [Escuela-CAPV_36048]. Otras han puesto énfasis en el aprendizaje-servicio, articulando acciones solidarias de impacto social. También existe una tendencia a planificar la enseñanza de valores como una competencia transversal explícita: en ciertos centros se seleccionan valores consensuados con las familias y se trabaja uno cada trimestre, realizando actividades en tutorías y evaluaciones participativas en las que el alumnado y las familias colaboran de forma activa.

En la CAA, aproximadamente el 37% de los centros de alto rendimiento dicen innovar en la enseñanza de valores a través de programas institucionales. La participación en *Escuelas Espacios de Paz*, *Ecoescuelas* o proyectos de coeducación es generalizada y constituye un marco para trabajar la corresponsabilidad, la igualdad y la resolución de conflictos. Más allá de los proyectos institucionales, algunos centros abordan la

enseñanza de valores de forma transversal mediante prácticas como tertulias dialógicas, comunidades de aprendizaje, participación democrática y disciplina positiva: *“Desde hace un par de años estamos apostando muy fuerte por la disciplina positiva, como manera de articular la convivencia en el centro y parece que funciona”* [Escuela-CAA_04008].

En cuanto al *Aprendizaje Basado en Proyectos*, cabe destacar su uso tanto en las escuelas vascas como andaluzas, con mayor presencia en estas últimas (48%). En la CAPV, el 16% de los centros reportan utilizar esta metodología de forma sistemática. El trabajo se organiza a través de *txokos* y propuestas globalizadas que ofrecen flexibilidad en la gestión curricular. Una característica común es que el profesorado asume la responsabilidad de todo el alumnado, mezclando estudiantes de diferentes cursos, lo que exige una alta coordinación. Los docentes señalan como principales efectos a esta metodología la alta motivación del alumnado y la incorporación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, aunque se siguen manteniendo exámenes de mínimos. Si bien los resultados son buenos, es importante mencionar que estos centros operan en contextos con tasas bajas de inmigración y repetición y condiciones que facilitan la aplicación de modelos cooperativos y globalizadores.

En la CAA, el ABP se encuentra extendido en aproximadamente la mitad de las escuelas, con especial incidencia en la etapa infantil. En esta etapa se aplican los llamados proyectos “puros” no vinculados a editoriales, en los que docentes, familias y alumnado diseñan conjuntamente las actividades a partir de núcleos de interés. En primaria, el ABP se utiliza ampliamente, pero suele coexistir con enfoques menos activos en otras áreas, debido a la alta rotación del profesorado en las escuelas públicas y las dificultades asociadas para garantizar la continuidad de los proyectos: *“En infantil ya lo teníamos el ABP totalmente implementado y en primaria parcialmente porque venía gente que no tenía formación, que no sabía el trabajo y se ha tenido que retroceder a niveles iniciales de formación en ABP”* [Escuela-CAA_23060]. No obstante, algunos centros han desarrollado experiencias de gran alcance e impacto motivacional trabajando con ABP durante años con proyectos globalizados por trimestre o iniciativas de interés.

En lo referente a los *agrupamientos*, el profesorado y los equipos directivos de ambas comunidades asocian las mejoras en convivencia y rendimiento con la implementación de estrategias de trabajo en grupo como el aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles y heterogéneos, desdobles, trabajo por pares o grupos interactivos. Estas prácticas están presentes en aproximadamente la mitad de los centros de alta eficacia de la CAA (52%) y la CAPV (37.5%). Entre ellas, el aprendizaje

cooperativo se identifica como la más extendida y consolidada. En la CAPV, algunos centros concertados (12.5%) destacan por su carácter pionero, aplicando esta metodología en sus asignaturas instrumentales. En Andalucía, también destacan escuelas concertadas (7.4%) que emplean el aprendizaje cooperativo como base indispensable para trabajar con proyectos.

Uso de tecnologías

En cuanto a los *recursos disponibles*, las escuelas de alta eficacia de la CAPV y la CAA tienen una dotación generalmente adecuada para la actividad educativa. En ambos contextos cuentan con dispositivos básicos como pizarras digitales, proyectores, ordenador e Internet. En el País Vasco, el 53.2% de los centros reportan una infraestructura completa, incluyendo tablets, iPads o Chromebooks. En Andalucía, la mayoría de los centros (52%) también cuentan con estos recursos, aunque se observa que algunos dispositivos, como las tablets, son poco útiles: *“Las tablets no están en muy buen estado, porque son muy viejas ya”* [Escuela-CAA_29043]. Además, no todos los alumnos cuentan con dispositivos para el trabajo en el aula: *“La primera dotación de ultra portátiles están ya obsoletos, averiados (...) eso tenía un seguro el primer año y a partir de ahí lo asume el centro. Un centro como este con el presupuesto que tiene para gastos y funcionamiento no puede arreglar portátiles.”* [Escuela-CAA_14057]. En estos casos, resultan especialmente relevantes las iniciativas de ampliación de dotación de algunas escuelas de la CAA mediante redes de préstamo gestionadas por el AMPA o la incorporación de dispositivos personales del alumnado en aquellos centros donde se emplean normalmente.

En relación con la *frecuencia de uso* tecnológico, las escuelas de ambas comunidades emplean habitualmente estos recursos en sus clases. En la CAPV, más de la mitad de los centros (53%) los emplean de manera regular. Algunos de ellos, incluso las vinculan a metodologías innovadoras, destacando experiencias de programación, robótica o gamificación desde etapas tempranas, apoyadas en la formación del profesorado y en proyectos institucionales como Eskola 2.0 o Sare Hezkuntza. En Andalucía, el uso también es extendido (78%), aunque más heterogéneo, instrumental y ligado a la autonomía docente. Algunas escuelas han optado por la digitalización completa en ciertas etapas: *“Una clase de sexto utilizan solo y exclusivamente ordenadores”* [Escuela-CAA_18076]. Otras, lo limitan a un día semanal con dispositivos personales del alumnado *“Los alumnos un día a la semana traen portátiles o tablets a clase”* [Escuela-CAA_18088].

Más allá del uso en el aula, muchos docentes tanto de la CAPV como de la CAA destacan los *beneficios* de las tecnologías para mejorar la comunicación interna y externa de los centros. Algunas escuelas señalan incluso que la ausencia de conexión a Internet supondría una seria limitación, dado que gran parte de los contenidos y actividades se registran en plataformas como Classroom. Si bien se reconocen los beneficios de las tecnologías (96%), el profesorado de ambas comunidades también advierte limitaciones, como la falta de formación especializada, la sobrecarga de trabajo y la desigual dotación de recursos, especialmente en centros públicos.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo convergen con la literatura (Al Shloul et al., 2024; Azpillaga-Larrea et al., 2021; Burgess et al., 2023; Javornik & Klemenčič, 2023; Muijs et al., 2014; Wedel, 2021) al señalar que la eficacia escolar se asocia, según los informantes, a la calidad e innovación de los procesos de aula, a la coherencia y continuidad de las decisiones metodológicas y a un uso pedagógico de las tecnologías.

Más de la mitad de las escuelas entrevistadas identifican como factor de éxito en sus trayectorias de mejora la implementación de diversas metodologías de carácter activo, participativo o innovador, como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el learning by doing, el aprendizaje-servicio y los agrupamientos flexibles y/o heterogéneos. Estas prácticas suelen integrarse en los centros a través enfoques híbridos o combinados, y el profesorado considera que esta diversidad de estrategias favorece la participación, promueve aprendizajes más significativos y facilita la adaptación de la enseñanza a la diversidad del aula, aspectos que la literatura ha señalado como relevantes para la eficacia escolar (Muijs et al., 2014). Las tecnologías también se reportan como un recurso habitual, aunque en ciertos centros vascos se describen experiencias de integración tecnológica más avanzada (Herodotou et al., 2019) mediante robótica, programación o gamificación.

Los resultados también muestran que algunas escuelas eficaces continúan utilizando estrategias de instrucción directas, estructuradas y centradas en el libro de texto. Los informantes describen estas prácticas como decisiones pedagógicas adaptadas al contexto de actuación, orientadas a garantizar el orden y la continuidad y a la obtención de resultados satisfactorios (Chaparro & Gamazo, 2020). En la CAPV, el 41% de las escuelas mencionan este tipo de enfoques, frente al 18.5% en la CAA, una diferencia que podría vincularse al momento de recogida de información

y desarrollo de los estudios en cada comunidad (Lizasoain-Hernández & Angulo, 2014), ya que la tendencia general apunta hacia procesos de renovación pedagógica (Arega & Hunde, 2025).

Si bien no se identifica una metodología universal directamente vinculada al éxito académico, el ABP destaca por su amplia incorporación en las escuelas andaluzas (48%) y, en menor medida, vascas (16%). Los centros que utilizan esta metodología reportan una implementación sistemática, bien estructurada y coherente, con profesorado cualificado. Además, según informan, los resultados y la motivación mejoran cuando las acciones se diseñan y coordinan con rigor e incorporan estrategias de autoevaluación y coevaluación (Egara & Mosimege, 2024). También destacan modelos propios, como el sistema Amara Berri, implantado en escuelas vascas, con muy buenos resultados en etapas primarias por su carácter lúdico y funcional.

Un hallazgo clave es el papel de las innovaciones en áreas específicas del currículo. En la CAPV, la innovación metodológica destaca en lenguas (62.5%), con prácticas alineadas con el desarrollo de competencias comunicativas, la consolidación de hábitos lectores, el impulso del plurilingüismo mediante el TIL en euskera, castellano e inglés y el uso del ABP en esta área. Además, los centros que innovan en lengua también lo hacen en matemáticas (37.5%), con métodos propios, manipulativos y orientados al razonamiento como *Pereda*, *Ostadar* y *Txanela*. En las escuelas de la CAA el foco de innovación más estable, reconocible y con mejores resultados se sitúa en las matemáticas, con la implantación del método ABN en el 20% de las escuelas de infantil y primaria. Algunas escuelas incluso forman a las familias y al nuevo profesorado en esta metodología. Estos patrones sugieren prácticas de transferencia entre contextos. En la CAA, se recomienda reforzar las innovaciones en lenguas e idiomas con prácticas que funcionan en la CAPV, como el TIL, las tertulias literarias con familias o la lectura por parejas. La CAPV podría beneficiarse para innovar en matemáticas de la experiencia acumulada con ABN en centros andaluces, siempre que su adopción vaya acompañada de formación específica y de una implementación coherente a nivel de centro (Canto-López et al., 2022).

Otra conclusión relevante es que, si bien los informantes asocian los buenos resultados al enfoque metodológico y a las innovaciones de aula, también destacan que lo importante no es qué metodología se adopta, sino cómo se implementa, se sostiene y se evalúa (Azpillaga-Larrea et al., 2021; Etxeberria et al., 2017). La literatura ya subraya la necesidad de una cultura de evaluación que oriente el diseño metodológico, regule el progreso y asegure la consistencia interna de la innovación (Creemers &

Kyriakides, 2008; Muijs et al., 2014). En consecuencia, se sugiere orientar la toma de decisiones hacia la mejora escolar en: 1) potenciar la formación docente en nuevos enfoques, 2) institucionalizar coordinación y liderazgo para asegurar continuidad y coherencia metodológica, 3) priorizar la implementación de metodologías con evidencia y alineadas con la evaluación, y 4) planificar la integración tecnológica desde objetivos de aprendizaje garantizando dotación, mantenimiento y competencia digital.

Este estudio presenta algunas limitaciones en la comparación y la transferibilidad de prácticas, derivadas del uso de datos secundarios no plenamente equivalentes en etapas o competencias. Los hallazgos deben interpretarse como un contraste contextual y una transferencia condicionada por la viabilidad en cada entorno. Asimismo, al basarse en percepciones, los resultados no proceden de observaciones directas ni de inferencias, sino que identifican prácticas que el profesorado asocia a las trayectorias de mejora. Futuras líneas de investigación deberían profundizar en las metodológicas identificadas, sus resultados y los procesos de evaluación asociados a dichas prácticas, así como generar evidencia sobre la transferibilidad entre contextos más amplios y con alto desempeño en pruebas estandarizadas, para identificar qué enfoques funcionan, por qué lo hacen y en qué condiciones.

Referencias bibliográficas

- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 149(1), 1-43.
- Al Shloul, T., Mazhar, T., Abbas, Q., Iqbal, M., Ghadi, Y. Y., Shahzad, T., Mallek, F., & Hamam, H. (2024). Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (6), 100219. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100219>
- Arega, N. T., & Hunde, T. S. (2025). Constructivist instructional approaches: A systematic review of evaluation-based evidence for effectiveness. *Review of Education*, 13(1), e70040. <https://doi.org/10.1002/rev3.70040>
- Azkarate-Morales, A., Bartau-Rojas, I., & Lizasoain-Hernández, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>

- Azpillaga-Larrea, V., Bartau-Rojas, I., Aierbe, A., & Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Bartau-Rojas, I., Azpillaga-Larrea, V., & Joaristi, L.M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Burgess, S., Rawal, S., & Taylor, E. S. (2023). Teachers' use of class time and student achievement. *Economics of Education Review*, 94, 102405. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102405>
- Canto-López, M. C., Manchado-Porras, M., Piñero-Charlo, J. C., Mera-Cantillo, C., Delgado-Casas, C., Aragón-Mendizábal, E., & García-Sedeño, M. A. (2022). Description of main innovative and alternative methodologies for mathematical learning of written algorithms in primary education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913536>
- Chaparro, A. A., & Gamazo, A. (2020). Estudio multinivel sobre las variables explicativas de los resultados de México en PISA 2015. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>
- Chaparro, A. A., & Gómez-Monarez, C. (2019). Classroom study on school effectiveness in Baja California, Mexico. En M. A. Conde-González, F. J. Rodríguez-Sedano, C. Fernández-Llamas, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality TEEM'19*. (pp. 163-167). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362862>
- Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2022). A meta analysis of factors affecting teaching and student learning in higher education. *Frontiers in Education*, 6, 824504. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.824504>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Egara, F. O., & Mosimege, M. (2024). Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8131-8150. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12145-1>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Azpillaga-Larrea, V. (2017). School climate in highly effective schools in the autonomous region of the Basque

- Country (Spain). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379, 56-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Gilad-Hai, S., & Somech, A. (2016). "The day after": The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 19-40. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0084>
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*, 4, 113. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00113>
- Hu, J., Peng, Y., & Ma, H. (2021). Examining the contextual factors of science effectiveness: a machine learning-based approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1929346>
- Javornik Š., & Klemenčič E. (2023). Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2095-2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>
- Lizasoain-Hernández, L., & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), 17-28.
- López-González, E., Navarro, E., García San Pedro, M. J., Lizasoain-Hernández, L., & Tourón, J. (2021). Estudio de la eficacia escolar en centros educativos de primaria mediante el uso de modelos jerárquicos lineales. *Bordón*, 73(1), 59-80. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80530>
- Martínez-Abad, F., Lizasoain-Hernández, L., Castro-Morera, M., & Joaristi, L. M. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.960>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.1.003>
- Navarro-Asencio, E., Jiménez-García, E., Rappoport-Redondo, S., & Thoi-lliez-Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.
- Safaruddin, S., Ibrahim, N., Juhaeni, J., Harmilawati, H., & Qadrianti, L. (2020). The effect of project-based learning assisted by electronic media on learning motivation and science process skills. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(1), 22–29. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v1i1.5>
- Sargent, J., & Casey, A. (2020). Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimise lesson time. *European physical education review*, 26(1), 70–84. <https://doi.org/10.1177/1356336X19826>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- Weber, G. (1971). *Innercity children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.
- Wedel, K. (2021). Instruction time and student achievement: The moderating role of teacher qualifications. *Economics of Education Review*, 85, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102183>
- Ye, L., Kuang, M., & Liu, S. (2022). ICT Self-Efficacy, Organizational Support, Attitudes, and the Use of Blended Learning: An Exploratory Study Based on English Teachers in Basic Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 941535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941535>

Autonomía epistémica frente a la inteligencia artificial generativa: bases para un modelo de andamiaje inverso

Epistemic Autonomy in the Age of Generative Artificial Intelligence: Foundations for a Reverse Scaffolding Model

<https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-119824>

Fernando A. Ramos-Zaga

<https://orcid.org/0000-0001-6301-9460>

Universidad Privada del Norte, Perú

Resumen

La incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación superior ha reconfigurado las formas de acceso, procesamiento y producción del conocimiento al introducir una mediación algorítmica capaz de anticipar productos académicos completos antes de que el estudiantado desarrolle una comprensión conceptual autónoma. Aunque estas herramientas pueden agilizar tareas y ampliar el acceso a la información, su integración plantea interrogantes sobre la conservación de la agencia intelectual y la capacidad del alumnado para justificar, evaluar y producir conocimiento por cuenta propia. El presente artículo analiza la transformación de la autonomía epistémica asociada al uso de inteligencia artificial generativa como andamiaje cognitivo en la educación superior. Mediante una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico, sustentada en una revisión narrativa crítica y en un análisis conceptual integrador, se articulan aportes de la psicología sociocultural, la teoría de la carga cognitiva, la metacognición, la epistemología de la virtud y la literatura sobre integración educativa de estas tecnologías. El análisis muestra que la mediación algorítmica altera propiedades centrales del andamiaje clásico al invertir la secuencia entre comprensión y producción, reducir dificultades deseables y debilitar la retirada progresiva del apoyo externo. La contribución original radica en vincular las categorías de deuda cognitiva y andamiaje inverso para explicar, respectivamente, los procesos de sustitución procedimental que erosionan la agencia epistémica y las operaciones metacognitivas mediante las cuales el estudiantado evalúa, corrige y

reorienta los productos generados. A partir de esta articulación, se sostiene que los efectos formativos de la inteligencia artificial generativa dependen menos de sus capacidades técnicas que de la arquitectura pedagógica que regula su incorporación. En consecuencia, su integración requiere trazabilidad del proceso, esfuerzo autónomo previo, retirada gradual del soporte, alfabetización crítica del profesorado y marcos institucionales capaces de preservar la autorregulación, la evaluación reflexiva y la construcción autónoma del conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, cognición, competencias digitales, evaluación del aprendizaje, pensamiento crítico.

Abstract

The integration of generative artificial intelligence into higher education has reconfigured how knowledge is accessed, processed, and produced by introducing an algorithmic intermediary capable of generating complete academic outputs before students develop an autonomous conceptual understanding. Although these tools can streamline tasks and expand access to information, their adoption raises concerns about preserving intellectual agency and students' ability to justify, evaluate, and generate knowledge independently. This article examines the transformation of epistemic autonomy associated with the use of generative artificial intelligence as cognitive scaffolding in higher education. Using a qualitative theoretical-analytical approach grounded in a critical narrative review and an integrative conceptual analysis, the study brings together insights from sociocultural psychology, cognitive load theory, metacognition, virtue epistemology, and the literature on the educational integration of these technologies. The analysis shows that algorithmic mediation alters core properties of classical scaffolding by reversing the sequence between understanding and production, reducing desirable difficulties, and weakening the gradual withdrawal of external support. The article's original contribution lies in linking the concepts of cognitive debt and reverse scaffolding to explain, respectively, the processes of procedural substitution that erode epistemic agency and the metacognitive operations through which students evaluate, revise, and redirect algorithmically generated outputs. Building on this conceptual integration, the article argues that the educational value of generative artificial intelligence depends less on its technical capabilities than on the pedagogical architecture governing its use. Accordingly, its effective integration requires process traceability, prior independent effort, gradual withdrawal of support, critical AI literacy among faculty, and institutional frameworks capable of preserving self-regulation, reflective assessment, and the autonomous construction of knowledge.

Keywords: autonomous learning, cognition, critical thinking, digital competencies, learning assessment.

I. Introducción

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior ha modificado las formas de acceso, procesamiento y producción del conocimiento académico. Las estimaciones más recientes indican que su uso alcanza el 95 % entre el estudiantado universitario del Reino Unido (Stephenson y Armstrong, 2026, p. 4), mientras que en distintos contextos del Sur Global las tasas de utilización oscilan entre el 42 % de uso regular (Shoukat et al., 2026, p. 4) y el 84 % de uso cotidiano (Rababah et al., 2026, p. 243). Estos datos sugieren que la mediación algorítmica forma parte del entorno educativo universitario y justifican el análisis de sus implicaciones para la autonomía epistémica.

Sometida al examen de la psicología del aprendizaje y el diseño instruccional, esta mutación del entorno educativo plantea interrogantes centrales. Por un lado, la literatura describe mejoras en la eficiencia y la gestión de la información (Salhab, 2026, p. 14). Por otro, identifica posibles efectos sobre el pensamiento crítico y la autorregulación (Kosmyna et al., 2025, p. 146). Desde la psicología sociocultural, el aprendizaje se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo mediante una mediación que impulsa el desarrollo (Vygotsky, 1978, p. 86). A su vez, el andamiaje requiere que la comprensión preceda a la producción autónoma y que el apoyo externo se retire de forma progresiva (Wood et al., 1976, p. 98). Desde la teoría de la carga cognitiva, se ha señalado que una automatización excesiva puede reducir la carga *germane* necesaria para la construcción de esquemas (Sweller et al., 1998, p. 259) y disminuir las dificultades deseables que favorecen la consolidación de la memoria a largo plazo (Bjork y Bjork, 2011, p. 58).

En el terreno empírico, la investigación disponible ofrece resultados heterogéneos. Algunos estudios neurocognitivos y experimentales documentan reducciones de hasta el 55 % en la conectividad funcional de redes semánticas (Kosmyna et al., 2025, p. 147) y descensos de hasta 16 puntos porcentuales en la retención del conocimiento a largo plazo (Barcaui, 2025, p. 7). Otros muestran que el estudiantado puede desarrollar estrategias de verificación crítica (Isaeva et al., 2026, p. 6) y mantener su agencia autoral al revisar los resultados generados por la IA (Alyasin y Shah, 2026, p. 8). Sin embargo, persiste una laguna teórica. La mayor parte de los estudios analiza la IAG como una variable de exposición, sin precisar las condiciones pedagógicas que explican cuándo la mediación algorítmica favorece la sustitución procedimental o un uso con finalidad formativa (Xu et al., 2026, p. 21).

Las consecuencias de esta ausencia teórica repercuten directamente en la regulación y la integración educativa de la IAG. En numerosos

sistemas educativos, la ausencia de orientaciones operativas ha trasladado a las instituciones universitarias buena parte de la responsabilidad normativa (Vidal et al., 2023, p. 265). En este contexto, la falta de criterios pedagógicos dificulta orientar el uso de estas tecnologías de manera que preserve la autonomía epistémica del estudiantado y evite formas de dependencia cognitiva (Varghese, 2025, p. 309). Asimismo, limita el desarrollo de políticas que favorezcan una integración pedagógica fundamentada, más allá de enfoques basados exclusivamente en la prohibición o en la adopción acrítica (UNESCO, 2024, p. 30).

Ante la necesidad de esclarecer este problema de fundamentación, la presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico. Se desarrolla mediante una investigación documental de alcance explicativo e integrador, sustentada en una revisión narrativa crítica y un análisis conceptual. A partir de la integración de evidencia neurocognitiva, estudios empíricos y aportaciones teóricas sobre autonomía epistémica, el trabajo examina las propiedades de la mediación algorítmica y sus implicaciones para el aprendizaje universitario.

A partir de este encuadre metodológico, el objetivo del artículo es analizar la transformación de la autonomía epistémica del estudiantado de educación superior asociada al uso de la IAG como andamiaje cognitivo. Con ello se pretende aportar un marco interpretativo que contribuya a comprender la relación entre mediación algorítmica, aprendizaje y autonomía intelectual.

Para alcanzar dicho propósito, el recorrido argumental se despliega en cuatro momentos articulados: se parte de la reconfiguración del andamiaje cognitivo en entornos mediados por IAG. A continuación, analiza los mecanismos que intervienen en la formación de la deuda cognitiva y desarrolla la noción de andamiaje inverso como modelo para interpretar la recuperación de la agencia epistémica. El artículo concluye con un examen de las condiciones curriculares, didácticas e institucionales que orientan el uso pedagógico de la IAG.

2. Metodología

La investigación tuvo como objetivo analizar la transformación de la autonomía epistémica del estudiantado de educación superior asociada al uso de inteligencia artificial generativa como andamiaje cognitivo. Desde esta orientación, el estudio se inscribió en un paradigma interpretativo-crítico, dirigido a comprender la reconfiguración de los procesos cognitivos, metacognitivos y pedagógicos y a valorar sus implicaciones para la agencia epistémica del estudiantado.

El enfoque fue cualitativo, dado que el análisis se sustentó en la interpretación teórica de conceptos, mecanismos y relaciones explicativas presentes en la literatura especializada. La investigación no se orientó a la medición estadística del fenómeno, sino a la comprensión de sus fundamentos, dinámicas y consecuencias educativas mediante la articulación de perspectivas conceptuales convergentes.

Por su finalidad y por la naturaleza de las fuentes examinadas, el estudio fue de tipo teórico-analítico y documental. Su propósito consistió en integrar marcos conceptuales y evidencia previa para formular una explicación de la transformación de la autonomía epistémica en contextos de uso de inteligencia artificial generativa y proponer el modelo de andamiaje inverso como contribución teórica.

El diseño correspondió a una revisión narrativa crítica con análisis conceptual integrador. Su arquitectura operativa comprendió la selección temática de literatura especializada, la identificación y articulación de categorías analíticas, el contraste de mecanismos explicativos, la elaboración de una síntesis interpretativa y la formulación de condiciones pedagógicas para la mediación formativa de la IAG.

Como técnicas de recolección de información se emplearon la revisión documental y el análisis de contenido cualitativo de fuentes académicas. Ambas técnicas permitieron identificar conceptos, argumentos, resultados y relaciones teóricas vinculados con la autonomía epistémica, el andamiaje cognitivo, la deuda cognitiva y el andamiaje inverso.

Los instrumentos de recolección y organización de la información estuvieron constituidos por una matriz de registro bibliográfico y una matriz de análisis categorial. La primera permitió sistematizar los datos de identificación y pertinencia de las fuentes, mientras que la segunda facilitó la clasificación de conceptos, mecanismos, evidencias, relaciones explicativas y aportes asociados a las categorías centrales del estudio.

3. Reconfiguración del andamiaje cognitivo mediante IAG

La comprensión del andamiaje como categoría pedagógica exige situar su origen en la psicología sociocultural y del desarrollo. La formulación original de la Zona de Desarrollo Próximo estableció que el aprendizaje adecuadamente organizado antecede al desarrollo y actúa como impulsor, al desencadenar procesos internos de maduración inaccesibles sin mediación social (Vygotsky, 1978, p. 90). La capacidad mental de un sujeto no queda delimitada solo por lo que resuelve de forma autónoma,

sino también por lo que puede realizar bajo tutoría o con pares más competentes. La distancia entre ambos niveles constituye el espacio en el que la instrucción ejerce su función formativa.

En la operacionalización pedagógica de este principio, el concepto de andamiaje se articuló como el control selectivo que un agente experto ejerce sobre los elementos de la tarea que exceden la capacidad inicial del aprendiz (Wood et al., 1976, p. 90). Dicho control no funciona como una plantilla de imitación pasiva, sino como un regulador dinámico que estabiliza el entorno y dosifica la carga informativa. El andamiaje eficaz presupone que la comprensión de la solución preceda a la producción. Así, el aprendiz debe reconocer la relación entre medios y fines antes de beneficiarse del conocimiento de los resultados (Wood et al., 1976, p. 90). El soporte incluye funciones como la reducción de grados de libertad, el mantenimiento de la dirección, el marcado de rasgos críticos y el control de la frustración. Su trayectoria normativa exige un desvanecimiento progresivo conforme el sujeto internaliza la competencia.

Frente a las premisas de este modelo tradicional, la introducción de la IAG en la educación superior altera sustancialmente sus coordenadas. En un primer momento, esta mediación invierte la relación temporal entre comprensión y producción: el algoritmo genera un *output* completo, coherente y formalmente elaborado antes de que el estudiante procese el problema conceptualmente. A diferencia del tutor humano, que calibra su intervención según las hipótesis observables del aprendiz, el modelo de lenguaje carece de una teoría sobre las características de ejecución del sujeto andamiado. Opera mediante predicción probabilística de secuencias textuales y produce respuestas cuya fluidez no refleja el estado cognitivo del usuario (Hamamra et al., 2026, p. 2). La asimetría supone una variación cualitativa respecto al andamiaje clásico.

A esta alteración de la secuencia temporal se suma la reconfiguración de la carga cognitiva en la interacción pedagógica. Según la teoría de la carga cognitiva, la memoria de trabajo posee una capacidad muy limitada para procesar simultáneamente elementos interactivos. Por ello, el diseño instruccional debe minimizar la carga extraña y optimizar los recursos destinados a construir esquemas (Sweller et al., 1998, p. 252). La IAG puede reducir la carga extraña al simplificar la navegación informacional y automatizar la búsqueda. Así, permitiría concentrar recursos atencionales en la comprensión conceptual profunda (Nuryanis et al., 2026, p. 1071). Sin embargo, también puede eliminar la carga *germane*, es decir, el esfuerzo productivo orientado a la abstracción consciente de esquemas. Al resolver íntegramente el problema, el algoritmo priva al estudiante de la dificultad cognitiva que activa la codificación y la consolidación de la memoria.

Junto al impacto en la memoria de trabajo, la permanencia del soporte algorítmico subvierte el principio de desvanecimiento del andamiaje instruccional. Los sistemas comerciales de IAG ofrecen un soporte estático y uniforme, sin mecanismos dinámicos que reduzcan gradualmente la ayuda conforme progresa el estudiante (Tenisheva y Litvinova, 2025, p. 37). Se ha planteado que la IAG podría actuar como un andamiaje permanente y facilitar el acceso a tareas de pensamiento de orden superior sin dominar antes los procedimientos mecánicos, alterando la lógica secuencial de la taxonomía de Bloom (Sidorkin, 2026, p. 2). Según esa hipótesis, el soporte no desaparece, sino que el aprendizaje se desplaza desde la ejecución procedimental hacia el dominio conceptual y el uso estratégico de la herramienta. No obstante, la propuesta carece de validación empírica y convive con indicios en sentido contrario.

Para precisar el alcance de estas transformaciones, la noción de descarga cognitiva ofrece un marco analítico complementario. Definida originalmente como el uso de acciones físicas o herramientas externas para modificar los requisitos de procesamiento de una tarea y reducir su demanda cognitiva (Risko y Gilbert, 2016, p. 676), la descarga cognitiva ha operado históricamente sobre funciones acotadas, como el almacenamiento de datos, el cálculo o los recordatorios. La IAG introduce un cambio cualitativo al externalizar funciones antes reservadas al pensamiento interno, como la síntesis, la interpretación y la estructuración de argumentos (Mir et al., 2026, p. 32). El cambio desplaza la frontera entre la aumentación, en la que la herramienta amplía la capacidad y preserva la agencia, y la sustitución, en la que la máquina absorbe fases de dificultad intelectual necesarias para la maduración cognitiva.

En estrecha interacción con esta externalización del procesamiento, la opacidad técnica de los modelos de lenguaje añade una dimensión problemática específica. A diferencia de las herramientas pedagógicas convencionales, cuyos mecanismos son accesibles para docentes y estudiantes, los modelos generativos funcionan como sistemas con escasa trazabilidad y justificación racional (Varghese, 2025, p. 314). La opacidad dificulta reconstruir la cadena de evidencias de los *outputs* y obliga al usuario a valorar las respuestas por rasgos superficiales, como la fluidez, la coherencia y el tono académico. Se ha documentado que los estudiantes confían en resultados generados por IA basándose en esos rasgos, incluso cuando contienen imprecisiones, sesgos o contenido fabricado (Hamamra et al., 2026, p. 3).

La reconfiguración del andamiaje cognitivo descrita hasta aquí permite comprender cómo la IAG modifica las condiciones de la mediación pedagógica, pero no explica por sí misma las consecuencias que dichas transformaciones producen sobre el funcionamiento cognitivo del estu-

diantado. Por tanto, resulta necesario examinar los mecanismos mediante los cuales la delegación recurrente del procesamiento intelectual puede erosionar la autonomía epistémica. La sección siguiente desarrolla este análisis a partir del concepto de deuda cognitiva.

4. Mecanismos de formación de la deuda cognitiva

La sección precedente estableció que la mediación algorítmica altera la estructura del andamiaje clásico sin producir por sí sola un efecto determinado. La presente sección examina las condiciones en las que la ausencia de diseño pedagógico explícito favorece una dinámica de sustitución procedimental que erosiona la autonomía epistémica del estudiantado. El análisis se limita a los mecanismos de degradación cognitiva y deja para más adelante las intervenciones correctivas.

Para precisar esta dinámica de degradación, la noción de deuda cognitiva constituye el punto de partida analítico. Designa una condición acumulativa en la que la delegación sistemática de procesos reflexivos en sistemas automatizados reduce el esfuerzo mental inmediato, pero genera costes a largo plazo. Entre ellos figuran la erosión del pensamiento crítico, la vulnerabilidad a la manipulación y la pérdida de creatividad autónoma (Kosmyna et al., 2025, p. 151). La noción no equivale a distracción ni a un uso ineficiente del tiempo. Describe el deterioro de la capacidad del sujeto para gobernar sus procesos de razonamiento y justificar sus creencias. En la epistemología de la virtud, esta capacidad se denomina autonomía epistémica (Varghese, 2025, p. 309).

En el origen de esta condición acumulativa, el principal mecanismo de erosión reside en la supresión de las dificultades deseables. La investigación sobre el aprendizaje ha mostrado que ciertas formas de fricción durante la codificación fortalecen las huellas de memoria a largo plazo, aunque ralenticen el rendimiento inmediato. Entre ellas se encuentran la práctica de recuperación, el espaciamiento y la generación autónoma de respuestas (Bjork y Bjork, 2011, p. 57). La IAG opera en sentido contrario. Al proporcionar respuestas inmediatas y completas, reduce la necesidad de recuperar información, formular hipótesis provisionales o mantener la atención ante la ambigüedad conceptual. La evidencia experimental confirma el patrón. En un ensayo controlado aleatorizado, los estudiantes asistidos por ChatGPT obtuvieron a los 45 días puntuaciones de retención un 16 % inferiores a las del grupo de aprendizaje tradicional. El efecto persistió tras controlar el tiempo dedicado a la tarea (Barcaui, 2025, p. 7). El déficit no responde, por tanto, solo a una reducción del tiempo de estudio, sino al tipo de procesamiento realizado.

Junto a la disminución en la retención a largo plazo, el examen de la conectividad funcional cerebral aporta evidencia convergente. Los registros de electroencefalografía muestran que los usuarios de modelos de lenguaje presentan una reducción de hasta el 55 % en la magnitud de las redes semánticas y de monitorización de baja frecuencia frente a quienes trabajan sin herramientas. El grupo que utilizó motores de búsqueda mostró una conectividad intermedia (Kosmyna et al., 2025, p. 146). La gradación sugiere que la activación cortical disminuye a medida que aumenta la asistencia externa. La IAG ocupa el extremo de menor activación. Las consecuencias para la codificación en la memoria episódica son relevantes. La atenuación de las oscilaciones theta y alpha en nodos frontales y temporales indica una elusión de los procesos de codificación profunda que integran el contenido en redes de memoria a largo plazo (Kosmyna et al., 2025, p. 147).

A esta atenuación del procesamiento profundo se suma la ilusión de competencia como otro mecanismo central de la deuda cognitiva. Las respuestas de la IAG presentan fluidez sintáctica, coherencia interna y tono autoritativo. Desde el punto de vista metacognitivo, el estudiante puede interpretar esa legibilidad como señal de comprensión propia. El efecto inhibe la autoevaluación y oculta carencias conceptuales (Mir et al., 2026, p. 37). Existe un correlato empírico. En un estudio longitudinal, el 83 % de los usuarios de modelos de lenguaje no pudo citar fragmentos de su propio texto en la primera sesión. Ninguno formuló una cita semánticamente correcta (Kosmyna et al., 2025, p. 147). Los participantes habían producido ensayos valorados positivamente por jueces algorítmicos, pero no disponían de una representación interna del contenido. El patrón se ha denominado competencia prestada. La coherencia del texto generado funciona como un andamiaje externo que oculta la ausencia de redes de memoria consolidadas (Barcaui, 2025, p. 10).

Más allá de esta distorsión metacognitiva, la degradación se extiende a la agencia autoral y a la percepción de autoría. Cuando el algoritmo asume la planificación, la estructuración y la revisión, se atenúan los procesos de evaluación interna y monitorización de errores en regiones frontales anteriores. Como resultado, se debilita la percepción psicológica de autoría sobre el propio discurso (Kosmyna et al., 2025, p. 148). Un estudio cualitativo con docentes y estudiantes universitarios observó textos sintácticamente correctos, pero con escaso contenido conceptual. Al ser interrogados sobre sus escritos, los estudiantes no pudieron desglosar, justificar ni comprender las estructuras lógico-gramaticales generadas por el modelo (Hamamra et al., 2026, p. 10).

En el plano conductual, la extensión del uso prerreflexivo de la IAG refuerza esta erosión de la agencia. El 61 % de una muestra de estudian-

tes de inglés como lengua extranjera reconoció que recurría a la IAG antes de intentar resolver la tarea por sí mismo. El *prompt* algorítmico pasa así a ocupar el lugar de opción heurística inicial (Rababah et al., 2026, p. 243). La frecuencia de uso predijo negativamente la autorregulación y la confianza en la autocorrección, con un coeficiente de regresión de $b = -0.46$, $p < 0.001$ (Rababah et al., 2026, p. 244). De forma concordante, un modelo de ecuaciones estructurales mostró que el uso general de la IA se asocia con una mayor percepción de productividad ($\beta = 0.6-0.7$). Sin embargo, la dependencia específica reduce la autonomía real del estudiante ($\beta = -0.5$, $p < 0.05$). La literatura ha denominado paradoja de la dependencia a esta divergencia (Shoukat et al., 2026, p. 6).

Sostenida sobre esta paradoja de la dependencia, la brecha entre rendimiento y competencia formaliza el proceso a escala metaanalítica. El impacto de la IA medido mediante conductas observables ($g = 0.751$) duplica el registrado mediante autoinformes ($g = 0.369$). La herramienta coordina la acción externa del estudiante sin transformar en la misma medida su conciencia metacognitiva (Xu et al., 2026, p. 21). El concepto de autorregulación simulada describe este fenómeno. El estudiante ejecuta conductas estratégicas complejas que desaparecen al retirar el soporte algorítmico. La regulación procede, por tanto, del sistema y no del sujeto (Xu et al., 2026, p. 18). Los registros de actividad confirman el patrón. Las conductas de planificación y monitorización activadas mediante *prompts* fijos decaen de inmediato cuando los andamios desaparecen de la interfaz (Xu et al., 2026, p. 17).

Dentro de la articulación didáctica, la secuenciación temporal introduce una dimensión determinante en la formación de la deuda cognitiva. Los efectos neurocognitivos de la IAG varían según el momento de la secuencia didáctica en el que se introduce. Cuando el soporte algorítmico aparece después de un esfuerzo autónomo previo, en una secuencia *Brain-to-LLM*, se reactivan redes de control ejecutivo y memoria episódica. En cambio, la exposición inicial por defecto, en una secuencia *LLM-to-Brain*, dificulta el desarrollo de redes de consolidación. Tras retirar la IA en la sesión de cruce, el 78 % del grupo que había comenzado con el modelo no pudo evocar ningún elemento de su escrito. En el grupo sin herramientas, la proporción fue del 11 % (Kosmyna et al., 2025, p. 150). El resultado indica que la dependencia temprana favorece una codificación superficial cuyos efectos persisten tras retirar el soporte.

Como derivación agregada de esta sustitución procedimental, la homogeneización del *output* textual constituye un efecto cualitativo crítico. Los modelos de lenguaje reducen la dispersión semántica de los textos debido a los sesgos probabilísticos de sus datos de entrenamiento. Con

ello, limitan la diversidad de ideas del estudiantado (Kosmyna et al., 2025, p. 151). Los docentes identifican patrones estilísticos homogéneos, estructuras repetidas y vocabulario predecible en los ensayos mediados por IA. En cambio, los evaluadores algorítmicos no detectan esta convergencia y asignan puntuaciones elevadas en calidad y originalidad (Kosmyna et al., 2025, p. 148). La divergencia entre evaluación humana y algorítmica refuerza la deuda cognitiva. El estudiante recibe señales positivas de rendimiento que ocultan la pérdida de capacidad para producir de forma autónoma.

El examen de estos mecanismos permite comprender cómo la interacción no mediada con la IAG favorece el deterioro progresivo de la autonomía epistémica. Sin embargo, este diagnóstico no agota el análisis de la relación entre el estudiante y la tecnología, ya que la misma herramienta puede integrarse en dinámicas de aprendizaje diferentes según el tipo de interacción que promueva. Si la deuda cognitiva surge de la delegación acrítica del razonamiento, resulta necesario analizar bajo qué procesos cognitivos esa relación puede reorientarse hacia una evaluación activa y reflexiva del *output* algorítmico. La sección siguiente desarrolla esta posibilidad mediante la noción de andamiaje inverso.

5. Procesos metacognitivos del andamiaje inverso

La sección anterior mostró que la ausencia de diseño pedagógico explícito favorece una sustitución procedimental que erosiona la autonomía epistémica. La presente sección examina el proceso interno por el que el estudiante puede pasar de consumidor textual a curador dialéctico mediante lo que se denomina andamiaje inverso. El análisis se limita a los procesos mentales y lógicos implicados en la interacción con el algoritmo. Quedan fuera el diseño curricular y las condiciones institucionales.

Para definir este proceso, la inversión de la asimetría propia del andamiaje clásico constituye el punto de partida analítico. En el modelo original, el experto domina la tarea y controla la producción para que el aprendiz asimile su estructura básica. El tutor regula la complejidad y retira la ayuda a medida que el sujeto adquiere la competencia (Wood et al., 1976, p. 96). En la interacción con la IAG, el orden cambia. La máquina genera un *output* completo y formalmente elaborado, pero opaco y susceptible de contener errores. El usuario dispone de escaso control sobre su diseño. El estudiante debe asumir entonces funciones superiores de andamiaje sobre el producto generado. Entre ellas se incluyen la detección de errores, la reformulación estratégica de *prompts* y la curaduría razonada del texto.

En el plano cognitivo, esta reconfiguración de funciones se apoya en la distinción entre comprensión y producción. El modelo clásico sostiene que la capacidad para evaluar una solución precede a la de producir los pasos que conducen a ella (Wood et al., 1976, p. 94). En el andamiaje inverso, el algoritmo produce, pero no comprende. Ante un producto terminado, el estudiante debe valorar su validez, pertinencia y coherencia lógica. La activación de ese juicio exige conocimientos previos y una disposición metacognitiva que le permita actuar como evaluador, no como receptor.

Frente a la sospecha de una pasividad generalizada, la evidencia empírica indica que dicha posición evaluativa puede desarrollarse bajo ciertas condiciones. En un estudio sobre escritura académica con andamiaje explícito, las estudiantes rechazaron la homogeneización de sus oraciones y el tono artificial de algunos párrafos. Como respuesta, modificaron manualmente el *output* para conservar su voz (Alyasin y Shah, 2026, p. 8). La resistencia a la homogeneización constituye una forma inicial de andamiaje inverso. El producto no se acepta como definitivo, sino que se somete a criterios estéticos y argumentativos propios. La agencia autoral se mantiene mediante una competencia evaluativa que permite discriminar, modificar o rechazar las propuestas algorítmicas (Alyasin y Shah, 2026, p. 5).

Inscrita en esta competencia discriminativa, la reflexión epistémica crítica se ha definido como el examen sistemático de las respuestas generativas para detectar alucinaciones, identificar sesgos y contrastar el razonamiento de la máquina con la evidencia científica (Brasler y Krys, 2026, p. 3). El proceso modifica la posición del estudiante ante el algoritmo. La IAG deja de funcionar como autoridad y pasa a ser objeto de análisis. De este modo, se refuerzan la alfabetización en IA y el juicio epistémico (Brasler y Krys, 2026, p. 3). El valor pedagógico reside en la revisión estructurada del *output*, no en su producción automática.

Para operacionalizar esta revisión estructurada, el andamiaje inverso puede descomponerse en tres operaciones cognitivas. La primera es el marcado de características críticas, función atribuida al tutor en el modelo clásico. Consiste en detectar discrepancias entre el producto generado y el resultado esperado (Wood et al., 1976, p. 98). En la IAG, incluye la identificación de alucinaciones, errores factuales e incoherencias lógicas. La segunda es el mantenimiento de la dirección. Comprende la reformulación de *prompts* para reducir sesgos y orientar la interacción hacia los objetivos de aprendizaje. La tercera es la curaduría razonada. Implica corregir el texto, incorporar fuentes primarias, justificar las decisiones y comprobar su coherencia con los marcos teóricos del curso.

En el ámbito del diseño de la interacción, el *prompt* inverso materializa esta última operación de curaduría. En lugar de ofrecer una respuesta terminada, el *chatbot* plantea preguntas orientativas, aclaratorias o reflexivas que exigen al usuario evaluarse (Chang et al., 2023, p. 8). La interacción deja de ser unidireccional y pasa a ser dialógica: la máquina pregunta y el estudiante justifica. El procedimiento reactiva procesos de monitorización metacognitiva que la sustitución procedimental debilita. El juicio de aprendizaje, entendido como la valoración interna del propio proceso de adquisición, se estimula cuando el *chatbot* formula preguntas evaluativas en vez de entregar resultados completos (Chang et al., 2023, p. 4).

Más allá de la dinámica del diálogo guiado, la noción de fricción epistémica amplía el análisis de la interacción. La introducción deliberada de contraargumentos, disonancias lógicas y perspectivas divergentes puede evitar la asimilación automática y promover una evaluación reflexiva (Varghese, 2025, p. 321). Desde esta perspectiva, las alucinaciones, los sesgos y la tendencia a homogeneizar no son solo defectos técnicos. Bajo condiciones adecuadas, pueden actuar como estímulos para el conflicto cognitivo asociado a la comprensión profunda.

Pese al potencial de esta fricción reflexiva, el andamiaje inverso no presupone una competencia evaluativa ya consolidada. El aprendizaje autorregulado ($\beta = 0.330$) y la comprensión conceptual previa ($\beta = 0.147$) predicen el valor del andamiaje algorítmico. La herramienta amplía capacidades existentes, pero no compensa su ausencia (Nuryanis et al., 2026, p. 1069). Por tanto, el modelo exige un umbral mínimo de pericia. Sin esquemas previos, el estudiante carece de criterios para valorar la pertinencia del *output*. La autoeficacia en el uso de IA explica el 36.4 % de la varianza en la percepción del desarrollo del pensamiento crítico. La confianza en la propia capacidad para manejar la herramienta influye en que se perciba como apoyo al pensamiento o como límite (Alghamdi, 2025, p. 8).

Junto a las exigencias de pericia individual, la especificidad disciplinar introduce una condición determinante. La eficacia del andamiaje algorítmico depende de las formas de conocimiento de cada disciplina. Resulta más precisa en tareas estructuradas de ciencias naturales y menos en la indagación abierta, la síntesis ambigua y el razonamiento dialéctico propios de las ciencias sociales (Xu et al., 2026, p. 20). En las disciplinas *STEM*, la creatividad suele vincularse al pensamiento convergente y la optimización procedimental. En las humanidades y las ciencias sociales, requiere tolerancia a la ambigüedad y reinterpretación de significados (Alghamdi, 2025, p. 3). Por ello, el andamiaje inverso debe ajustarse a las demandas epistémicas de cada campo.

Así, el andamiaje inverso describe las operaciones metacognitivas mediante las cuales el estudiante asume una función evaluativa frente al *output* generado por la IAG y recupera un papel activo en la construcción del conocimiento. No obstante, estas capacidades no emergen de forma espontánea ni dependen exclusivamente de las competencias individuales del aprendiz. Su desarrollo exige condiciones pedagógicas que estructuren la interacción con la herramienta, orienten la secuencia de aprendizaje y favorezcan la consolidación de la autonomía epistémica. La sección siguiente examina las condiciones curriculares, didácticas e institucionales necesarias para hacer posible esa mediación formativa.

6. Condiciones pedagógicas para el andamiaje cognitivo con IAG

Las secciones anteriores establecieron que la deuda cognitiva surge de la sustitución procedimental no mediada y que el andamiaje inverso permite al estudiante recuperar su agencia epistémica. La presente sección parte de ambas categorías y analiza las condiciones curriculares, didácticas e institucionales necesarias para pasar de un uso restrictivo a otro formativo. El análisis se organiza en tres ejes: la arquitectura evaluativa, el desvanecimiento progresivo del soporte y la competencia docente junto con la gobernanza institucional.

Inscrito en el eje de la arquitectura evaluativa, el primer foco atañe al diseño de la evaluación. La evidencia indica que las evaluaciones basadas en productos escritos estáticos son vulnerables a la sustitución algorítmica. Por ello, el foco debe desplazarse del resultado al proceso (Jha y Atif, 2025, p. 69). Dicho cambio puede concretarse en una evaluación basada en la trazabilidad reflexiva. La propuesta consiste en documentar y valorar la evolución del trabajo, la justificación de decisiones y la reflexión sobre los borradores generados por algoritmos. Las directrices japonesas ofrecen un referente. Para las tareas no calificadas, exigen verificar las fuentes y registrar la herramienta y los *prompts* utilizados (Vidal et al., 2023, p. 270). La documentación y el debate formalizan la reflexión y favorecen una relación dialógica con la IA, en lugar de meramente transaccional (McPhee y Jerowsky, 2025, p. 6).

Para operacionalizar esta trazabilidad reflexiva, las estrategias centradas en el proceso incluyen borradores por etapas, declaraciones sobre el uso de IA y rutinas de verificación. Estas prácticas hacen visible el razonamiento y favorecen un uso responsable de la herramienta (Isaeva et al., 2026, p. 10). En un estudio de posgrado, una declaración obligatoria

de uso produjo mejoras tras nueve semanas. El 32 % de los estudiantes aumentó su alfabetización digital y el 29 % ganó confianza para gestionar la tecnología con integridad (Jha y Atif, 2025, p. 62). Los datos sugieren que la trazabilidad reflexiva no solo registra el proceso, sino que también influye en él.

Más allá de la reestructuración evaluativa, el segundo eje se refiere al desvanecimiento progresivo del soporte. El principio de *fading* prescribe retirar gradualmente la ayuda externa conforme el aprendiz internaliza la competencia (Wood et al., 1976, p. 96). En entornos con IAG, el diseño instruccional debe reducir de forma progresiva las funciones del algoritmo. También debe introducir momentos de dificultad productiva que devuelvan al estudiante parte del esfuerzo asumido por la herramienta. La evidencia sobre secuenciación temporal respalda este criterio. Cuando la IAG se incorpora tras un esfuerzo autónomo previo, se reactivan redes de control ejecutivo y memoria episódica. En cambio, la exposición inicial dificulta la consolidación (Kosmyna et al., 2025, p. 149). Por tanto, conviene retrasar su integración hasta que el estudiante haya realizado suficiente trabajo cognitivo autónomo.

Sostenida sobre este principio de gradualidad, la secuenciación estratégica no exige prohibir primero la herramienta y permitirla después. Requiere alternar fases de producción autónoma y de asistencia, e integrar ambas en la estructura del curso. Un modelo australiano propone cinco pasos: instrucción inicial, validación y refinamiento, revisión centrada en el estudiante, reflexión metacognitiva e intercambio entre pares. La secuencia se alinea con los niveles de la taxonomía de Bloom (Jha y Atif, 2025, p. 62). El diseño desplaza la actividad desde la generación superficial hacia tareas de análisis y evaluación (Jha y Atif, 2025, p. 64).

Articulado con estas dimensiones didácticas, el tercer eje afecta a la competencia docente y a la gobernanza institucional. La adopción sostenible de la IAG depende menos de las capacidades técnicas de las plataformas que de la preparación pedagógica del profesorado (Brasler y Krys, 2026, p. 7). Los docentes asumen cada vez más tareas de vigilancia, como verificar citas, interpretar casos ambiguos y resolver posibles conductas indebidas. Estas funciones restan tiempo a la docencia y pueden deteriorar la confianza con el alumnado (Jha y Atif, 2025, p. 68). Como alternativa, se propone una responsabilidad distribuida. La formación en integridad se reparte entre docentes, diseñadores instruccionales, asesores académicos y personal bibliotecario (Jha y Atif, 2025, p. 68).

Para hacer efectiva esta responsabilidad compartida, la gobernanza institucional debe sustituir las políticas verticales, vagas o restrictivas por marcos adaptativos. Los equipos docentes necesitan margen para

contextualizar las normas, pero también apoyo institucional. El uso de IAG en educación e investigación no debe imponerse de forma vertical ni quedar sujeto al discurso comercial. Debe codiseñarse con docentes, estudiantes e investigadores (UNESCO, 2024, p. 30). La OCDE ha señalado que la mitad de las jurisdicciones analizadas delega la regulación en las instituciones sin ofrecer criterios operativos claros. Las universidades deben cubrir ese vacío con autonomía y responsabilidad (Vidal et al., 2023, p. 266).

Dentro del marco regulatorio de esta gobernanza adaptativa, la recomendación de desalentar el uso de IAG para calificar o proporcionar retroalimentación constituye un límite relevante para su integración educativa (Vidal et al., 2023, p. 273). Esta restricción busca preservar la dimensión humana de la evaluación formativa, entendida como un proceso de interpretación y acompañamiento del aprendizaje. Evaluar exige juicio profesional, conocimiento del contexto, comprensión de la trayectoria del estudiante y atención a los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos implicados en su desempeño. En este marco, la IAG puede contribuir al análisis de información, apoyar la elaboración de observaciones preliminares o facilitar determinadas tareas de seguimiento. Sin embargo, no puede sustituir el juicio pedagógico que permite interpretar el significado educativo de las evidencias y orientar el aprendizaje de forma contextualizada.

Como factor de integración de estas dimensiones, la alfabetización crítica en IA del profesorado articula los tres ejes. Sin docentes capaces de diseñar tareas que hagan visible el razonamiento, retirar gradualmente el soporte y gestionar los problemas éticos, las condiciones anteriores no pueden aplicarse. Se ha identificado un ciclo de consumo pasivo asociado a la falta de desarrollo profesional y apoyo interprofesional para orientar interacciones críticas con la IAG (McPhee y Jerowsky, 2025, p. 6). Romperlo exige programas que vayan más allá del manejo técnico. Deben incluir razonamiento ético, análisis de sesgos y capacidad de emitir juicios contextuales (Jha y Atif, 2025, p. 59).

El examen de estas condiciones pedagógicas muestra que el potencial formativo de la IAG no depende de sus capacidades técnicas, sino del modo en que la evaluación, el diseño instruccional, la preparación docente y la gobernanza institucional regulan su incorporación al aprendizaje. Dichos elementos configuran un marco de mediación que orienta la interacción entre el estudiante y la herramienta hacia procesos de reflexión, autorregulación y construcción del conocimiento, en lugar de favorecer la sustitución del razonamiento por respuestas automatizadas.

7. Conclusiones

La integración de la IAG en la educación superior no supone solo la incorporación de una nueva herramienta, sino una modificación de los fundamentos del andamiaje cognitivo y de la autonomía epistémica. La interacción con modelos de lenguaje altera la secuencia clásica del aprendizaje al situar la producción antes de la comprensión conceptual. Como resultado, la mediación algorítmica no desempeña el mismo papel que un tutor humano, sino que configura un entorno caracterizado por la fluidez y la opacidad, lo que obliga a reconsiderar la distribución de la carga cognitiva, la agencia autoral y la autorregulación en el aprendizaje universitario.

Para aprehender el alcance de esta mutación, la reflexión teórica recurre a dos categorías explicativas: la deuda cognitiva y el andamiaje inverso. La reducción de las dificultades deseables puede favorecer una ilusión de competencia y una autorregulación simulada, en las que la fluidez del texto generado oculta la ausencia de esquemas conceptuales consolidados y reduce los procesos de codificación profunda. Frente a ello, el andamiaje inverso redefine la interacción pedagógica al trasladar al estudiante funciones de evaluación y control sobre el producto generado por la IA. La identificación de sesgos, la verificación de evidencias y la incorporación deliberada de fricción epistémica pasan a constituir operaciones centrales del aprendizaje.

Sostenida sobre esta tensión entre la degradación y la evaluación reflexiva, la dimensión pedagógica exige desplazar la evaluación centrada en el producto hacia otra orientada al proceso, basada en la trazabilidad de las decisiones y de la reflexión del estudiante. Asimismo, estos hallazgos sugieren la conveniencia de diseñar secuencias didácticas que introduzcan la tecnología tras un esfuerzo autónomo inicial, con el fin de preservar los procesos de elaboración cognitiva. En el plano institucional, la integración de la IAG requiere marcos de gobernanza que combinen responsabilidad compartida, criterios de uso y formación del profesorado en alfabetización crítica sobre IA.

A la luz de estas condiciones institucionales y didácticas, se despliega una agenda de investigación futura orientada a examinar el impacto longitudinal de la mediación algorítmica sobre el desarrollo cognitivo y la retención conceptual. Conviene analizar también cómo varían los efectos del andamiaje inverso entre disciplinas con diferentes formas de producción del conocimiento, así como evaluar la eficacia de modelos de evaluación basados en la trazabilidad del proceso en distintos contextos educativos.

Debido a su naturaleza teórica, el presente trabajo constituye una elaboración conceptual cuya validación requiere investigación empírica. Las proposiciones formuladas requieren contrastación empírica mediante diseños que permitan evaluar el efecto de las condiciones pedagógicas propuestas sobre indicadores objetivos de autonomía epistémica, como la retención diferida en entornos no asistidos, la calidad de la justificación argumentada y la transferencia de competencias autorregulatorias. Asimismo, la variabilidad disciplinar documentada sugiere que dichas condiciones pueden diferir según las formas de conocimiento propias de cada campo académico, lo que hace necesaria su validación en contextos disciplinares específicos.

La incidencia de la IAG sobre la autonomía epistémica depende menos de la tecnología que de las condiciones pedagógicas que orientan su uso. El reto para la educación superior consiste en evitar que la automatización de determinadas tareas reduzca las oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de justificar el propio conocimiento. En este contexto, la función de la universidad pasa por integrar la IAG en prácticas docentes que mantengan el protagonismo del razonamiento, la evaluación crítica y la construcción autónoma del aprendizaje.

Referencias

- Alghamdi, A. A. (2025). University students' perceptions of generative AI for critical thinking and creativity: The influence of self-efficacy and disciplinary differences. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2600476>
- Alyasin, A., y Shah, M. A. (2026). Human-AI collaboration in academic writing: Exploring university students' agency through a socio-cultural lens. *Ampersand*, 16, 100256. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2026.100256>
- Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287>
- Bjork, R. A., y Bjork, E. L. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. En M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough y J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). Worth Publishers.
- Brasler, M., y Krysz, S. (2026). Generative AI supports psychology education through authentic simulation, adaptive scaffolding and critical

- reflection. *Discover Psychology*, 6, 159, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s44202-026-00753-0>
- Chang, D. H., Lin, M. P.-C., Hajian, S., y Wang, Q. Q. (2023). Educational design principles of using AI chatbot that supports self-regulated learning in education: Goal setting, feedback, and personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Hamamra, B., Khlaif, Z. N., y Mahamid, N. (2026). AI literacy and mediated learner autonomy in ChatGPT-supported EFL writing: A qualitative study at a Palestinian university. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 23, 19, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-026-00597-7>
- Isaeva, R., Caner, H. N., Caner, M., Giray, L., y Karadag, E. (2026). Students' engagement with generative AI in academic learning: A self-determination theory and epistemic network analysis study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100606. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100606>
- Jha, M., y Atif, A. (2025). Reimagining pedagogy for the GenAI era: Frameworks, challenges and institutional strategies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41(5), 56-73. <https://doi.org/10.14742/ajet.10645>
- Kosmyrna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., y Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task*. MIT Media Lab. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- McPhee, S. W., y Jerowsky, M. (2025). Beyond technical skills: A pedagogical perspective on fostering critical engagement with generative AI in university classrooms. *Frontiers in Education*, 10, 1593278. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593278>
- Mir, M. M., Mir, S. M., Raina, N. T., Khalid, T. B. A., Nandi, P., Mir, R., Ohaj, M., et al. (2026). AI dependency and cognitive offloading in students: Implications for learning, thinking, and competence in the digital era. *International Journal of Special Education*, 41(6s), 30-44. <https://internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/3015>
- Nuryanis, Nusantara, T., Murtadho, N., y Faizah, S. (2026). AI-based scaffolding and conceptual understanding: Evidence from Indonesian students using PLS-SEM. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 15(2), 1060-1078. <https://doi.org/10.11591/ijere.v15i2.38450>
- Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Guia para el uso de IA generativa en*

- educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Rababah, L. M., Al-Namarneh, S. I. M. S., Rababah, H. A., y Ismail, I. A. (2026). From self-learners to system-dependents: The negative effects of AI on EFL autonomy in Jordan. *Digital Technologies Research and Applications*, 5(2), 238-250. <https://doi.org/10.54963/dtra.v5i2.2081>
- Risko, E. F., y Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Salhab, R. (2026). Impact of generative artificial intelligence (GAI) applications on creativity skills for college students. *Discover Education*, 5(1), 249. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01227-0>
- Shoukat, R., Parveen, K., Iqbal, A., Shafiq, M., y Qibing, H., Sr. (2026). The role of generative AI in enhancing or undermining autonomous learning in higher education. *Journal of Educators Online*, 23(1). <https://doi.org/10.9743/JEO.2026.23.1.12>
- Sidorkin, A. M. (2026). Leapfrogging effect hypothesis: Generative AI as a permanent scaffold in higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102958. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102958>
- Stephenson, R., y Armstrong, C. (2026). *Student generative artificial intelligence survey 2026*. Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2026/>
- Sweller, J., van Merrienboer, J. J. G., y Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>
- Tenisheva, K. A., y Litvinova, A. I. (2025). Artificial intelligence as a mediator of pedagogical support: A scoping review. *Oikumena. Regional Studies*, 19(3), 31-39. <https://doi.org/10.63973/1998-6785/2025-3/31-39>
- Varghese, J. (2025). The impact of artificial intelligence on critical thinking, epistemic curiosity and epistemic autonomy in the context of education. *Symposium*, 12(2), 309-326. <https://doi.org/10.5840/symposium202512218>
- Vidal, Q., Vincent-Lancrin, S., y Yun, H. (2023). Emerging governance of generative AI in education. En *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem* (pp. 263-273). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.

- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xu, J., Luo, Y., Wang, C., Wang, M., y Wu, Y. (2026). AI support in self-regulated learning: A decade of technological evolution and meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 00(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/bjet.70058>

La regulación de la transición de educación primaria a secundaria en España

The regulatory framework of the transition from primary to secondary education in Spain

<https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-118249>

Mercedes Ávila Francés

<https://orcid.org/0000-0003-4253-4345>

Universidad de Castilla-La Mancha

María Carmen Sánchez Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-7195-7446>

Universidad de Castilla-La Mancha

Sandra López Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-2466-9572>

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Pese a ser uno de los procesos más decisivos de la trayectoria educativa, la literatura sobre la transición de primaria a secundaria es escasa y su dimensión normativa está prácticamente ausente como objeto de estudio: no existen estudios previos sobre la realidad legislativa que regula este proceso en España. Este trabajo ofrece una panorámica de dicha regulación en el contexto autonómico español. Mediante un estudio documental sistemático se analiza de forma comparada la normativa vigente en todas las comunidades y ciudades autónomas durante el curso 2024/2025: currículos autonómicos de ambas etapas, normativa de organización y funcionamiento de los centros, instrucciones de inicio de curso, disposiciones específicas de transición y portales educativos institucionales. Los resultados evidencian una ausencia generalizada de normas y procedimientos específicos, así como una disparidad de criterios entre territorios que podría traducirse en diferencias en las garantías para el alumnado según su comunidad de residencia. Únicamente un territorio dispone de una norma dedicada en exclusiva a la transición; no obstante, se identifican y describen experiencias que han avanzado en normativas y programas para facilitar este paso.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de un enfoque normativo más coherente y homogéneo a nivel estatal, que garantice condiciones equivalentes de acompañamiento y coordinación entre etapas con independencia del territorio y sienten las bases para recomendaciones de política educativa.

Palabras Clave: transición educación primaria-secundaria primer ciclo, legislación educativa, educación primaria, educación secundaria, desigualdades regionales.

Abstract

Despite being one of the most decisive stages in a student's trajectory, the academic literature on the transition from primary to secondary education remains limited, and its regulatory dimension is largely unexplored: no previous studies address the regulatory framework of this process in Spain. This study offers an overview of that framework within the Spanish Autonomous Communities. Through a systematic document-based analysis, it examines the regulations in force in all Spanish Autonomous Communities and cities during 2024-2025: regional curricula for both stages, regulations on school organization and functioning, start-of-year instructions, specific transition legislation and institutional educational websites. The results reveal a general absence of specific regulations and procedures, which could translate into disparities in guarantees for students depending on their region of residence. Only one region has regulations exclusively devoted to the transition; nevertheless, territorial experiences that have developed regulations and programmes to smooth this passage are identified and described. These findings underscore the need for a more coherent and consistent regulatory approach at the national level, ensuring more equal conditions of support and coordination between stages regardless of territory, and laying the groundwork for educational policy recommendations in this area.

Key Words: school transition, educational legislation, primary education, secondary education, regional inequalities.

Introducción

La transición entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (ESO) representa un momento especialmente sensible en la trayectoria escolar del alumnado, en la que confluyen factores pedagógicos, organizativos y emocionales que pueden incidir en su rendimiento y bienestar. La literatura internacional ha analizado los factores que inciden en el éxito o el fracaso escolar en este paso (Ávila Francés et al., 2022; Bharara, 2020; Beatson et al., 2023; Cabrera Chamorro et al., 2025; Jindal-Snape et al., 2021; Monarca et al., 2012) y ha señalado que puede generar descensos del rendimiento académico (Galton et al., 2000; Harris

& Nowland, 2021; Symonds & Galton, 2014), episodios de desmotivación e incluso abandono escolar (López Gil et al., 2022), especialmente en contextos de vulnerabilidad (Azorín, 2019; Gómez Vera et al., 2021; Monarca, 2013). Sin embargo, son escasos los trabajos que analizan la normativa reguladora como variable explicativa (Bagnall et al., 2026; Jindal-Snape et al., 2020; Spernes, 2020).

Los cambios organizativos, metodológicos y personales que implica exigen una mirada teórica atenta a su carácter integral: es mucho más que un paso administrativo entre etapas.

Uno de los enfoques más relevantes subraya la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica. El cambio de etapa suele romper las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, la estructura del aula y la relación con el profesorado, lo que puede afectar al rendimiento y a la adaptación emocional del alumnado (Galton et al., 2000). Monarca (2013) concibe la transición como un proceso de acompañamiento en el que la normativa facilite la articulación curricular y metodológica entre etapas, evitando discontinuidades desorientadoras.

La coordinación entre centros es otro elemento clave: la falta de comunicación y planificación conjunta dificulta la coherencia educativa (Martínez y Pinya, 2015). Ávila Francés et al. (2024) y Ruiz de la Peña & Palencia (2024) señalan que la ausencia de cultura institucional compartida se traduce en normas impuestas sin diálogo, prácticas pedagógicas desconectadas y escasa preparación del alumnado ante el nuevo entorno. La normativa debería, por tanto, promover espacios de colaboración entre docentes, equipos directivos y servicios de orientación.

Otro eje fundamental es la atención a la diversidad y a los colectivos en situación de vulnerabilidad: la transición no afecta por igual a todo el alumnado y debe abordarse desde un enfoque inclusivo. Sebastián Fabuel (2015) sostiene que la normativa debe incorporar medidas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, dificultades emocionales o contextos familiares complejos, adaptándose a sus ritmos y trayectorias en lugar de aplicar un tratamiento uniforme.

Finalmente, una perspectiva clave conecta la transición con los marcos europeos de educación inclusiva y participativa, desde un enfoque de derechos que reconoce al alumnado como sujeto activo, en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño. Su participación en la planificación y evaluación del proceso fomenta el sentido de pertenencia y la autonomía (Jiménez Andújar et al., 2025), por lo que la administración educativa debería incorporar mecanismos de escucha de su voz, sobre todo en la orientación y en las decisiones sobre su itinerario formativo (Ávila Francés et al., 2022).

Así, desde un punto de vista teórico, se constata la necesidad de normativas que articulen la continuidad pedagógica, promuevan la coordinación institucional, garanticen la atención a la diversidad y reconozcan la participación del alumnado como eje central del proceso.

Las investigaciones al respecto son escasas y ninguna ofrece una visión de conjunto ni comparada de cómo se regula la transición en el contexto español (Ruiz de la Peña & Palencia, 2024). Los fundamentos normativos son, sin embargo, esenciales: el grado de regulación, su rango y el detalle de los procedimientos son aspectos clave para profesorado, alumnado, familias y administración. Una perspectiva del conjunto de España permite además contrastar un desarrollo desigual que deriva en desigualdades territoriales. Analizar si la normativa vigente da respuesta adecuada a la transición constituye el vacío de investigación que este trabajo aborda, partiendo de una breve descripción del sistema educativo español.

La regulación de la transición en el contexto español

España se organiza territorialmente en diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), un modelo descentralizado en el que la Constitución de 1978 configura la educación como competencia compartida: al Estado le corresponde dictar la legislación básica y a las comunidades autónomas, su desarrollo y la ejecución u organización del sistema educativo. En este marco, la escolarización obligatoria se estructura en dos etapas: la Educación Primaria (6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (12 a 16) (Eurydice España-REDIE, 2026). Por esta distribución competencial, la regulación de la transición varía notablemente entre comunidades.

Atendiendo a la evolución de la normativa estatal, desde la LOGSE (1990) la educación básica queda conformada por dos etapas distintas: la educación primaria y la ESO. La docencia corresponde a cuerpos diferenciados -maestros en Primaria y profesorado de Secundaria-, con itinerarios de formación inicial divergentes. Además, en la red pública ambas etapas se imparten en centros distintos: colegios e institutos. Así, en el curso 2023-2024, de los 10.300 centros públicos con alumnado de primaria solo 616 (un 6%) impartían también ESO (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024): la práctica totalidad del alumnado de la red pública debe cambiar de centro al concluir la etapa, lo que convierte la transición en un problema estructural del sistema educativo.

La LOGSE menciona la transición de manera muy genérica: “El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos” (art.2). La Disposición transitoria cuarta

refleja una preocupación implícita por esa discontinuidad, al estipular que “durante los primeros diez años de vigencia de la presente ley, las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan”.

En la LOE (2006) la transición está más presente: se cita ya en el preámbulo, que anticipa las medidas del articulado, referidas a ambas etapas. En primaria se prevé un informe personalizado de evolución al finalizar la etapa (art. 20.5). En secundaria se limita el número máximo de materias y se abren vías para reducir tanto estas como el número de docentes de un mismo grupo (arts. 24.6, 22.5 y 26.3), agrupando materias en ámbitos y permitiendo que el profesorado imparta más de una materia al mismo grupo. El número de materias y de docentes en los primeros cursos queda así señalado implícitamente como factor que dificulta la transición. Por último, prescribe que las Administraciones educativas establezcan “los pertinentes mecanismos de coordinación” para garantizar la continuidad (art. 20.5).

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mantiene las medidas de la LOE con ligeras modificaciones. La redacción del apartado relativo a la transición (ahora el 4) es la misma, salvo la última oración, que añade: “Asimismo, las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación entre los centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria” (art. 20). Especifica así que, cuando el paso suponga cambio de centro, la coordinación corresponde a colegios e institutos. Además, reduce el límite de materias de 1.º y 2.º de ESO a solo una más que las del último ciclo de primaria (dos más en la LOE).

En el nivel reglamentario, los decretos de currículo de primaria y secundaria recogen estas medidas. Ambos dedican un artículo de 7 apartados, de redacción prácticamente idéntica, a la “Autonomía de los centros”, cuyo apartado 7 indica que “las administraciones educativas y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas”, en clara alusión a la transición de primaria a secundaria.

En síntesis, la LOMLOE dispone principios generales de continuidad educativa, atención a la diversidad y coordinación entre etapas. Su aplicación concreta recae, sin embargo, en las comunidades autónomas, lo que ha dado lugar a una regulación heterogénea en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de transición.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, ofrecer una perspectiva exploratoria y comparada sobre la regulación (o no) de la transición de prima-

ria a secundaria en las comunidades autónomas españolas e identificar modelos que ayuden a orientar las políticas y actuaciones educativas.

Metodología

El estudio adoptó una metodología cualitativa de corte documental (Bowen, 2009; Rapley, 2014; Valles, 1999) para examinar las disposiciones normativas y administrativas que regulan el paso de primaria a la ESO.

Muestra

El estudio abarca las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Trabajar con el universo completo, y no con una muestra parcial, garantiza una visión integral y comparativa de la regulación que incide en la transición. Este enfoque resulta adecuado en investigaciones de política educativa, donde las diferencias territoriales son decisivas (Grek & Ozga, 2010; Verger et al., 2019).

Las unidades de análisis son las normas jurídicas y administrativas que articulan dicho tránsito, lo que permite identificar los marcos regulatorios de cada territorio y ofrecer un panorama comparativo de la diversidad reguladora existente. Dado que los textos normativos no son solo instrumentos legales, sino dispositivos que enmarcan las prácticas y definen los márgenes de acción de los centros y del profesorado (Ball, 2017; Dale, 2005), analizarlos resulta clave para comprender cómo se gestiona un proceso con profundas implicaciones pedagógicas y sociales.

Los documentos se identificaron mediante una búsqueda intencional de las disposiciones con capacidad reguladora sobre la transición. Inicialmente se exploraron de forma sistemática los boletines oficiales y portales educativos institucionales de cinco comunidades y se entrevistó a tres técnicos de la Consejería de Educación de la comunidad de las investigadoras, para localizar la normativa vigente. Los documentos seleccionados fueron, en todas las comunidades españolas: los currículos autonómicos de ambas etapas, la normativa específica de organización y funcionamiento de los centros, las instrucciones de inicio del curso 2024/2025 y las disposiciones específicas sobre transición. No todas las comunidades cuentan con normativa específica de organización y funcionamiento y solo una, la Comunidad Valenciana, dispone de una norma específica sobre transición. La Tabla I recoge los documentos analizados en cada comunidad autónoma: 76 en total.

Tabla I. Documentos analizados por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Normativa específica transición	Currículum Primaria y ESO	Instrucciones inicio de curso	Normativa específica de organización y funcionamiento	Otra normativa	Total
Andalucía	-	2	-	2	-	4
Aragón	-	2	2	1	-	5
Canarias	-	2	1	1	2	6
Cantabria	-	2	2	1	-	5
Castilla-La Mancha	-	2	1	2	2	7
Castilla y León	-	2	1	-	-	3
Cataluña	-	1	-	2	1	4
Comunidad de Madrid	-	2	1	-	-	3
Comunidad Foral de Navarra	-	2	1	-	-	3
Comunidad Valenciana	1	2	2	2	-	7
Extremadura	-	2	1	-	1	4
Galicia	-	3	1	-	-	4
Islas Baleares	-	2	1	1	-	4
La Rioja	-	2	2	-	-	4
País Vasco	-	1	2	-	-	3
Principado de Asturias	-	2	1	-	-	3
Región de Murcia	-	2	2	-	-	4
Ceuta y Melilla	-	2	1	-	-	3
Total	1	35	22	12	6	76

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Para la localización, identificación y sistematización de la información se diseñaron tres instrumentos. En primer lugar, se elaboró un protocolo de búsqueda sistemática aplicable a todas las normas seleccionadas.

Los descriptores se definieron a partir de una revisión exploratoria de la literatura sobre transición y coordinación entre etapas y de una lectura preliminar de normativa autonómica. Siguiendo las recomendaciones para el análisis documental cualitativo (Bowen, 2009; Cellard, 2012), se seleccionaron los términos recurrentes (Hanewald, 2013): “transición”, “tránsito”, “continuidad” y “coordinación”. Como criterio de inclusión se consideró su vinculación explícita con la transición de primaria a secundaria en el contexto de la norma, excluyendo los usos referidos a otros procesos organizativos o ámbitos ajenos al objeto de estudio.

En segundo lugar, se diseñó una ficha para registrar de manera homogénea los datos normativos recogidos en cada comunidad autónoma: tipo de norma, órganos responsables, medidas previstas, mecanismos de coordinación, agentes implicados y procedimientos de seguimiento o evaluación. Este instrumento aseguró la comparabilidad entre territorios, siguiendo estrategias habituales en estudios cualitativos de política educativa (Bowen, 2009; Rodríguez-Martínez, 2024).

Como tercer instrumento, se creó una base de datos que integró la información obtenida mediante las fichas de registro de todas las comunidades autónomas. Ello facilitó su clasificación y análisis comparado, la construcción de una tipología de niveles de regulación, la elaboración de un catálogo de medidas y la identificación de patrones comunes y singularidades territoriales, según los principios del análisis documental comparado (Cellard, 2012; Yanow, 2007).

Procedimiento

La investigación se estructuró en cuatro fases. La primera consistió en seleccionar, localizar y organizar las normas de cada comunidad autónoma, según el procedimiento ya descrito.

La segunda fue la búsqueda sistemática de los descriptores, conforme al protocolo establecido, para identificar los elementos normativos relacionados con la transición.

En la tercera se realizó un doble registro: primero mediante las fichas de cada comunidad y ciudad autónoma, que permitió detectar patrones preliminares, y después mediante la base de datos, con la que se filtró la información analizada. Con este material se elaboró el catálogo de medidas autonómicas, que reagrupó la información en dimensiones comunes y sentó las bases del análisis posterior.

La cuarta correspondió al contraste y análisis comparativo mediante análisis de contenido cualitativo, que permitió establecer una tipología de las comunidades autónomas en tres niveles de desarrollo normativo (bajo, intermedio y alto) e identificar patrones comunes, experiencias innovadoras y vacíos regulatorios.

Resultados

El nivel de detalle con que las normativas autonómicas regulan este paso presenta notables diferencias (Tabla II). Las de menor regulación, aproximadamente la mitad, se limitan a reiterar lo dispuesto en la normativa estatal, señalando la necesidad de establecer “mecanismos de coordinación entre los centros de ambas etapas”, sin añadir concreciones. Las de mayor regulación -solo tres comunidades- especifican dichos mecanismos, sus responsables, su temporalización y su evaluación. Las de nivel intermedio regulan algunos de estos aspectos, no se limitan a reproducir la normativa estatal, pero tampoco la desarrollan por completo.

Tabla II. Tipos de regulación de la transición, características y distribución de las comunidades autónomas en dichos tipos

Grado de regulación	Características	Comunidades Autónomas
Mayor	Regulan los mecanismos de coordinación o medidas, los equipos de transición, la temporalización y la evaluación de los planes de transición	Andalucía Comunidad Valenciana Región de Murcia
Intermedio	Regula algún o algunos mecanismos anteriores, pero no todos	Canarias Cantabria Cataluña Castilla-La Mancha La Rioja
Menor	Se limitan prácticamente a reproducir la normativa estatal	Aragón Castilla y León Comunidad de Madrid Comunidad Foral de Navarra Extremadura Galicia Islas Baleares País Vasco Principado de Asturias

Fuente: elaboración propia

En las comunidades autónomas con mayor grado de regulación, la transición se organiza mediante un “plan o programa específico”, elaborado para cada instituto en coordinación con los centros de primaria

adsritos. Todas definen, con distinto nivel de precisión, los elementos esenciales de dicho plan (Tabla III).

Tabla III. Elementos definidos en los planes de transición de las comunidades con alta regulación

Elementos regulados en los planes de transición
1. Ámbitos de coordinación o medidas
2. Composición y funciones de los equipos
3. Temporalización
4. Evaluación

Fuente: elaboración propia

Estos son los “ámbitos de coordinación” o “medidas” mínimas; la composición, funciones y responsabilidades de los “equipos” encargados de implementarlas, con los profesionales participantes; la “temporalización” de fases y plazos; y los mecanismos de evaluación del plan, que garantizan un seguimiento sistemático. A continuación, se analiza cada uno de ellos, con especial énfasis en las comunidades de mayor regulación.

Ámbitos de coordinación o medidas

Se constatan dos modelos: uno más genérico (Andalucía), que define los ámbitos o elementos que deben ser objeto de coordinación entre colegios e institutos, y otro más concreto (Comunidad Valenciana y Región de Murcia), que lista y describe las medidas mínimas que deben adoptarse.

Los ámbitos de coordinación delimitados en Andalucía (Tabla IV) son la comunicación e intercambio de información entre los centros implicados, la coordinación curricular, la planificación conjunta de la acción tutorial y de las medidas de atención a la diversidad, la acogida de las familias -informándolas sobre la etapa a la que acceden sus hijos e hijas- y la acogida del alumnado, orientada a informarle sobre la nueva etapa y a favorecer su integración en el centro receptor, previniendo situaciones de desadaptación, aislamiento o bajo rendimiento escolar.

Tabla IV. Ámbitos de coordinación definidos en Andalucía

Ámbito de coordinación	Descripción breve
Comunicación e información	Canales de intercambio entre centros
Coordinación curricular	Alineación de contenidos y métodos
Acción tutorial y atención a la diversidad	Medidas conjuntas para atender la diversidad
Acogida a las familias	Información sobre la nueva etapa
Acogida al alumnado	Estrategias para integración y prevención de problemas

Fuente: elaboración propia

Como muestra la Tabla V, la Comunidad Valenciana establece “actuaciones generales” agrupadas en tres bloques. Las organizativas comprenden la planificación de la coordinación intercentros durante todo el curso, la aproximación entre las culturas escolares de ambas etapas, el intercambio y uso conjunto de información, la identificación de recursos humanos y materiales, la convergencia metodológica y programas de autonomía, iniciativa personal y aprender a aprender. Las dirigidas a familias y alumnado incluyen su orientación y formación y el fomento de su implicación mediante la cooperación con los equipos directivos y las asociaciones de madres y padres. Las de la Administración abarcan la formación y orientación de los equipos docentes, la provisión de recursos personales y materiales y la supervisión y asesoramiento de la inspección educativa.

Tabla V. Actuaciones generales de la Comunidad Valenciana

Actuaciones organizativas	Actuaciones con familias y alumnado	Administración
Planificación de procesos de coordinación durante todo el curso	Orientación y formación a familias	Orientación y formación a equipos docentes
Aproximación de culturas entre primaria y ESO	Fomento de la cooperación familias-centros	Dotación de recursos humanos y materiales
Intercambio y uso conjunto de información		Supervisión y asesoramiento de la inspección
Identificación de recursos necesarios		
Convergencia metodológica		
Programas para fomentar autonomía y aprender a aprender		

Fuente: elaboración propia

En la Región de Murcia, el Plan de Transición contempla veintiuna actuaciones (Tabla VI) distribuidas en dos categorías: prevención e intervención. Entre las preventivas figuran la agrupación de materias en ámbitos en los dos primeros cursos de la ESO, la organización flexible de asignaturas para atender a la diversidad, la unificación de normas de convivencia entre centros, el análisis pormenorizado del Informe de Transición Entre Etapas, las acciones preventivas desde el Plan de Acción Tutorial, la participación en programas de innovación educativa, los planes de acogida y recomendaciones específicas a las familias, las entrevistas individualizadas con las familias del alumnado ACNEAE, las visitas del alumnado de 6º a sus institutos de referencia, los proyectos y actividades conjuntas entre centros, un programa de voluntariado estudiantil y la coordinación metodológica.

Las acciones de intervención incluyen la constitución de un Equipo de Coordinación Vertical de composición normativamente definida, la coordinación y seguimiento del Plan en cada centro, la comunicación a los colegios de origen de los resultados de la evaluación final de 1.º de ESO, la revisión anual de los Planes de Acción Tutorial, convivencia y atención a la diversidad, la colaboración del departamento de orientación con servicios externos, el seguimiento del alumnado de 1.º de ESO por su CEIP de procedencia, el fomento de la participación del profesorado en programas de refuerzo educativo y el establecimiento de alianzas con entidades, asociaciones o servicios externos.

Tabla VI. Acciones del Plan de Transición en la Región de Murcia

Acciones de prevención	Acciones de intervención
Agrupación de materias en ámbitos en 1.º y 2.º de ESO	Constitución del Equipo de Coordinación Vertical
Organización flexible de materias para atención a la diversidad	Coordinación del Plan de Transición en cada centro
Unificación de normas de convivencia entre etapas	Comunicación a primaria de resultados de 1.º de ESO
Análisis del Informe de Transición Entre Etapas	Revisión anual de planes de acción tutorial, convivencia y diversidad
Medidas preventivas desde el Plan de Acción Tutorial	Colaboración con servicios y entidades externas
Participación en programas de innovación educativa	Seguimiento del alumnado por parte de los CEIP de origen
Desarrollo del Plan de Acogida a Familias	Fomento de participación docente en refuerzo educativo
Recomendaciones específicas para familias	Establecimiento de alianzas con entidades y asociaciones
Entrevistas individualizadas con familias de ACNEAE	
Visitas de alumnado de 6.º de primaria a IES	
Actividades conjuntas entre centros	
Programa de voluntariado "Convive TEAM"	
Coordinación metodológica entre centros	

Fuente: elaboración propia

El modelo andaluz es más flexible: define el marco de actuación y deja la concreción en manos de los centros. La Comunidad Valenciana representa un punto intermedio, con directrices y categorías de actuación sin planificación pormenorizada. La Región de Murcia adopta un enfoque rígido y exhaustivo, que asegura la homogeneidad de las prácticas a

costa de la adaptación local. El grado de regulación influye, así, en el equilibrio entre uniformidad y autonomía.

Composición de los equipos y figuras implicadas

En las comunidades autónomas con un elevado nivel de regulación, la normativa establece equipos específicos de transición integrados por personal de ambas etapas, con denominación distinta en cada región y la composición que recoge la Tabla VII.

Existen figuras comunes a los equipos de las tres comunidades: tutores y tutoras de 6.º de primaria, orientadores/as de primaria y secundaria; jefaturas de departamento de Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera y Jefaturas de estudios. Existen, sin embargo, diferencias relevantes. La Comunidad Valenciana coincide en gran medida con el caso andaluz, pero incorpora la coordinación de ESO (no contemplada en Andalucía ni en Murcia) y los tutores y tutoras de 1.º de ESO, y permite sumar a los de 5.º de primaria y 2.º de ESO, así como a un representante de la asociación de madres y padres de cada centro. Resulta significativo que en Andalucía no sea obligatoria la participación de los tutores y tutoras de 1.º de ESO, lo que podría limitar el papel de la tutoría del primer curso.

Tabla VII. Componentes de los equipos de tránsito en las Comunidades Autónomas con mayor regulación

	Andalucía	Comunidad Valenciana	Región de Murcia
Denominación	Equipo de tránsito	Equipo de transición	Equipo de Coordinación Vertical
Figuras comunes	Tutores y tutoras de 6º de primaria Orientadores/as de primaria Representantes de departamento de orientación de secundaria (IES) Jefaturas de departamento de Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera Jefaturas de estudios		
Otros componentes del equipo regulados en la normativa	Responsables de coordinación del tercer ciclo de primaria Profesorado de Pedagogía Terapéutica Primaria y Secundaria Profesorado de Audición y Lenguaje (si procede) Primaria y Secundaria	Coordinación de ESO Tutores y tutoras de 1º de ESO Tutores/as de 5º de primaria (opcional) Tutores/as de 2º de ESO (opcional) Representante de la asociación de madres y padres de cada centro (opcional)	Tutores/as de 1º de ESO

Fuente: elaboración propia

La responsabilidad de coordinar la transición recae, en la mayoría de las comunidades analizadas, en la jefatura de estudios. Existen excepciones: en Cataluña y Baleares se atribuye a la dirección; en Castilla-La Mancha, a la Comisión de Coordinación Pedagógica, y en el País Vasco, a la coordinación de ESO.

Temporalización

La planificación temporal y la periodicidad de las reuniones y demás actuaciones no son homogéneas en el territorio español: cada comunidad adopta criterios propios y, en algunos casos, la normativa ni siquiera establece referencias temporales. La Tabla VIII sintetiza los marcos temporales y frecuencias recogidos en la normativa autonómica disponible.

Tabla VIII. Plazos y frecuencia establecidos para las actuaciones de transición

Comunidad Autónoma	Plazos o frecuencia establecidos
Andalucía	Segundo trimestre de 6.º de primaria y primer trimestre de 1.º de ESO
Aragón	No se establece regulación específica
Canarias	Reuniones con periodicidad trimestral
Cantabria	Primer trimestre y final de curso
Castilla-La Mancha	Al menos una reunión
Castilla y León	No se establece regulación específica
Cataluña	Deben existir mecanismos de comunicación “antes de comenzar el curso”
Comunidad de Madrid	No se establece regulación específica
Comunidad Foral de Navarra	No se establece regulación específica
Comunidad Valenciana	Antes de iniciar el curso; al menos una reunión en el tercer trimestre entre tutores de 6.º y 1.º de ESO; visita del alumnado al IES en el último trimestre; el plan de transición debe estar elaborado antes del 15 de mayo previo a su aplicación
Extremadura	No se establece regulación específica
Galicia	No se establece regulación específica
Islas Baleares	No se establece regulación específica
La Rioja	Reuniones de coordinación al inicio y al final del curso para intercambio de información
País Vasco	No se establece regulación específica
Principado de Asturias	No se establece regulación específica

Comunidad Autónoma	Plazos o frecuencia establecidos
Región de Murcia	Diferentes marcos temporales según la acción: todo el curso (acciones 1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18 y 21); tercer trimestre del curso previo (acciones 2, 7, 9 y 17); primer trimestre (acciones 4 y 19); segundo trimestre (acciones 19 y 20); tercer trimestre (acciones 8, 16, 19 y 20)
Ceuta y Melilla	No se establece regulación específica

Fuente: elaboración propia

Evaluación

La evaluación de la transición solo es contemplada en las comunidades autónomas de mayor regulación. En la Comunidad Valenciana se establecen criterios de evaluación y en la Región de Murcia se definen indicadores concretos. En Andalucía no se regula expresamente la evaluación del proceso de transición, aunque implícitamente se contempla mediante el análisis de los resultados de la evaluación inicial y de la primera evaluación de 1.º de ESO.

Los criterios de evaluación en la Comunidad Valenciana son:

- 1) Grado de progresión observado en la adaptación del alumnado.
- 2) Valoración del clima y la convivencia en sus respectivas aulas.
- 3) Capacidades y competencias curriculares alcanzadas por el alumnado derivadas del proceso de evaluación.
- 4) La evaluación por parte del profesorado que forma parte de los equipos de transición.

Los indicadores de evaluación que establece la Región de Murcia (utilizando como valores de cada indicador Sí/No), son los siguientes:

- 1) Se han desarrollado visitas de todos los CEIP a los IES de referencia.
- 2) Se han alcanzado acuerdos para unificar los criterios metodológicos y normas de convivencia.
- 3) Se han desarrollado entrevistas individualizadas con todas las familias de alumnado ACNEAE.
- 4) Se ha desarrollado al menos una actividad o proyecto intercentros.
- 5) Los centros adscritos han participado en el programa Comunidad de Innovación.
- 6) Participación de las familias en el plan de acogida superior al 75%.
- 7) Número de centros participantes en el Programa de Refuerzo Educativo (PRE) superior al 75%.
- 8) Se han actualizado los planes de acción tutorial, de convivencia y de atención a la diversidad.

- 9) Todos los centros implicados participan en el proyecto Convive TEAM.
- 10) Realización de al menos tres reuniones del equipo de coordinación vertical.
- 11) Realización de reuniones entre el Departamento de Orientación y otros servicios externos.

En el resto de las comunidades no se regula la evaluación de la transición, salvo en Canarias, que veremos a continuación.

Implementación de programas por la Administración

Otra acción de las administraciones educativas autonómicas para mejorar el tránsito del alumnado es el desarrollo de programas específicos, con procedimientos formales de solicitud para la participación de los centros.

Un caso ilustrativo es Canarias, que desde el curso 2021/2022 desarrolla el Programa eSTela, regulado por una resolución administrativa que especifica objetivos, perfil de los centros destinatarios, requisitos de participación, compromisos y funciones de los agentes implicados (administración educativa, centros, equipos directivos y profesorado), actuaciones, calendarización y criterios de evaluación.

Su estructura organizativa se basa en “distritos escolares” compuestos por un IES y sus centros de primaria adscritos. La solicitud debe presentarse de forma conjunta por todos los centros del distrito, que ha de contar con una única Comisión de Coordinación eSTela y un único Plan de Transición de Distrito. Entre las medidas de aplicación obligatoria destaca la docencia compartida.

Aprobado el marco normativo, la Administración abre plazo de solicitud y publica después la resolución de centros autorizados. En el curso 2024/2025 fueron autorizados 95 distritos de las distintas provincias canarias.¹

Catálogo de medidas

Por último, la Tabla IX sintetiza las medidas identificadas en la normativa del conjunto de las comunidades autónomas, organizadas en categorías construidas de forma inductiva a partir del análisis de contenido. Algunas están presentes en la mayoría de los territorios -como el informe final de etapa, contemplado en la normativa estatal- y otras resultan poco habituales, recogidas en ocasiones en una sola comunidad. Se agrupan

¹ Resolución de la Dirección General de Ordenación de las Enseñanzas, Inclusión e Innovación por la que se hace público el listado definitivo de distritos de continuidad en los centros públicos que imparten las etapas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, en el programa eSTela durante el curso 2024-2025. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/procedimientos/wp-content/uploads/formidable/6/listado_definitivo-distritos-estela-2024_25.pdf

en once bloques: intercambio de información, currículum, coordinación primaria-secundaria, alumnado, familias, administración, documentos programáticos, temporalización, zonificación, designación de responsables y una categoría residual, otras, lo que permite visualizar las múltiples dimensiones implicadas en la continuidad educativa.

Tabla IX. Tipos de medidas propuestas en el conjunto de las Comunidades Autónomas

Tipología de medidas	Medidas
Intercambio de información	1. Cauces de comunicación e información sobre las características básicas de los centros 2. Informe final de etapa, historial académico y trasvase de información 3. Aproximación de las culturas de primaria y ESO 4. Intercambio y utilización colegiada de información (no solo trasvase de primaria a secundaria) 5. Reflejo de las medidas de atención personalizada (MAP) que se aconsejan en primaria 6. Indicación del alumnado al que se ha aplicado medidas relativas a la convivencia 7. "Análisis profundo" del Informe de Transición Entre Etapas que muestra la evolución en la ESO del alumnado de su centro de primaria 8. Comunicación de los resultados de la evaluación final del alumnado de 1º curso de ESO a sus centros de primaria de origen 9. Seguimiento del alumnado de 1º de ESO por parte del centro de primaria de origen
Currículum	1. Convergencia metodológica 2. Coordinación metodológica entre los centros educativos implicados como una herramienta de continuidad 3. Que en 1º y 2º de ESO se curse como mínimo una materia más que en el último ciclo de primaria 4. Agrupación de materias en ámbitos de conocimiento en ESO 5. "Polivalencia curricular del profesorado" en ESO 6. Docencia compartida 7. El plan de transición debe formar parte de la concreción curricular
Coordinación primaria-secundaria	1. Fijación de los ámbitos de coordinación 2. Coordinación de la acción tutorial y medidas de atención a la diversidad 3. Unificación de las normas de convivencia 4. Revisión y actualización anual de los planes de Acción Tutorial, de Convivencia y de Atención a la Diversidad 5. Coordinación del proceso de acogida de las familias 6. Coordinación del proceso de acogida del alumnado 7. Coordinación de proyectos educativos entre centros adscritos 8. Prever mecanismos de comunicación antes de empezar el curso 9. Programas de desarrollo competencial del alumnado en autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender 10. Elaboración conjunta del plan de transición 11. Fijación de los indicadores de evaluación de la transición y del órgano responsable de la evaluación 12. Coordinación del Plan de Transición entre Etapas en los centros educativos 13. Desarrollo de proyectos y actividades comunes

Tipología de medidas	Medidas
Alumnado	1. Potenciación de la tutoría en ESO 2. Recoger en el plan de acción tutorial medidas que faciliten la integración del alumnado que se incorpore a 1º de ESO 3. Anticipación de los cambios al alumnado 4. Acompañamiento a las familias y al alumnado en riesgo durante la transición 5. Proyectos de alumnado voluntario mentor para la transición 6. Flexibilización de medidas en beneficio del alumnado 7. Identificar los factores que dificultan la transición, impulsar sistemas de detección del alumnado especialmente vulnerable y diseñar mecanismos de respuesta a los problemas detectados 8. Elaborar el plan de transición partiendo de las necesidades del alumnado, profesorado y familias 9. Visitas del alumnado de 6.º curso a los IES 10. Incluir medidas personalizadas para el alumnado que no pueda acudir al centro de secundaria (por ejemplo, por hospitalización) a visitarlo
Familias	1. Orientación y formación a familias 2. Fomento de la cooperación entre las familias y los centros a través del equipo directivo de los centros y las asociaciones de padres y madres 3. Fomento de la participación familiar en los procesos de transición del alumnado 4. Desarrollo del Plan de Acogida a las Familias 5. Recomendaciones para familias orientadas a mejorar el proceso de transición 6. Realización de entrevistas individualizadas con las familias del alumnado ACNEAE desde el Departamento de Orientación
Administración	1. Orientación y formación a los equipos docentes por parte de la Administración 2. Aportación de recursos personales y materiales por parte de la Admon 3. Supervisión y asesoramiento de la inspección educativa
Documentos programáticos	1. Inclusión en el PEC de las medidas para favorecer la transición 2. Inclusión en el PEC de un apartado sobre coordinación y transición entre niveles y etapas 3. Inclusión del Plan de Transición en el PEC, la PGA y, su evaluación, en la memoria final de curso
Temporalización	1. Definición del calendario de reuniones 2. Fijación de reuniones mínimas, frecuencia o temporalización
Zonificación	1. Un programa de transición único para cada instituto y sus centros de primaria adscritos 2. Organización de zonas educativas mediante adscripción de centros que compartan los objetivos del proyecto educativo
Designación de responsables	1. Designación de figuras, cargos o equipos de transición
Otras	1. Prescripción de un plan o programa de transición 2. Convocatoria para participar en programas de transición, cuya participación deben solicitar los centros 3. Elaboración y publicación en la web de una plantilla para el Plan de Transición entre Etapas 4. Identificación de recursos personales y materiales necesarios 5. Participación de los centros en programas de buenas prácticas en materia de transición 6. Establecimiento de alianzas entre los centros educativos y otras entidades, asociaciones, servicios o unidades externas 7. Colaboración entre el Departamento de Orientación y otros servicios o unidades externas 8. Fomento de la participación voluntaria del profesorado de los centros educativos en el Programa de Refuerzo Educativo 9. Colaboración con el tutor o tutora de los maestros y maestras de soporte a la inclusión (como educación especial o audición y lenguaje) en los procesos de transición del alumnado

Fuente: elaboración propia

Destacan la centralidad de la coordinación intercentros y de la acción tutorial, la relevancia asignada a la atención personalizada y a la participación de familias y alumnado, el papel facilitador de la administración y la importancia de formalizar las acciones en los documentos de los centros, asegurando su evaluación y sostenibilidad. El catálogo constituye un marco de referencia exhaustivo, útil tanto para el diseño de planes de transición como para la evaluación de su implementación.

Discusión y conclusiones

El análisis comparado revela una marcada heterogeneidad en la regulación de la transición de primaria a la ESO, una dimensión que hasta ahora había permanecido en segundo plano en la literatura internacional (Bagnall et al., 2026; Jindal-Snape et al., 2020; Spernes, 2020). Mientras algunas comunidades reproducen la normativa estatal sin introducir medidas propias, otras han desarrollado marcos específicos que definen los mecanismos de coordinación intercentros, la composición y responsabilidades de los equipos, la temporalización y los procedimientos de evaluación. El caso español se comporta como otros sistemas descentralizados, donde el reparto competencial y los instrumentos de gobernanza se traducen en desarrollos territoriales divergentes (Dale, 2005; Verger et al., 2019).

Esta diversidad permite identificar tres niveles de desarrollo -bajo, intermedio y alto-, gradación que reproduce un patrón ya documentado en otros sistemas educativos descentralizados (Bagnall et al., 2026). En el primero, la regulación es mínima y deja en manos de los centros la responsabilidad de organizar la transición, supeditándola a la iniciativa y a la cultura colaborativa de cada equipo docente, condición especialmente frágil cuando no existe planificación conjunta entre colegios e institutos (Martínez y Pinya, 2015). El segundo lo conforman comunidades que, sin disposiciones exhaustivas, introducen algunas medidas de coordinación. El tercero reúne a las comunidades con planes específicos de transición, que configuran un marco más homogéneo y detallado, próximo a la concepción de la transición como proceso de acompañamiento -y no como mero traspaso administrativo- que exige articulación curricular y organizativa entre etapas (Monarca, 2013; Sebastián Fabuel, 2015).

El contraste entre estos modelos evidencia desequilibrios territoriales entre los principios de homogeneidad y autonomía. Las comunidades con alta regulación, como Murcia o la Comunidad Valenciana, aseguran procedimientos comunes y evaluables, pero reducen la adaptación local de los centros; donde la normativa es más flexible, como Andalucía, se fomenta la autonomía de los equipos docentes a costa de la sistemati-

dad y la comparabilidad de las prácticas. Esta tensión no es exclusiva de la transición: atraviesa el debate contemporáneo sobre los instrumentos de gobernanza de los sistemas educativos y sus efectos sobre la equidad (Ball, 2017; Grek & Ozga, 2010), y, en el ámbito comparado, se formula como la articulación entre lo global y lo local (Rodríguez-Martínez, 2024).

En conjunto, el tránsito entre etapas es un ámbito todavía en construcción en la mayoría de las comunidades, donde persiste la tendencia a confiar en los mecanismos generales de coordinación escolar, pese a que la evidencia internacional asocia las transiciones escasamente planificadas con descensos del rendimiento y del bienestar (Galton et al., 2000; Symonds & Galton, 2014), con efectos especialmente acusados en el alumnado en situación de vulnerabilidad (Azorín, 2019; Gómez Vera et al., 2021; López Gil et al., 2022). No obstante, los casos de mayor desarrollo normativo muestran que es posible regular marcos, programas y medidas concretas que favorezcan la comunicación entre etapas, la atención a la diversidad, la implicación de las familias y la evaluación sistemática, en la línea de las intervenciones estructuradas de preparación y apoyo documentadas en otros contextos (Beatson et al., 2023; Bharrara, 2020; Hanewald, 2013). Aplicados de manera estructurada, parecen contribuir a una transición más ordenada y equitativa, sobre todo si se acompañan de mecanismos que reconozcan la voz del alumnado en la planificación y la evaluación del proceso (Jiménez Andújar et al., 2025).

Como corresponde a un estudio documental, los resultados se circunscriben a la normativa vigente durante el curso 2024/2025, sin abordar su aplicación efectiva en los centros educativos. Esta delimitación acota el alcance del trabajo e invita a complementarlo con evidencias empíricas sobre la implementación de la normativa y su repercusión en la experiencia del alumnado (Stevens & Whipp, 2025) y de los equipos docentes.

Finalmente, la revisión ofrece un mapa inédito y actualizado, de referencia para la investigación y para la acción política, y abre líneas de estudio orientadas a evaluar el impacto real de estas disposiciones en la práctica escolar y en la experiencia del alumnado y sus familias. Se recomienda avanzar hacia la obligatoriedad de los planes de transición en todos los centros, garantizando la continuidad del aprendizaje y la igualdad de oportunidades entre etapas. Asimismo, resulta pertinente una regulación mínima común a nivel estatal que defina los contenidos esenciales de dichos planes (mecanismos y medidas de coordinación, equipos y personas responsables, planificación temporal y evaluación del proceso), dejando a comunidades y centros margen de adaptación a sus particularidades. Dichos planes deberían, además, ser públicos e incluirse en los documentos programáticos de los centros implicados,

avanzando así hacia un equilibrio entre la coherencia del sistema y el respeto a la diversidad territorial y organizativa en un momento tan relevante para el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Ávila Francés, M.; Bueno Baquero, A. y Sánchez Pérez, M. C. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Ávila Francés, M.; López Fernández S.; Paños Martínez, L. y Sánchez Pérez, M. C. (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 17(1), 73-90. <https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Bagnall, C.L.; Edge, D., Banwell, E., Seymour, R., Garnett, L., Mason, C., Panayiotou, M., Jindal-Snape, D., Packer, R., Hodgkin, K., Skerrett, C., Donaldson, C., Birchwood, J., McAreavey, A., Cunningham, E., Symonds, J.D, & Holliman, A. (2026). A mixed-methods study of how to improve primary-secondary transitions in England: Combining academic research with policy and practice consultation. *Educational Psychology Review*, 38-98. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10174-z>
- Ball, S. J. (2017). *The education debate*. Bristol University Press-Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t893tk>
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C. L., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., McKay Brown, L., Roy, A., & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Bharara, G. (2020). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Cabrera Chamorro, F. L., Solarte Portilla, A. L., & Herrera-López, M. (2025). The school transition from primary to secondary education in Ibero-America. A literature review. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 19(3), e011461. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n3-073>
- Cellard, A. (2012). El análisis documental. En J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La investigación cualitativa. Enfoques epistemológicos y metodológicos* (pp. 295–316). Fondo de Cultura Económica.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
- Eurydice España. REDIE (2026), *Estructura y organización del Sistema educativo*. Comisión Europea. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/euryperia/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341–363. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- Gómez Vera, G., Rivas Muena, M., & Lobos Guerrero, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad. *Pensamiento educativo*, 58(1). <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.1>
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Governing Education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*, 36(6), 937–952. <https://doi.org/10.1080/01411920903275865>
- Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- Harris, J., & Nowland, R. (2021). Primary-secondary school transition: impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(2), 55–69. <https://geistscience.com/papers/view/JESS2008205>
- Jiménez Andújar, E.; Candela Soto, P. & Bueno Baquero, A. (2025). Cuando el alumnado toma la palabra. *Sociedad e infancias*, 9(1), 89–101. <https://doi.org/10.5209/soci.100129>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526–566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>

- Jindal-Snape D., Symonds J.E., Hannah E.F.S. & Barlow W. (2021) Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*. 6:540027. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>
- López Gil, M., Amores Fernández, F. J., & Vázquez Recio, R. M. (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666. <https://doi.org/10.5209/rced.76477>
- Martínez, M., & Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-73. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos. Curso 2023-2024*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://estadisticas.educacion.gob.es>
- Monarca, H. A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794008.pdf>
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rodríguez-Martínez, C. (2024). La Educación Comparada entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 42-65. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831>
- Ruiz de la Peña Ruiz, T., & Palencia Pulido, I. (2024). La transición entre la educación primaria y la educación secundaria. Para una investigación necesaria. *Revista Supervisión* 21, 72(72), 1-19. <https://doi.org/10.52149/Sp21/72.10>
- Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 48, 159-184.
- Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303-320. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>

- Stevens, K., & Whipp, P. R. (2025). "A big learning curve": Student perceptions of primary to secondary school transition in Western Australia. *Issues in Educational Research*, 35(1), 339–355. <http://www.iier.org.au/iier35/stevens.pdf>
- Symonds, J. E., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and why education decentralization and school autonomy reforms are packaged and promoted by international organizations. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>
- Yanow, D. (2007). Qualitative-interpretive methods in policy research. En F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*, 405–415. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781420017007>

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha contado con el apoyo de la Fundación Europea Sociedad y Educación en colaboración con la Fundación Aprendiendo a Ser, a través del Contrato art. 60 LOSU: 240570UCTR con la Universidad de Castilla-La Mancha. Asimismo, se reconoce y agradece la colaboración de las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas y de las profesionales de la Fundación implicadas en el proyecto.

Actores participantes en la educación financiera en España: expectativas frente a realidad

Participating actors in the financial education process in Spain: Expectations vs reality

<https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-118667>

E. Cristóbal González Baixauli

<https://orcid.org/0009-0006-9270-7733>

Universitat de València

Pilar Soriano Felipe

<https://orcid.org/0000-0002-9276-7924>

Universitat de València

María Ángeles Fernández Izquierdo

<https://orcid.org/0000-0001-5048-956X>

Universidad Jaume I

Resumen

La educación financiera es una prioridad de política pública en España, impulsada por crisis financieras que evidenciaron lagunas de conocimiento generalizadas. Aunque existen iniciativas como el Plan de Educación Financiera, su efectividad depende del papel de varios actores. A pesar de la extensa investigación sobre educación financiera, falta un análisis sistemático sobre estos actores y la alineación entre las expectativas ciudadanas en su empleo y su uso real. En este trabajo se ha encuestado a 530 ciudadanos españoles sobre sus percepciones y uso de ocho categorías de actores incluyendo instituciones oficiales, instituciones financieras privadas y centros educativos, entre otros. Los hallazgos revelan una paradoja: los ciudadanos valoran mucho los organismos oficiales y educativos, pero dependen predominantemente de instituciones financieras privadas, que perciben como menos confiables. Esta discrepancia evidencia posibles asimetrías informativas y barreras de acceso. El estudio concluye que las estrategias actuales requieren de reevaluación para mejorar la accesibilidad y credibilidad de la educación financiera, asegurando que los ciudadanos utilicen efectivamente recursos confiables para tomar decisiones financieras informadas.

Palabras clave: Educación financiera, España, alfabetización financiera, política pública, instituciones.

Abstract

Financial education is a key policy priority in Spain following crises that revealed significant knowledge gaps. While initiatives like the Spanish Financial Education Plan exist, their success depends on various actors' roles. Despite extensive research on financial literacy, there is limited analysis of these actors and the gap between citizens' expectations and actual engagement. This study surveyed 530 Spanish citizens on their perceptions and use of eight actor categories, including, amongst others, official institutions, private financial institutions, and educational centres. Results show a paradox: citizens highly value official and educational bodies but mainly use private financial institutions, which they trust less, when taking financial decisions. This discrepancy suggests informational asymmetries and access barriers. Current strategies require re-evaluation to improve accessibility and credibility of financial education, ensuring citizens effectively use trusted resources for informed decisions.

Key words: Financial education, Spain, financial literacy, public policy, institutions.

Introducción

La educación financiera se ha convertido en una prioridad clave en las políticas públicas, especialmente tras las crisis financieras que pusieron de manifiesto importantes lagunas en los conocimientos financieros por parte de la ciudadanía. En Europa existe una creciente preocupación por garantizar que los programas educativos sean tanto de alta calidad como independientes, con el objetivo de dotar a los ciudadanos de las herramientas necesarias para tomar decisiones financieras informadas en un entorno económico cada vez más complejo. Sin embargo, el éxito de dichos programas depende en gran medida de las funciones que desempeñan los diversos actores involucrados en el proceso educativo, así como de su coordinación.

Si bien la investigación académica se ha centrado principalmente en los resultados de la educación financiera —evaluados frecuentemente a través de pruebas tipo PISA o encuestas de conocimientos financieros—, se ha prestado una menor atención al análisis de los actores que configuran este proceso y a cómo los ciudadanos perciben su relevancia y eficacia. En el contexto español, aún se observa una escasez de estudios académicos sistemáticos que examinen qué actores deberían participar en la educación financiera y cómo los ciudadanos los jerarquizan en términos de importancia e influencia.

Este trabajo busca cubrir ese vacío mediante el análisis del papel de los diferentes actores involucrados en el marco de la educación financiera en España, examinando la discrepancia entre su importancia percibida y su utilización real por parte de la ciudadanía. Un estudio empírico basado en una encuesta transversal a 530 individuos permite identificar a los actores clave, así como la manera en que los ciudadanos los perciben y recurren a ellos cuando toman decisiones financieras.

El análisis se centra en ocho categorías principales de actores: instituciones oficiales (como el Banco de España o la Comisión Nacional del Mercado de Valores), entidades financieras privadas (bancos, cajas de ahorros), centros educativos, asociaciones de consumidores, creadores de contenido digital, empresas *fintech*, asesores financieros y, por último, familiares y amigos. Esta clasificación proporciona una visión integral del ecosistema de educación financiera en España.

Los resultados preliminares revelan una notable paradoja: aunque los ciudadanos valoran a las instituciones oficiales y a los centros educativos como fuentes fundamentales de educación financiera, cuando realizan operaciones financieras recurren con mayor frecuencia a las entidades financieras privadas en busca de asesoramiento e información, a pesar de que estas mismas entidades son percibidas como menos fiables. Dicha inconsistencia pone de relieve posibles asimetrías de información y barreras de acceso a la formación financiera, lo que subraya la necesidad de un análisis más profundo para diseñar estrategias de educación financiera más eficaces en España.

Método

Marco teórico

De acuerdo con la definición seminal de la OCDE (2005), la educación financiera constituye “el proceso mediante el cual los consumidores/inversores mejoran su comprensión de los productos y conceptos financieros y, a través de la información, la instrucción y/o el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y la confianza necesarias para adquirir una mayor conciencia de los riesgos y las oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde acudir en busca de ayuda y adoptar otras medidas eficaces para mejorar su bienestar financiero”.

Por consiguiente, la alfabetización financiera se concibe como un proceso continuo y dinámico que implica tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias financieras prácticas. La misma combina componentes cognitivos (comprensión) y conductuales

(toma de decisiones) y considera el contexto institucional, enfatizando la importancia de saber a dónde acudir en busca de orientación. Según Lusardi y Mitchell (2014), la alfabetización financiera alude a la capacidad de las personas para procesar información económica y tomar decisiones informadas sobre planificación financiera, acumulación de riqueza, endeudamiento y pensiones. Del mismo modo, tal como señalan Hastings *et al.* (2012), “la alfabetización financiera como constructo fue defendida por primera vez por la *Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy* en 1997, definiéndose como la capacidad de utilizar conocimientos y habilidades para gestionar los recursos financieros propios de manera eficaz para conseguir seguridad financiera a lo largo de la vida”. Así, la alfabetización financiera constituye el resultado práctico de la educación financiera, en tanto que traduce la comprensión teórica en un comportamiento financiero efectivo.

A nivel global, la alfabetización financiera está reconocida como un factor clave en la promoción de la estabilidad económica y financiera. Según la OCDE (2013, 2014), una alfabetización financiera insuficiente contribuye a una deficiente toma de decisiones financieras, lo que puede acarrear graves consecuencias macroeconómicas. Los ciudadanos con formación financiera toman decisiones más informadas, demandan mejores servicios y estimulan la competencia y la innovación en el mercado. Asimismo, están mejor capacitados para gestionar riesgos, lo que conduce a un sector de servicios financieros más eficiente y, con ello, a requisitos de regulación y supervisión financiera potencialmente menos costosos.

Por tanto, los programas de educación financiera constituyen un asunto de gran relevancia para las sociedades. No obstante, como indica Salas (2022), los estudios empíricos muestran resultados divergentes respecto a su efectividad. Así, mientras que algunos trabajos encuentran efectos positivos significativos en conductas específicas, tales como el ahorro para la jubilación o la gestión de la deuda, otros sugieren que dichos efectos pueden ser temporales o limitarse a contextos concretos. De hecho, apoyándose en los artículos de Hastings *et al.* (2012) o de Lusardi y Mitchell (2014), el autor afirma que “la evidencia empírica robusta sobre los efectos positivos de los programas de educación financiera a nivel individual sigue siendo escasa”. En esta misma línea, Fernandes *et al.* (2014) concluyen que los estudios econométricos y correlacionales sobre alfabetización financiera muestran un efecto tamaño significativamente mayor que los estudios sobre los efectos de intervenciones manipuladas de educación financiera. Trabajos más recientes, como el de Buratti y D’Ignazio (2024), constatan que combinar una campaña de educación financiera con una regla de segmentación basada en aprendizaje automá-

tico (*machine learning*) para identificar a los individuos objetivo puede conducir a una mayor eficacia del programa de educación financiera.

En cualquier caso, los análisis comparativos de las estrategias nacionales de alfabetización financiera (OCDE, 2022) se enfrentan a desafíos derivados de discrepancias metodológicas y enfoques heterogéneos, lo que dificulta determinar qué iniciativas resultan más efectivas. En términos generales, los consumidores muestran una comprensión limitada de los conceptos financieros, problema agravado por la creciente complejidad de los productos financieros modernos. En Europa, España se sitúa entre los países con menor nivel de alfabetización financiera según el Eurobarómetro de 2023, lo que pone de relieve la necesidad de estrategias más eficaces y de una mayor coordinación entre las partes interesadas clave (Unión Europea, 2023). En este sentido, como muestran Gallardo-Vázquez *et al.* (2023), esta necesidad atañe igualmente a los estudiantes universitarios, quienes serán los profesionales cualificados del futuro.

Un aspecto relativamente poco explorado y, sin embargo, crucial en la investigación sobre alfabetización financiera concierne a los diversos actores involucrados en el proceso de educación financiera. Más allá de definir los objetivos educativos, resulta esencial identificar y evaluar a los principales actores responsables de implementar las iniciativas de educación financiera y sus interrelaciones. Estos actores pueden clasificarse según diferentes criterios: su naturaleza (pública/privada), su nivel de especialización (generalista/especializado), su relación con los usuarios (comercial/no comercial) y su alcance (local/nacional). Siguiendo a Olsen y Whitman (2007), también pueden agruparse en asesores formales, asesores informales y fuentes públicas de información.

Los actores clave en la educación financiera —incluidos centros escolares, familias, gobiernos, entidades financieras, universidades y plataformas digitales— pueden reforzarse a través de las teorías educativas y del aprendizaje. Así, la familia representa el entorno primario en el que los individuos desarrollan conocimientos, actitudes y conductas financieras, proceso que puede explicarse mediante la Teoría del Aprendizaje Social, que postula que los individuos adquieren comportamientos observando e imitando modelos de referencia significativos (Bandura, 1977). Las escuelas y los docentes, a su vez, fomentan la construcción del conocimiento a través de la Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968) y de los procesos de interacción social enfatizados por la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978). Desde una perspectiva institucional, los gobiernos promueven el desarrollo de competencias y el acceso equitativo a la educación (UNESCO, 2016), mientras que las entidades financieras contribuyen a fortalecer las capacidades financieras necesarias para una adecuada

toma de decisiones económicas (Banco Mundial, 2013). Por último, los medios digitales y la inteligencia artificial facilitan procesos de aprendizaje autónomos y personalizados, en consonancia con los enfoques contemporáneos sobre tecnologías educativas (UNESCO, 2023).

Obviamente, cada actor presenta ventajas diferenciadas, pero también afronta limitaciones. Las instituciones públicas, tales como bancos centrales o agencias reguladoras, ofrecen credibilidad y neutralidad, pero pueden carecer de los recursos o de la accesibilidad requerida para llegar a todos los grupos sociales. Las entidades financieras privadas poseen competencias técnicas e infraestructura, pero a menudo se enfrentan a conflictos de interés que pueden socavar la confianza. Las instituciones educativas pueden incorporar la educación financiera en los planes de estudio, pero tal vez carezcan de la especialización o del enfoque práctico suficientes. Por su parte, los actores digitales emergentes —como las empresas *fintech* y los creadores de contenido online— pueden captar eficazmente a las audiencias más jóvenes, si bien suscitan inquietud respecto a la fiabilidad e imparcialidad de su información.

En definitiva, comprender cómo interactúan estos actores y cómo perciben los ciudadanos sus funciones es esencial para diseñar políticas de educación financiera coordinadas, fiables y eficaces que mejoren el bienestar financiero tanto a nivel individual como social.

Marco regulatorio en España

El marco regulatorio de la educación financiera en España debe entenderse dentro del contexto más amplio de las políticas europeas. La Unión Europea ha promovido activamente la educación financiera a través de recomendaciones coordinadas e iniciativas específicas, si bien no existe una regulación única que obligue a todos los Estados miembros a implementar la misma estrategia. Este enfoque, basado en principios y recomendaciones más que en regulaciones vinculantes, refleja el principio de subsidiariedad que caracteriza a numerosas políticas educativas europeas. La Comisión Europea ha establecido marcos de referencia y buenas prácticas, pero permite a los Estados miembros desarrollar enfoques adaptados a sus contextos nacionales específicos.

En el caso español, el marco regulatorio específico de la educación financiera se articula a través de acuerdos interinstitucionales y colaboraciones público-privadas. Este enfoque colaborativo refleja tanto la complejidad de la materia como la necesidad de involucrar a múltiples partes interesadas, las cuales poseen diversas capacidades y recursos.

La educación financiera en España se impulsa primordialmente a través del denominado “Plan de Educación Financiera”, establecido en 2008

como una iniciativa conjunta del Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores. Dicho Plan ha contado con la colaboración del Gobierno de España en sus sucesivas renovaciones (2013-2017, 2018-2021 y 2022-2025), lo que demuestra su carácter institucional y su continuidad en el tiempo. Su objetivo principal es mejorar la alfabetización financiera de los ciudadanos, proporcionándoles las herramientas y conocimientos necesarios para tomar decisiones financieras informadas y responsables. Asimismo, se inspira y orienta en los principios y recomendaciones para la educación financiera aprobados por la OCDE, asegurando su alineación con las mejores prácticas internacionales.

El Plan de Educación Financiera español posee un enfoque integral, abordando las decisiones financieras a lo largo de las diferentes etapas de la vida y reconociendo que las necesidades educativas varían con las circunstancias personales. Se dirige a todos los segmentos de la población para garantizar la inclusión en particular de los colectivos vulnerables, y combina educación formal e informal a través de talleres, conferencias, seminarios y programas escolares.

El éxito del Plan descansa en la colaboración entre entidades públicas y privadas, asumiendo que ningún actor dispone por sí mismo de todos los recursos o conocimientos técnicos necesarios para abordar la educación financiera de manera eficaz. Este modelo colaborativo constituye a la vez una fortaleza y un reto: fomenta la diversidad y la responsabilidad compartida, pero también exige una sólida coordinación entre actores con objetivos y culturas institucionales diferentes.

Asimismo, la ausencia de una regulación vinculante aporta flexibilidad, pero conlleva el riesgo de fragmentación y dispersión de esfuerzos. La dependencia de acuerdos voluntarios puede propiciar el predominio de intereses privados sobre objetivos públicos. Aun así, la colaboración permite aprovechar las fortalezas de cada actor y genera sinergias que un modelo centralizado podría desaprovechar. El reto clave radica en construir mecanismos de coordinación y evaluación robustos que aporten beneficios medibles para los ciudadanos y mejoren la alfabetización financiera en España.

De esta manera, el Plan de Educación Financiera intenta dar respuesta a este desafío, pero su eficacia depende de la voluntad de colaborar de los actores participantes y de la existencia de incentivos alineados entre ellos.

Actores participantes

Las categorías de actores incluidas en la encuesta se identificaron principalmente a través de una revisión de la literatura sobre educación financiera, la teoría de los grupos de interés (*stakeholder theory*) y el contexto

institucional español. Las búsquedas asistidas por inteligencia artificial se emplearon únicamente como herramienta exploratoria para identificar categorías potencialmente relevantes y apoyar el mapeo preliminar del ecosistema de educación financiera, de manera que la selección definitiva de los actores fue realizada por los autores en base a criterios conceptuales y metodológicos. Este procedimiento integra las ventajas del procesamiento automatizado de información con el rigor conceptual y la evaluación crítica del investigador, tal como recomiendan las directrices internacionales para el uso responsable de la inteligencia artificial en la investigación y la educación (UNESCO, 2023).

Existe evidencia científica disponible que respalda la necesidad de considerar múltiples agentes interesados en el análisis. Por ejemplo, Donaldson y Preston (1995) sostienen que la teoría de los grupos de interés (Freeman, 1984) proporciona un marco normativo y descriptivo para comprender las relaciones entre las partes interesadas y la responsabilidad compartida entre gobiernos, organismos reguladores, entidades financieras, sistemas educativos, organizaciones de la sociedad civil y ciudadanos en materia de educación financiera (OCDE, 2022). En particular, se consultaron distintas herramientas de inteligencia artificial y los resultados obtenidos se muestran en la Tabla I.

Tabla I. Actores participantes en la educación financiera según herramientas de IA

Actores involucrados	IA consultada			
	ChatGPT	Copilot	Gemini	Perplexity
Gobierno y organismos regulatorios	X	X	X	X
Instituciones educativas	X	X	X	X
Organizaciones sin ánimo de lucro	X	X	X	X
Entidades financieras	X	X	X	X
Medios y creadores de contenido. Influencers	X	X	X	X
Asociaciones profesionales y redes sociales	X			
Compañías <i>Fintech</i>	X		X	
Empleadores y programas empresariales	X	X	X	X
Amigos y familiares			X	

Fuente: elaboración propia.

El análisis realizado mediante cuatro herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, Copilot, Gemini, Perplexity) revela la presencia de numerosos actores en el ecosistema de la educación financiera. Todas

las plataformas consultadas identifican de manera consistente ciertos actores tradicionales: organismos gubernamentales y reguladores, instituciones educativas, organizaciones sin ánimo de lucro, entidades financieras, y medios de comunicación. No obstante, también señalan actores que reflejan las transformaciones digitales y sociales contemporáneas: empresas tecnológicas y *fintech*, empleadores y programas corporativos, así como la familia y los amigos.¹ Algunas herramientas mencionan asimismo colegios profesionales, creadores de contenido digital, gente famosa e *influencers*. Estos hallazgos se alinean con Sibanda y Sibanda (2016), quienes estudian las iniciativas clave y los actores participantes en la educación financiera en Sudáfrica, Cueva y Viera (2017) en Ecuador, y Csiszárik-Kocsir (2022) en Hungría.

Esta diversificación del ecosistema de actores representa tanto oportunidades como desafíos. Por un lado, amplía las vías de acceso a la educación financiera y permite alcanzar a públicos a los que no se llegaría a través de los canales tradicionales. Por otro lado, suscita interrogantes sobre la calidad, la objetividad y la regulación de los contenidos educativos.

Procedimiento

Para analizar empíricamente el papel de los diferentes actores en la educación financiera en España, se diseñó un estudio cuantitativo basado en encuestas. El objetivo principal fue examinar la brecha existente entre la importancia percibida de cada actor y su utilización real por parte de la ciudadanía.

Los ocho actores considerados fueron:²

- 1) Instituciones oficiales (Banco de España, Comisión Nacional del Mercado de Valores).
- 2) Entidades financieras privadas (bancos, cajas de ahorros).
- 3) Centros educativos (colegios, institutos, universidades).
- 4) Asociaciones de consumidores (OCU, ASUFIN, etc.).
- 5) Creadores de contenido (blogueros, *influencers*, *youtubers*, etc.).
- 6) Empresas *fintech*.
- 7) Asesores financieros.
- 8) Familiares y amigos.

¹ Como indica Salas (2022): un individuo puede dejar de ser “analfabeto financieramente” no sólo gracias a los programas de educación financiera sino también gracias a la familia y amigos. El proceso de enseñar, adquirir, desarrollar y adoptar alfabetización financiera en el contexto familiar se conoce como “socialización financiera familiar”.

² Todos los actores indicados en la Tabla I fueron incluidos en la encuesta excepto empleadores y programas empresariales, dado que éstos tienen un papel limitado en España. Únicamente los empleados de las instituciones financieras suelen recibir formación financiera proporcionada por sus empresas.

El cuestionario comprendía varios bloques de información:

- Datos generales: identificación, así como hora de inicio y finalización de la encuesta para controlar la calidad de las respuestas.
- Variables demográficas: género, edad, nivel educativo, percepción sobre la propia alfabetización financiera y requisitos de conocimientos financieros en el puesto de trabajo actual.
- Evaluación de los actores: para cada uno de los ocho actores, se solicitó a los participantes que evaluaran tanto la frecuencia con la que *deberían* recurrir a ellos al tomar decisiones financieras como la frecuencia con la que *realmente* los utilizaban, mediante una escala Likert de 5 puntos (1. Siempre; 2. Habitualmente; 3. Ocasionalmente; 4. Casi nunca; 5. Nunca).
- Pregunta abierta: opiniones sobre cómo mejorar las competencias financieras, lo que permitió recoger perspectivas cualitativas complementarias.

El estudio se basó en una muestra no probabilística por conveniencia, seleccionada mediante una estrategia de muestreo por bola de nieve a través de WhatsApp. Este procedimiento permite llegar a un gran número de participantes en un breve período de tiempo, facilita la comparación de respuestas y reduce el sesgo del entrevistador (Fowler, 2014). Por otro lado, una limitación inherente al mismo es que el anonimato de las respuestas impide verificar la existencia de envíos duplicados.

De forma previa, el cuestionario fue validado durante una semana por diez participantes, cuyas observaciones se incorporaron a la versión definitiva. Siguiendo a Sánchez-Fernández *et al.* (2009), el enlace a la encuesta se difundió a través de mensajes personalizados, solicitando además a los destinatarios que lo redistribuyeran entre sus contactos de WhatsApp. La encuesta estuvo disponible del 1 al 31 de marzo de 2025, y se envió un recordatorio dos semanas después para incrementar la participación. La población objetivo potencial se estimó en 3.000 individuos³, obteniéndose 535 respuestas. La tasa de respuesta (17,8 %) se sitúa dentro de los rangos habitualmente observados en encuestas autoadministradas externas (Sánchez *et al.*, 2009).

³ Se asume un escenario conservador. La distribución inicial por parte de los autores fue realizada a 300 contactos únicos (sin duplicados) los cuales eran potenciales participantes activos en la encuesta. Se asume que aproximadamente un 10% de esos contactos (30 individuos) reenvían la encuesta a una media de 100 nuevos contactos –Rosenfeld *et al.* (2018) indican que el usuario medio tiene entre 100 y 300 contactos en su agenda–, y que estos nuevos contactos ya no reenviaron la encuesta a nadie. De esta manera, el alcance potencial de la encuesta se cifró en una cifra ligeramente superior a los 3.000 participantes.

El análisis se estructuró en tres fases:

Fase 1: Depuración de datos y análisis descriptivo, revisando y eliminando los registros con valores perdidos o incorrectamente codificados. Tras su supresión, la muestra final quedó conformada por 530 registros.

Fase 2: Análisis comparativo, contrastando los resultados por género, edad, nivel educativo, conocimiento financiero autopercebido y requisitos de conocimiento financiero en el puesto de trabajo.

Fase 3: Análisis de texto, procesando las respuestas a la pregunta abierta para identificar palabras clave y temas comunes.

Resultados

Análisis descriptivo: características de la muestra

La Tabla II muestra las principales características demográficas de la muestra final. Mientras que se apreciaba una distribución equilibrada en cuanto al género (Panel A), el requerimiento de competencias financieras para el trabajo (Panel E) o, en menor medida, la percepción sobre las propias competencias financieras (Panel D), la muestra está claramente desequilibrada en relación con la edad, el nivel educativo y los cursos recibidos para mejorar las competencias financieras (Paneles B, C y F, respectivamente).

Tabla II. Distribución muestral por características

Panel A: Género		Panel B: Edad	
	Porcentaje (%)		Porcentaje (%)
Masculino	50.94	Menor a 18 años	0.76
Femenino	47.36	Entre 18 y 25 años	5.09
Prefiero no decirlo	1.70	Entre 26 y 45 años	14.34
Total	100	Entre 46 y 65 años	60.75
		Más de 65 años	18.87
		Prefiero no decirlo	0.19
		Total	100

Panel C: Nivel educativo		Panel D: Percepción competencias financieras	
	Porcentaje (%)		Porcentaje (%)
Primario	3.21	Bajas	36.79
Secundario	16.60	Medias	41.89
Universitario	79.62	Altas	20.94
Prefiero no decirlo	0. 57	Prefiero no decirlo	0. 38
Total	100	Total	100

Panel E: Competencias financieras requeridas para el trabajo		Panel F: Cursos o material recibidos para mejorar las competencias financieras	
	Porcentaje (%)		Porcentaje (%)
Sí	44.72	Sí	36.65
No	53.96	No	62.69
Prefiero no decirlo	1.32	Prefiero no decirlo	0. 76
Total	100	Total	100

Fuente: elaboración propia.

El sesgo muestral mencionado respecto a ciertas características puede condicionar claramente los resultados que se discuten a continuación; si bien, en este caso, podría facilitar una mayor detección de posibles inconsistencias en el uso de los agentes/actores que participan en el proceso de educación financiera, ya que, a priori, una muestra con un mayor nivel educativo debería actuar de forma más coherente a la hora de tomar sus decisiones financieras.

Análisis comparativo: Uso normativo (debe usar) vs positivo (uso real) de los actores

La segunda sección del cuestionario consistió en solicitar a los participantes que evaluaran, mediante una escala Likert de 5 puntos que oscilaba entre 1 (más significativo/importante) y 5 (menos significativo/importante), tanto la frecuencia con la que *deberían* recurrir a los ocho actores considerados al tomar decisiones financieras como la frecuencia con la que *realmente* los utilizaban. La Tabla III muestra los resultados obtenidos.

Tabla III. Uso normativo frente a uso positivo de los actores financieros
(Puntuación: 1. Siempre; 2. Habitualmente; 3. Ocasionalmente; 4. Casi nunca; y 5. Nunca)

Actores considerados	Debería usar puntuación media	Uso real puntuación media	Brecha (gap)
Actor 1: Instituciones oficiales)	1.705	3.253	-1.548
Actor 2: Entidades financieras privadas	2.492	2.871	-0.379
Actor 3: Centros educativos	1.649	3.904	-2.255
Actor 4: Asociaciones de consumidores	2.317	4.096	-1.779
Actor 5: Creadores de contenido	3.465	4.353	-0.888
Actor 6: Empresas <i>fintech</i>	2.758	4.414	-1.656
Actor 7: Asesores financieros	2.027	3.423	-1.396
Actor 8: Familiares y amigos	3.253	3.388	-0.135

Fuente: elaboración propia.

De los resultados presentados en la Tabla III se pueden extraer diversas conclusiones, ya que admiten un análisis desde dos perspectivas. En primer lugar, se constata la existencia de una brecha para cada actor entre su uso ideal y su uso real (última columna de la Tabla III). En segundo lugar, los resultados también permiten comparar las clasificaciones (*rankings*) de actores establecidas por los participantes en la encuesta al responder a la pregunta normativa (*debería utilizar*) frente a la positiva (*realmente usa*).

En lo relativo a la primera perspectiva, se observa una brecha sistemática entre lo que los ciudadanos consideran que deberían hacer y lo que efectivamente hacen con respecto al uso de los distintos actores en la educación financiera. Para la totalidad de los actores analizados, su utilización real es inferior a la ideal percibida, lo que evidencia una discrepancia generalizada entre las expectativas normativas y la conducta efectiva. Este hallazgo resulta llamativo, pues podría sugerir que, en el fondo, la mayoría de las personas son conscientes de sus limitados conocimientos financieros y consideran que deberían consultar a un mayor número de asesores al adoptar decisiones financieras, con independencia de quiénes sean dichos asesores. La mayor diferencia se manifiesta en lo relativo a los centros educativos, si bien también se registran brechas notables para las organizaciones de consumidores, las empresas *fintech*, las instituciones oficiales y los asesores financieros.

En cuanto a la segunda perspectiva, la jerarquización de los actores basada en la puntuación media “*normativa*” difiere sustancialmente de la obtenida a partir de la media “*positiva*”. De acuerdo con la encuesta, los

tres actores que más deberían emplearse son los centros educativos, las instituciones oficiales y los asesores financieros. Sin embargo, los actores más utilizados en la práctica son, en primer lugar, las entidades financieras comercializadoras de los productos, seguidas por las instituciones oficiales y, en tercer lugar, los familiares y amigos.

Al analizar los resultados para cada uno de los actores, se constata que las instituciones educativas presentan la mayor brecha ya que son consideradas el actor normativo más importante, pero ocupan únicamente el quinto lugar en cuanto a uso efectivo. Esto puede reflejar las limitaciones del sistema educativo formal para proporcionar una educación financiera práctica y accesible a la población adulta. Asimismo, en este caso se asume que la identificación precisa de este actor por parte de los encuestados reviste una cierta dificultad, dado que la utilización del material aprendido en diferentes etapas formativas (colegio, instituto o universidad) pudo haberse tenido en cuenta al responder a esta pregunta en el cuestionario, lo que podría haber condicionado las respuestas de los participantes.

Las instituciones oficiales también son percibidas como uno de los actores más relevantes, pero exhiben una notable discrepancia entre su uso esperado y el real. Esto sugiere que, aun cuando la ciudadanía reconoce la autoridad y credibilidad de estas instituciones, podría estar encontrándose con importantes barreras de acceso a sus recursos o servicios.

Las entidades financieras privadas constituyen el actor más utilizado en la práctica. Paradójicamente, se sitúan únicamente como el quinto actor más relevante en el plano normativo. Esta paradoja puede explicarse por la mayor accesibilidad de los servicios bancarios en comparación con los ofertados por los restantes actores. No obstante, dicha dependencia de las entidades genera preocupación en torno a la existencia de potenciales conflictos de interés.

Las asociaciones de consumidores, las empresas *fintech* y los asesores financieros muestran igualmente una brecha considerable. En el caso de las asociaciones de consumidores, este resultado puede indicar que, si bien son valoradas por su independencia y defensa de los usuarios, padecen limitaciones en términos de alcance o visibilidad. Respecto a las empresas *fintech*, su carácter emergente y su desconocimiento por parte de ciertos segmentos poblacionales podrían explicar dicho resultado, mientras que, en lo concerniente a los asesores financieros, parece que las barreras de acceso (altos costes) pueden estar desempeñando un papel determinante en su escaso empleo.

Por último, los creadores de contenido y los familiares y amigos son, junto con las entidades financieras privadas, los actores que presentan

una menor brecha. Los creadores de contenido registran una brecha moderada y son considerados menos relevantes desde el punto de vista normativo. Sin embargo, su uso real es relativamente bajo, lo que sugiere que aún no han alcanzado una penetración masiva en el ámbito de la educación financiera. La categoría de familiares y amigos exhibe la brecha más reducida del estudio, lo que denota que su uso efectivo se alinea estrechamente con las expectativas normativas.

Análisis por submuestras

El análisis anterior se repitió para cada uno de los paneles considerados en la Tabla II con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas entre las submuestras. Para ello, dado que la muestra cumple con el requisito de independencia al estar conformada por diferentes individuos, se llevó a cabo una prueba t de Student de diferencia de medias cuando la muestra se dividió únicamente en dos grupos (Tabla IV, correspondiente a las submuestras consideradas en los paneles A, E y F de la Tabla II), mientras que se implementó un análisis ANOVA cuando los subgrupos considerados fueron tres o más (Tabla V, correspondiente a las submuestras consideradas en los paneles B, C y D de la Tabla II).

Junto con los valores medios obtenidos para las preguntas normativas (*debería utilizar*) y positivas (*uso real*) para cada uno de los actores en las distintas submuestras, tanto en la Tabla IV como en la Tabla V se presentan las diferencias entre grupos y su significatividad estadística para cada submuestra específica analizada.

Tal como muestra la Tabla IV, existen diferencias estadísticamente significativas tanto en el uso normativo como, especialmente, en el uso positivo o real de cada actor para las distintas submuestras consideradas. En concreto, el actor 2 (entidades financieras) y, de manera particular, el 3 (centros educativos) parecen ser los que presentan una mayor discrepancia o brecha en su utilización entre los diferentes subgrupos de la muestra.

Tabla IV: Resultados por submuestras mediante la prueba *t* de diferencia de medias

		Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4	Actor 5	Actor 6	Actor 7	Actor 8
Hombres	Debería	1.753	2.506	1.684	2.381	3.483	2.811	2.192	3.364
	Realidad	3.332	2.775	3.736	4.117	4.178	4.343	3.563	3.508
	Brecha	-1.579	-0.269	-2.052	-1.736	-0.695	-1.532	-1.371	-0.144
Género (Panel A)	Debería	1.663	2.480	1.594	2.213	3.432	2.678	1.837	3.110
	Realidad	3.177	2.988	4.069	4.077	4.541	4.484	3.283	3.255
	Brecha	-1.514	-0.508	-2.475	-1.864	-1.109	-1.806	-1.446	-0.145
	Dif. normativa (h – m)	0.090	0.026	0.090	0.167	0.052	0.133	0.355	0.254
	Dif. positiva. (h – m)	0.155	-0.212	-0.333	0.040	-0.363	-0.14	0.28	0.252
No requeridos	Debería	1.720	2.642	1.757	2.24	3.475	2.762	2.007	3.182
	Realidad	3.502	3.061	4.210	4.075	4.448	4.537	3.558	3.310
	Brecha	-1.782	-0.419	-2.453	-1.835	-0.973	-1.775	-1.551	-0.128
Requisito competencias financieras para trabajar (Panel E)	Debería	1.691	2.325	1.521	2.400	3.464	2.756	2.064	3.340
	Realidad	2.962	2.650	3.552	4.120	4.27	4.292	3.290	3.496
	Brecha	-1.271	-0.325	-2.031	-1.720	-0.806	-1.536	-1.226	-0.156
	Dif. normativa (nr – r)	0.029	0.317	0.236	-0.160	0.011	0.005	-0.057	-0.159
	Dif. positiva (nr – r)	0.540	0.411	0.658	-0.045	0.178	0.246	0.268	-0.186
No recibidos	Debería	1.733	2.621	1.759	2.275	3.526	2.766	1.994	3.197
	Realidad	3.362	3.129	4.265	4.160	4.502	4.576	3.502	3.323
	Brecha	-1.629	-0.508	-2.506	-1.886	-0.975	-1.809	-1.508	-0.126
Cursos recibidos (Panel F)	Debería	1.648	2.264	1.466	2.391	3.359	2.726	2.094	3.340
	Realidad	3.074	2.423	3.326	3.969	4.126	4.147	3.293	3.516
	Brecha	-1.426	-0.159	-1.860	-1.578	-0.766	-1.421	-1.199	-0.175
	Dif. normativa (nr – r)	0.085	0.357	0.293	-0.116	0.167	0.040	-0.100	-0.143
	Dif. positiva (nr – r)	0.288	0.706	0.939	0.192	0.376	0.428	0.208	-0.193

Fuente: elaboración propia. Valores en negrita indican significatividad estadística al 95% o superior.

Respecto a la primera característica (género), las pautas generales se mantienen consistentes entre hombres y mujeres, con algunas variaciones menores. Las mujeres presentan una brecha ligeramente mayor para todos los actores analizados, a excepción de las instituciones oficiales, si bien los valores son bastante similares entre ambos grupos. El análisis llevado a cabo para verificar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos revela que, con relación al uso normativo de los actores, aunque en términos generales las mujeres consideran que todos los actores deberían ser más utilizados que los hombres, únicamente para los actores 4 (organizaciones de consumidores), 8 (familiares y amigos) y, especialmente, 7 (asesores financieros) existe una diferencia estadísticamente significativa entre géneros. En lo relativo al uso efectivo de cada actor, no se observa un patrón homogéneo, dado que en la mitad de los casos la diferencia es positiva y en la otra mitad es negativa. Así, por ejemplo, mientras que los actores 3 y 5 son más utilizados por los hombres, los actores 7 y 8 son más empleados por las mujeres.

En lo concerniente a la segunda característica (competencias financieras requeridas para el puesto de trabajo), de acuerdo con lo previsto, los individuos a quienes se les exige poseer conocimientos financieros actúan con mayor coherencia que aquellos a quienes no se les requiere, ya que muestran brechas más reducidas para casi todos los actores considerados con la única excepción del actor 8, familiares y amigos. Al analizar la dimensión normativa, se identifican diferencias significativas entre ambos grupos en relación con los actores 2 y 3 (entidades financieras privadas y centros educativos). En ambos casos, las personas con el requisito de competencias financieras para su trabajo consideran que estos dos actores deberían ser más tenidos en cuenta que en opinión del grupo de personas sin exigencias de formación financiera en el ámbito laboral. Respecto a la dimensión positiva, a excepción de los actores 4 y 8 (organizaciones de consumidores y familiares y amigos, respectivamente), se constatan diferencias significativas entre los dos grupos evaluados.

Por último, en relación con la tercera característica (cursos recibidos), los resultados obtenidos para la brecha entre el uso teórico de cada actor y su uso efectivo guardan plena concordancia con los alcanzados respecto al requerimiento de competencias financieras, puesto que, en todos los casos salvo para el actor 8 (familiares y amigos), la brecha es menor en las personas que han recibido formación. Este resultado no resulta sorprendente, dado que ambas submuestras (personas con exigencias de conocimientos financieros para su labor profesional y personas con cursos recibidos) presentan una elevada correlación. También se obtienen resultados similares al examinar las diferencias en términos de significatividad estadística entre ambos subgrupos de la muestra. Al igual

que ocurría con la característica precedente, al abordar la dimensión normativa únicamente se detectan diferencias estadísticamente significativas entre submuestras para los actores 2 y 3 (entidades financieras y centros educativos), mientras que, al centrarse en la dimensión positiva (el uso real de cada actor), se observan diferencias estadísticamente significativas entre grupos para la mayor parte de los actores considerados.

A continuación, la tabla v muestra los resultados obtenidos para los subgrupos correspondientes a las tres características restantes de la muestra, las cuales implicaban más de dos subgrupos por cada característica.

En primer lugar, cabe señalar que, en este caso, los valores indicados en las dos últimas filas de cada característica (diferencia entre grupos en la dimensión normativa y diferencia entre grupos en la dimensión positiva) corresponden bien al estadístico F de ANOVA o bien al estadístico de Welch, en función de la existencia o no de homogeneidad de varianzas entre los grupos, verificada previamente mediante la prueba de Levene. Al igual que antes, los valores en negrita indican diferencias estadísticamente significativas entre grupos a un nivel de confianza del 95 % o superior. En este caso, al tratarse de más de dos grupos por característica, la detección de una diferencia estadísticamente significativa entre ellos requiere un análisis post hoc para identificar qué grupo o grupos son los causantes de dicha significatividad estadística.⁴

Al examinar los resultados para cada característica, en lo relativo a la edad, la brecha entre el uso normativo y el positivo de cada actor es similar en los grupos de edad considerados, siendo, en promedio, ligeramente menor para el grupo de 26 a 45 años. Esto parece sugerir que este colectivo es algo más coherente que los demás a la hora de adoptar decisiones financieras. Cuando se presta atención a las diferencias estadísticas entre grupos en relación con el uso que debería darse (uso normativo) a los distintos actores, la edad parece constituir un factor relevante, ya que se hallan diferencias significativas entre grupos de edad para los actores 2 (entidades financieras), 3 (centros educativos), 6 (empresas *fintech*) y 7 (asesores financieros). El análisis post hoc revela que en la mayoría de estas diferencias está involucrado el grupo de personas de entre 26 y 45 años. En cuanto al uso real de los actores, se aprecian diferencias significativas para los actores 2 (entidades financieras privadas), 5 (creadores de contenido) y 8 (familiares y amigos). En las pruebas post hoc se observa que dichas diferencias no siempre se deben a los mismos grupos de edad, sino que dependen del actor concreto. En todo caso, el grupo de 26 a 45 años se halla implicado en las diferencias observadas para los tres actores citados.

⁴ Los resultados del análisis post-hoc no se han incluido por restricciones de espacio, pero pueden solicitarse a los autores.

Tabla V. Resultados por submuestras mediante un análisis ANOVA

	Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4	Actor 5	Actor 6	Actor 7	Actor 8	
Menor a 26 años.	Debería	2.037	2.037	1.519	2.741	2.926	2.333	1.615	3.000
	Realidad	3.852	3.481	3.444	4.519	3.407	4.370	3.778	3.185
	Brecha	-1.815	-1.444	-1.926	-1.778	-0.481	-2.037	-2.162	-0.185
	Debería	1.842	2.868	1.474	2.347	3.605	3.081	2.311	3.276
	Realidad	3.467	3.041	3.851	4.176	3.960	4.446	3.493	2.865
	Brecha	-1.625	-0.173	-2.377	-1.829	-0.355	-1.365	-1.182	0.411
	Debería	1.655	2.444	1.671	2.306	3.531	2.775	2.038	3.320
	Realidad	3.192	2.751	3.927	4.094	4.544	4.511	3.439	3.483
	Brecha	-1.537	-0.307	-2.256	-1.788	-1.013	-1.736	-1.401	-0.163
Entre 26 y 45 años.	Debería	1.684	2.500	1.700	2.237	3.309	2.621	1.907	3.122
	Realidad	3.140	2.928	4.000	3.917	4.344	4.125	3.213	3.520
	Brecha	-1.456	-0.428	-2.300	-1.680	-1.035	-1.504	-1.306	-0.398
	Dif. normativa entre grupos	1.900	3.574	2.777	1.712	2.382	3.931	3.579	1.184
	Dif. positiva entre grupos	2.089	2.725	1.123	2.169	7.713	2.371	1.435	5.102
	Debería	1.882	3.177	1.530	2.412	3.471	2.941	2.177	2.765
	Realidad	3.353	3.647	3.882	4.059	4.438	4.412	3.471	3.588
	Brecha	-1.471	-0.470	-2.352	-1.647	-0.967	-1.471	-1.294	-0.823
	Dif. normativa entre grupos	1.805	2.442	1.851	2.195	3.541	2.756	1.786	3.198
Estudios secundarios	Realidad	3.471	3.163	4.200	4.035	4.470	4.369	3.354	3.612
	Brecha	-1.666	-0.721	-2.349	-1.840	-0.929	-1.613	-1.568	-0.414
	Debería	1.679	2.467	1.605	2.329	3.445	2.747	2.063	3.284
	Realidad	3.208	2.778	3.839	4.106	4.329	4.431	3.437	3.339
	Brecha	-1.529	-0.311	-2.234	-1.777	-0.884	-1.684	-1.374	-0.055
	Dif. normativa entre grupos	1.163	3.500	3.194	0.841	0.231	0.225	3.429	2.172
	Dif. positiva entre grupos	1.352	6.574	2.726	0.149	0.711	0.153	0.175	2.268

		Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4	Actor 5	Actor 6	Actor 7	Actor 8
Bajos	Debería	1.760	2.729	1.751	2.195	3.461	2.778	1.979	3.111
	Realidad	3.492	3.246	4.349	4.183	4.568	4.605	3.705	3.305
	Brecha	-1.732	-0.517	-2.598	-1.988	-1.107	-1.827	-1.726	-0.194
Medios	Debería	1.709	2.394	1.683	2.384	3.525	2.756	2.023	3.323
	Realidad	3.285	2.845	3.862	4.050	4.259	4.404	3.298	3.323
	Brecha	-1.576	-0.451	-2.179	-1.666	-0.734	-1.648	-1.275	0.000
Altos	Debería	1.604	2.261	1.405	2.409	3.342	2.716	2.110	3.355
	Realidad	2.752	2.250	3.185	4.028	4.173	4.101	3.184	3.651
	Brecha	-1.148	0.011	-1.780	-1.619	-0.831	-1.385	-1.074	-0.296
Dif. normativa entre grupos		1.209	7.526	8.119	2.716	0.935	0.097	0.690	2.808
		11.938	26.425	30.805	0.977	8.046	9.485	8.659	3.777

Fuente: elaboración propia. Valores en negrita indican significatividad estadística al 95% o superior.

Respecto al nivel educativo, de acuerdo con lo previsto, la menor brecha media corresponde al grupo con mayor nivel de estudios. La hipótesis nula de igualdad de medias entre grupos se rechaza en el caso de la pregunta normativa para los actores 2 (entidades financieras), 3 (centros educativos) y 7 (asesores financieros), mientras que, en relación con el uso real de cada actor, la hipótesis nula se rechaza únicamente cuando se considera el actor 2 (entidades financieras). El análisis post hoc pone de manifiesto que el grupo de personas con estudios básicos es el que muestra diferencias significativas en el uso normativo de las entidades financieras respecto a los otros dos grupos, mientras que para los actores 3 y 7 es el grupo con estudios secundarios el que presenta un valor medio estadísticamente diferenciado. Con relación al uso real de las entidades financieras, el responsable de las diferencias estadísticamente significativas entre grupos es el grupo con un alto nivel formativo, puesto que recurre a ellas en mayor medida que lo que lo hacen los otros dos grupos.

Finalmente, en lo concerniente a la última característica analizada (percepción de las competencias financieras propias), se aprecia una clara similitud entre los resultados obtenidos y los correspondientes al requisito de conocimientos financieros para el trabajo y a los cursos recibidos, mostrados en los Paneles E y F de la Tabla IV, respectivamente. Un hallazgo fundamental es que, para la mayoría de los actores, la brecha entre las respuestas a las preguntas normativas y positivas disminuye de manera sistemática conforme aumenta el nivel de conocimientos financieros autopercebidos. Esto sugiere que la educación financiera no solo mejora la alfabetización financiera, sino también la capacidad para acceder a recursos adecuados y utilizarlos. La hipótesis de igualdad de medias entre grupos se rechaza de forma inequívoca en la dimensión normativa para los actores 2 (entidades financieras) y 3 (centros educativos), mientras que, en la dimensión positiva, la hipótesis nula se rechaza para todos los actores salvo para el actor 4 (organizaciones de consumidores). Los resultados del análisis post hoc indican que, para la pregunta normativa, el grupo que diverge respecto a los otros dos depende del actor analizado. Así, mientras que para el actor 2 (entidades financieras privadas) es el grupo con baja percepción de competencias financieras el que difiere de los otros dos, al considerar el actor 3 (centros educativos), el grupo diferenciado es el que cuenta con una alta percepción de competencias. Con relación a la pregunta positiva, el análisis post hoc revela una ausencia de homogeneidad en los resultados, de modo que, según el actor examinado, los grupos que presentan resultados estadísticamente diferentes pueden variar. No obstante, el comportamiento del grupo con

alta percepción de competencias financieras suele ser distinto al de los otros dos grupos.

Como resultado general por submuestras se constata de forma consistente, para la totalidad de los subgrupos analizados, que todos los actores se utilizan menos de lo que los ciudadanos consideran que deberían emplearse; en consecuencia, la brecha obtenida es negativa. Solo concurren dos excepciones: el grupo de 26 a 45 años en relación con la consulta a familiares y amigos al tomar decisiones financieras (opinan que, de hecho, lo hacen más de lo que deberían) y el grupo con alta percepción de competencias financieras respecto al uso de entidades financieras, si bien en este último caso la diferencia media entre el uso debido y el real se aproxima a cero. En ambos supuestos es el uso real del actor concreto el que hace que la brecha resulte positiva, ya que el uso teórico es análogo al de los restantes grupos.

Consideramos que este último resultado es sumamente revelador, pues parece sugerir que, tal como cabía esperar, las personas con mayores competencias financieras actúan de manera más racional al adoptar decisiones financieras. En este sentido, y conforme a lo previsto, el nivel educativo, la autopercepción de las competencias financieras, el hecho de que éstas constituyan un requisito laboral y los cursos de formación financiera recibidos son características que influyen de forma determinante en la discrepancia entre el uso normativo de los actores y su utilización real. En todas estas variables, a mayor nivel educativo, competencias financieras, requisito para el puesto laboral o cursos recibidos por los integrantes del grupo, más próxima a cero se sitúa la brecha media entre las expectativas normativas de uso de todos los actores y su uso efectivo. Respecto a las otras dos características consideradas, género y edad, los hombres arrojan una menor brecha media entre el uso teórico y el real para el conjunto de actores en comparación con las mujeres, y el grupo de 26 a 45 años parece revelarse como un colectivo ligeramente más coherente que el resto en el uso de actores para la toma de decisiones financieras.

Obviamente, estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que el tamaño de las submuestras dificulta, en ciertos casos, la obtención de resultados plenamente robustos.

Respuestas a la pregunta abierta

Un total de 390 personas (el 73,58 % de los participantes) respondieron a la pregunta abierta sobre cómo mejorar la educación financiera. La nube de etiquetas de la Figura I muestra los términos utilizados con mayor frecuencia en sus respuestas.

Figura 1. Términos más frecuentes en las respuestas a la pregunta abierta



Fuente: elaboración propia

Específicamente, el comentario más recurrente fue la necesidad de incluir la formación financiera con carácter obligatorio en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación primaria hasta la universidad, lo que corrobora los hallazgos cuantitativos relativos a la importancia atribuida a los centros educativos.

Otros temas recurrentes incluyeron: la necesidad de una mayor claridad y honestidad por parte de las entidades financieras, la importancia de acceder a agentes no vinculados a la banca privada, el papel de los medios de comunicación en la difusión de información financiera y la conveniencia de elevar las competencias culturales generales para facilitar la comprensión de textos complejos.

Implicaciones para la teoría, la práctica y la investigación educativas.

Estos resultados conllevan asimismo implicaciones para la teoría y la práctica educativas. Desde una perspectiva curricular, la educación financiera debe entenderse no solo como la adquisición de competencias financieras individuales, sino como un componente de la educación ciudadana: puede contribuir a una participación informada, crítica y responsable en contextos sociales con un peso financiero creciente. Por lo tanto, su integración en el currículum debe promover no solo el conocimiento de productos, sino también la reflexión sobre los derechos de los consumidores, la desigualdad, la sostenibilidad, el riesgo y las con-

secuencias sociales de las decisiones financieras. Desde una perspectiva teórica, esto sugiere la importancia de adoptar enfoques orientados a los grupos de interés que reconozcan la interdependencia entre escuelas, familias, entidades financieras, autoridades públicas, organizaciones comunitarias y los propios estudiantes (Cueva y Viera, 2017; Donaldson y Preston, 1995; Freeman, 1984).

En España, la incorporación práctica de tales contenidos en los currículos escolares depende sustancialmente de las administraciones educativas autonómicas, dentro del marco curricular estatal. Esto exige estrategias de implementación de políticas educativas que combinen directrices curriculares con el desarrollo profesional docente, recursos disponibles de alta calidad y una evaluación continuada (Björklund y Sandahl, 2023; y De Beckker *et al.*, 2019). La colaboración con instituciones públicas, universidades y organizaciones de la sociedad civil puede contribuir al desarrollo de recursos preservando, al mismo tiempo, la independencia pedagógica frente a intereses comerciales.

Para la educación primaria y secundaria, los proyectos de innovación podrían evaluar enfoques transversales que vinculen la educación financiera con las matemáticas, las ciencias sociales, la competencia digital y la educación ciudadana (Kaiser y Menkhoff, 2020). Entre los ejemplos se incluyen el aprendizaje basado en proyectos en torno al presupuesto familiar, los derechos del consumidor, los pagos digitales, el consumo sostenible o simulaciones de toma de decisiones en un ámbito comunitario.

La educación para adultos resulta también importante. Los centros municipales de formación, los servicios de empleo, las organizaciones comunitarias y los programas de aprendizaje a lo largo de la vida podrían ofrecer iniciativas accesibles y adaptadas al contexto para adultos que afrontan transiciones financieras, tales como el acceso al mercado laboral, el desempleo, el sobreendeudamiento, la migración, la jubilación o la digitalización. En el ámbito de la investigación, se debería examinar cómo los diferentes agentes implementan y evalúan las iniciativas de educación financiera (Walstad *et al.*, 2017). Conviene prestar especial atención a los mecanismos a través de los cuales la colaboración entre actores influye en el diseño, la implementación y los resultados educativos de los programas. Resulta crucial evaluar de forma eficaz su contribución al conocimiento, al comportamiento y al bienestar financieros (Fernandes *et al.*, 2014).

Conclusiones

Este trabajo ofrece una visión de conjunto sobre el panorama de la educación financiera en España, centrándose específicamente en la identificación y el análisis de los actores clave que configuran este campo de estudio. Si bien la literatura se ha focalizado predominantemente en la medición de los resultados de la alfabetización financiera —a menudo a través de evaluaciones estandarizadas como las pruebas tipo PISA o encuestas a gran escala—, se ha prestado comparativamente poca atención a la diversidad de actores involucrados en el propio proceso de educación financiera. Nuestra investigación aborda esta brecha analizando los roles percibidos y reales de dichos actores, así como el marco normativo e institucional en el que operan.

A nivel europeo, el marco regulatorio de la educación financiera se fundamenta en gran medida en las recomendaciones y principios establecidos por la OCDE. En España, estas directrices se han articulado a través del Plan de Educación Financiera, que incorpora a diversos actores clave en su estructura. Sin embargo, nuestros hallazgos sugieren una desconexión entre los actores que los individuos consideran más importantes para la educación financiera y aquellos con los que efectivamente interactúan en la práctica al adoptar sus decisiones financieras.

Los resultados de la encuesta realizada indican un amplio reconocimiento de la importancia de la educación financiera entre la población española. No obstante, existe una notable discrepancia entre la relevancia atribuida a actores específicos y la medida en que estos son utilizados. Para la totalidad de los actores analizados, su uso real se sitúa sistemáticamente por debajo del ideal percibido, patrón que se mantiene en prácticamente todas las submuestras demográficas. De forma clara, las instituciones oficiales (tales como el Banco de España o la Comisión Nacional del Mercado de Valores) y los centros educativos son valorados como los actores más idóneos a consultar en materia de educación financiera. A pesar de ello, las entidades financieras privadas emergen como los agentes consultados con mayor frecuencia, aun cuando ocupan únicamente la quinta posición en términos de conveniencia percibida. Esta discrepancia puede atribuirse a la mayor accesibilidad de los recursos del sector privado. Asimismo, esta dependencia hacia las entidades financieras plantea inquietudes en torno a potenciales conflictos de interés.

La mayor brecha entre lo que los ciudadanos consideran que *deberían* hacer y lo que *efectivamente* hacen al consultar con diferentes actores para adoptar decisiones financieras corresponde a los centros educativos, que son considerados el actor normativo más importante, pero que-

dan relegados al quinto puesto según su uso efectivo. Esto sugiere un potencial sumamente desaprovechado del sistema educativo formal para impartir educación financiera. Las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta muestran también una demanda ciudadana explícita hacia la integración de la educación financiera en el currículo educativo reglado. Atender esta demanda, sin embargo, requiere inversiones en formación docente, desarrollo curricular y recursos pedagógicos especializados.

El análisis complementario por submuestras revela que, de manera consistente en prácticamente todos los subgrupos evaluados, todos los actores se utilizan menos de lo que la ciudadanía estima pertinente. No obstante, factores tales como el nivel educativo, la autopercepción de las competencias financieras, el requisito de conocimientos financieros en el puesto laboral y la formación financiera recibida influyen con claridad en la magnitud de la brecha entre el uso normativo de los actores y su utilización real. Conforme a lo previsto, dicha brecha se reduce a medida que estos factores mencionados se incrementan.

Asimismo, se han hallado diferencias entre grupos en el uso teórico de los actores y, especialmente, en su uso efectivo. La frecuencia de consulta a actores como las instituciones oficiales, las entidades financieras privadas, los centros educativos, los creadores de contenido y las empresas *fintech* difiere entre grupos cuando se consideran variables como la autopercepción del conocimiento financiero, los requisitos del puesto de trabajo y los cursos financieros recibidos para segmentar la muestra en distintos grupos.

En conjunto, nuestros resultados apuntan a la necesidad de reforzar el papel de las instituciones oficiales como fuentes de educación financiera, mejorando su accesibilidad y visibilidad. Asimismo, respaldan la integración sistemática de la educación financiera dentro del sistema educativo formal, aspectos que deberían ser considerados por reguladores y responsables de políticas públicas.

En todo caso, resulta fundamental interpretar estos resultados con cautela, dadas ciertas limitaciones inherentes al diseño del estudio. La muestra de la encuesta está sujeta a sesgos derivados del método de muestreo por bola de nieve —que dio lugar a una sobrerrepresentación de individuos vinculados al profesorado universitario—, así como al tamaño muestral reducido en determinados grupos de edad o nivel educativo. Estos elementos pueden condicionar la robustez y la generalización de los resultados.

A la luz de estas consideraciones, se requiere investigación adicional para profundizar en la comprensión de las funciones y la eficacia de los distintos actores en la educación financiera. En particular, futuros

trabajos deberían procurar la incorporación de perspectivas de expertos sobre la importancia e impacto relativos de los diversos agentes, así como explorar estrategias orientadas a reducir la brecha entre la interacción percibida y la utilización real de las fuentes más fiables de educación financiera.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Björklund, M., and Sandahl, J. (2023). Teaching and learning financial literacy within social studies: A case study on how to realise curricular aims and ambitions. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 325–338.
- Buratti, G and D'Ignazio, A. (2024). Improving the effectiveness of financial education programs. A targeting approach. *The Journal of Consumer Affairs*, 58 (2), 451–485.
- Csiszárík-Kocsir, A. (2022). Socialisation Determining Individual Financial Decisions from the Aspect of Financial Literacy. *Public Finance Quarterly*, 67 (4), 567–584.
- Cueva, M. and Viera, M. (2017). Proceso de identificación de stakeholders de programas de educación financiera en Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2 (11), 31–41.
- De Beckker, K., De Witte, K., and Van Campenhout, G. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 100–118.
- Donaldson, T. and Preston, L. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review*, 20 (1), 65–91.
- Fernandes, D., Lynch Jr, J. G., and Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861–1883.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods*. SAGE Publications.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston.
- Gallardo-Vázquez, D.; Miralles-Quirós, M. and Miralles-Quirós, J. (2023). Análisis exploratorio de factores explicativos de la percepción del conocimiento sobre educación financiera. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 14, 5–26.

- Hastings, J., Madrian, B. and Skimmyhorn, W. (2012). Financial literacy, financial education and economic growth. NBER Working Paper Series, N° 18412.
- Kaiser, T., and Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930.
- Lusardi, A. and Mitchell, O. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52 (1), 5–44.
- OCDE (2005). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/11/improving-financial-literacy_g1gh5cd2/9789264012578-en.pdf. Consultado el 22 de julio de 2025.
- OCDE (2013). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en.html. Consultado el 22 de julio de 2025.
- OCDE (2014). Financial Education for Youth: The Role of Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>. Consultado el 22 de julio de 2025.
- OCDE (2022). Evaluation of National Strategies for Financial Literacy. <https://web-archive.oecd.org/2023-06-22/624800-evaluation-of-national-strategies-for-financial-literacy.htm> Consultado el 22 de julio de 2025.
- Olsen, A., and Whitman, K. (2007). Effective retirement savings programs: design features and financial education. *Social Security Bulletin*, 67(3), 53-72.
- Rosenfeld, A., Sina, S., Sarne, D., Avidov, O., and Kraus, S. (2018). WhatsApp usage patterns and prediction of demographic characteristics without access to message content. *Demographic Research*, 39, 647–670.
- Salas, M. (2022). Educación financiera, alfabetización financiera y resultados financieros. *Panorama Social*, 35, 41-53.
- Sánchez Fernández, J., Muñoz Leiva, F., Montoro Rios, F.J. (2009). How to improve the response rate in online surveys? *Revista de Estudios Empresariales-Segunda Epoca*, (1), 45-62.
- Sibanda, S., and Sibanda, T. (2016). Financial education in South Africa: overview of key initiatives and actors. International Labour Office, Social Finance Programme.
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4:

- Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walstad, W. B., Urban, C., Asarta, C. J., Breitbach, E., Bosshardt, W., Heath, J., O'Neill, B., Wagner, J., and Xiao, J. J. (2017). Perspectives on evaluation in financial education: Landscape, issues, and studies. *The Journal of Economic Education*, 48(2), 93–112.
- World Bank (2013). Making Sense of Financial Capability Surveys around the World: A Review of Existing Financial Capability and Literacy Measurement Instruments. <http://hdl.handle.net/10986/16251>
- Unión Europea (2023): Monitoring the level of financial literacy in the EU. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2953>. Consultado el 21 de julio de 2025.

Abuso sexual infantil: prevalencia y conceptualización en docentes en formación

Child Sexual Abuse: Prevalence and Conceptualization among Preservice Teachers

<https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-118636>

Luisa María Gómez del Águila

<https://orcid.org/0000-0002-4851-9069>

Universidad de Málaga

Irene López Torres

<https://orcid.org/0009-0006-5423-9502>

Universidad de Málaga

Arun Mansukhani

Universidad de Málaga

Laura Redondo Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0002-5074-9816>

Universidad de Vigo

Miguel López Zamora

<https://orcid.org/0000-0003-3466-4465>

Universidad de Málaga

Resumen

Este estudio analiza la prevalencia y la conceptualización del abuso sexual infantil (ASI) en futuros docentes en España, examinando la prevalencia global y por sexo, las discrepancias entre la percepción y la experiencia objetiva de victimización, y la exposición a la pornografía como una tipología específica. Participaron 1297 estudiantes universitarios (82,2% mujeres, 17,8% hombres) matriculados en titulaciones del ámbito educativo, quienes respondieron a una adaptación española del cuestionario ICAST-R. Se aplicaron análisis descriptivos y de Chi-cuadrado para evaluar la prevalencia del ASI, diferenciando entre la

autopercepción como víctima y las respuestas afirmativas a tipologías concretas de abuso. Mientras que el 12,4% de los participantes se identificó como víctima de ASI, el 52% declaró haber vivido al menos una experiencia abusiva específica, lo que evidencia una brecha considerable entre la percepción subjetiva y la experiencia objetiva. Las mujeres reportaron tasas significativamente más altas de tocamientos no deseados, comentarios sexuales inapropiados y actos sin consentimiento, mientras que los hombres reportaron una mayor exposición a material pornográfico, la única tipología en la que la prevalencia masculina superó a la femenina. Las diferencias de género y una conceptualización limitada del ASI parecen dificultar su detección, especialmente entre los hombres. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la formación del futuro profesorado en materia de ASI, ampliar las definiciones vigentes para incorporar tipologías emergentes como la exposición a la pornografía, y desarrollar instrumentos de evaluación más sensibles que favorezcan la prevención y la detección temprana del ASI en los contextos educativos. Asimismo, se recomienda que futuras investigaciones consideren el papel moderador de variables psicológicas, como la resiliencia, y las limitaciones metodológicas derivadas del sesgo geográfico y del diseño retrospectivo del estudio, con el fin de ofrecer una comprensión más completa y matizada del fenómeno, así como del sesgo del muestreo por conveniencia utilizado.

Palabras clave: Abuso infantil, Abuso sexual, Profesorado en formación, Diferencias de género, Pornografía

Abstract

This study examines the prevalence and conceptualization of child sexual abuse (CSA) among preservice teachers in Spain, analysing overall and gender-specific prevalence, discrepancies between perceived and objectively reported victimization, and exposure to pornography as a specific typology of CSA. A sample of 1,297 university students (82.2% female, 17.8% male) enrolled in education-related degrees completed a Spanish adaptation of the ICAST-R questionnaire. Descriptive and chi-square analyses assessed CSA prevalence, distinguishing between self-perceived victimization and affirmative responses to specific abuse typologies. While 12.4% of participants self-identified as CSA victims, 52% reported at least one specific abusive experience, revealing a substantial gap between perception and objective experience. Women reported significantly higher rates of unwanted touching, sexually inappropriate comments, and non-consensual acts, whereas men reported greater exposure to pornographic material, the only abuse typology in which male prevalence exceeded that of females. Gender differences and a limited conceptualization of CSA appear to hinder its detection, particularly among men. These findings underscore the need to strengthen CSA-related training for preservice teachers, broaden current definitions to include emerging typologies such as pornography exposure, and develop more sensitive assessment tools to support the prevention and early detection of CSA in educational settings. Future research should consider the moderating role

of psychological variables, such as resilience, and account for methodological constraints related to geographical bias and the retrospective nature of the study, in order to provide a more comprehensive and nuanced understanding of the phenomenon and the biases limitations inherent in convenience sampling.

Keywords: Child Abuse, Sexual Abuse, Preservice Teachers, Gender Differences, Pornography

1. Introducción

La prevalencia del abuso sexual infantil y adolescente (ASI) ronda entre el 10 y el 20% de la población mundial, normalmente con el doble de víctimas mujeres que hombres (Pereda, 2016) aunque, según la sexta edición del European Sourcebook of Crime and Criminal Justice Statistics, solo se denuncia el 11,6% de las agresiones sexuales (Aebi et al., 2021, p. 353). En España, entre 2017 y 2021, un 65% de las denuncias por delitos sexuales contra las mujeres fueron catalogadas como ASI, ya que los sufrieron cuando aún eran menores de edad (INE, 2023). Así, la brecha entre la incidencia y la prevalencia señala la violencia sexual como uno de los delitos menos denunciados en el mundo (Lameiras et al., 2011) y que, por tanto, genera mayor impunidad a los agresores y mayor desprotección a las víctimas.

De manera concreta, la prevalencia en España ronda un 9% en varones y un 18% en mujeres (Pereda, 2016), pero si atendemos a la diferencia entre realidad percibida y hechos concretos investigados en los estudios sobre ASI, estas cifras podrían ser inexactas. Así, investigaciones clásicas como la de Ratican (1992) afirman que la prevalencia de ASI debería ser mucho mayor de lo que suele reportarse en los autoinformes y cuestionarios, puesto que las víctimas no siempre identifican sus experiencias pasadas como abuso, especialmente si este no involucró violencia física. Por otra parte, estudios como el de Stoltenborgh et al. (2011) destacan que la prevalencia del abuso varía considerablemente entre regiones y tipos de muestras debido a diversos moderadores, siendo clave el diseño del cuestionario. Para estos autores, los cuestionarios que utilizan una definición más amplia, incluyendo abuso sin contacto (como exhibicionismo o pornografía), tienden a reportar mayores tasas de abuso en comparación con aquellos que usan definiciones más restrictivas o simplistas. De manera complementaria, Stoltenborgh et al. (2011) encontraron también que un mayor número de preguntas específicas sobre ASI en los autoinformes está asociado con una mayor prevalencia reportada, especialmente en niñas. Esto probablemente indica que existe un porcentaje

de la población que, a pesar de haber sufrido ASI, no lo afirma en las encuestas oficiales bien porque las experiencias vividas no encajan en su imaginario como abuso sexual, bien porque no se le pregunta de una manera detallada. Esta situación requiere soluciones urgentes, dado el impacto psicológico de los abusos sexuales a la infancia y la adolescencia y sus secuelas en la vida adulta (Aguirre et al., 2022).

Las consecuencias de sufrir ASI son muy elevadas: autores como Pacheco (2021) señalan que las víctimas suelen experimentar malestar psicológico, efectos en la estructura de personalidad, especialmente personalidad inhibida e inseguridad, sentimientos de miedo, inmadurez e inestabilidad emocional caracterizada por tristeza, abatimiento, incapacidad de experimentar placer, desinterés e irritabilidad, entre otras. Asimismo, distintas revisiones como Latorre (2023) plantean consecuencias sintomatológicas que se manifiestan en trastorno por estrés postraumático continuado, impacto en el desarrollo y la crianza familiar y, por último, alteraciones en la propia identidad. Y aunque cada vez hay más concienciación y tratamientos dirigidos a paliar estos efectos, la prevención es una de las principales herramientas para afrontar este grave problema (Kenny, 2004).

En este contexto, los centros educativos son un lugar privilegiado para “diagnosticar e intervenir en la realidad de los niños o niñas y adolescentes que sufren o estén en riesgo de sufrir este tipo de abusos” (Rúa, Pérez y González, 2018, p. 23). Estos centros -y, en especial, su personal- son un espacio fundamental tanto para la prevención como para la detección y el abordaje del ASI y, aunque no existen criterios formales definidos (Walsh et al., 2018), algunos países implementan la educación en prevención de forma generalizada desde hace décadas (Bright et al., 2022).

Sin embargo, abordar el ASI en el sistema educativo no es fácil, ya que exige tener en cuenta los conflictos y barreras que encuentra el profesorado a la hora de atajar estos problemas (Russo y González-Torres, 2020). Los docentes, por un lado, consideran que su formación académica no les ha preparado para hacerlo y, por otro, tienen temores relacionados con las consecuencias de informar y con la falta de confianza en los servicios de protección (Kenny, 2004). Además, pueden existir circunstancias personales relacionadas con el ASI que incidan en el estilo de afrontamiento al poner en juego mecanismos psicológicos complejos que, por ejemplo, pueden llevar a minimizar los hechos para evitar la estigmatización y para preservar las propias creencias sobre el mundo, sobre las demás personas y sobre sí mismas (Fohring, 2015). Como consecuencia de lo anterior, existe un alto porcentaje de profesionales en contacto directo con menores que no es capaz de identificar la presencia

de indicadores de ASI (Reitsema y Grietens, 2016). O peor aún, que, aunque los haya detectado o haya escuchado el relato de una víctima, no actúa de forma inmediata para iniciar procedimientos destinados a la protección del menor (Swingle et al., 2016), a pesar de la enorme dificultad que implica para una víctima revelar los abusos sufridos (Paine y Hansen, 2002).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudios de prevalencia se centran en estudiantes, mientras que aún no existen investigaciones específicas sobre la cantidad de docentes afectados por ASI ni los problemas particulares que enfrentan. Esto resulta especialmente relevante, ya que el papel proactivo de los educadores que han sido víctimas podría ser clave en la sensibilización y en la detección de estas agresiones, particularmente en un contexto donde las herramientas de detección temprana suelen ser poco efectivas (Bailhache et al., 2013; Ramírez y Allison, 2018).

Además, no debemos obviar las consecuencias que el ASI presenta en quienes lo sufren, las cuales podrían impactar directamente la capacidad de un educador para identificar señales de abuso en sus alumnos. Entre estas consecuencias destacan dos: la disociación y el Trastorno por Estrés Postraumático Complejo (TEPT-C). La disociación es un fenómeno ampliamente documentado en víctimas de abuso sexual infantil, identificado como un mecanismo común para bloquear recuerdos traumáticos. Por ejemplo, Briere y Conte (1993) encontraron que el 59% de los adultos con antecedentes de abuso reportaron amnesia parcial o total en algún momento de sus vidas, mientras que Williams (1995) observó que más de un tercio de las mujeres entrevistadas no recordaban episodios de abuso documentados en su infancia, con tasas más altas de amnesia en casos graves. Estos traumas, especialmente cuando son prolongados y repetitivos, están asociados con el TEPT-C, reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la CIE-11 (2022). Este trastorno incluye síntomas como dificultades severas en la regulación emocional, relaciones interpersonales y percepción de sí mismo, de su contexto y de las demás. Ambos fenómenos pueden limitar la capacidad de una persona que ha sufrido abuso para identificar señales de alarma en contextos peligrosos, ya sea para ellos mismos o para otros. Esto no solo incrementa el riesgo de revictimización (Messman y Long, 1996), sino que también puede dificultar que un docente detecte signos de abuso en sus alumnos.

Además de la falta de eficacia de los mecanismos de detección tradicionales, nos encontramos ante una nueva problemática, que es la rápida evolución de los ASI y la aparición de nuevos tipos que tradicionalmente

no se consideraban como tales, como la exposición a la pornografía. Se ha confirmado que los adolescentes expuestos a contenidos sexuales explícitos tienen más probabilidades de participar en comportamientos sexuales de riesgo en la adultez, así como el desarrollo de problemas que impactan negativamente en la autoestima, intimidad y en las relaciones con las parejas (Flood, 2009). Por otro lado, el número de modalidades de exposición (como revistas, películas y sitios web) amplifica este riesgo. Aunque los efectos suelen ser significativos en ambos géneros, un estudio reciente ha mostrado que la relación es más fuerte en hombres, mientras que en mujeres la relación fue menos pronunciada, excepto en el inicio sexual temprano (Lin, Liu y Yi, 2020). Sin embargo, aunque la concienciación de los peligros de la pornografía está creciendo, no siempre se tiene en cuenta en los estudios de prevalencia de ASI, y menos aún en los realizados en España, donde sólo las investigaciones más recientes la incluyen entre los tipos de abuso evaluados (Ferragut, Ortiz-Tallo y Blanca, 2022).

Por todo ello, este trabajo se centra en conocer la prevalencia del ASI en una muestra de especial interés, así como su conceptualización, al incluir una pregunta inicial cuya respuesta se coteja con las que aluden a alguna forma concreta de agresión sexual. Bajo esta premisa, se plantean dos objetivos principales.

Este estudio busca analizar, en primer lugar, la prevalencia de ASI en educadores en formación inicial, quienes podrían contribuir en el futuro a la prevención y detección de estos casos en su alumnado. Se eligió a este grupo porque no ha recibido formación previa para detectar ASI, a diferencia de algunos docentes en activo (Kenny, 2004). Esto permitirá comparaciones entre esta y otras poblaciones, minimizando sesgos de sobrediagnóstico. En segundo lugar, se pretende ver hasta qué punto hay personas que pueden no considerarse víctimas a pesar de haber sufrido alguna de las tipologías descritas en el cuestionario. Para ello, se preguntará primero si los participantes consideran haber sufrido ASI y luego se indagará por eventos específicos, de forma que las dos respuestas se complementen y permitan analizar la conceptualización e imaginario que cada participante tiene sobre el ASI y sus diferentes tipologías. Esto permitirá comprobar si en mayor o menor porcentaje hay personas que, tras informar no haber sufrido ASI -o no estar seguras de ello-, afirman después haber sufrido algunas de las tipologías del cuestionario, lo que la identificaría como víctima sin conciencia de serlo y apuntaría a que las tipologías de ASI experimentadas no forman parte de su concepto de abuso sexual. Para ello primero analizaremos la parte de la muestra que ha respondido que sí considera haber sido víctima de abuso sexual y, a

continuación, analizaremos la parte que ha respondido que no se considera víctima o que no lo sabe. El tercer objetivo será estudiar la prevalencia de la Pornografía como ASI dentro de dicha población, puesto que es una variable escasamente incluida en los cuestionarios sobre abuso sexual en español.

Este trabajo plantea tres hipótesis de trabajo, formuladas como afirmaciones coherentes con el diseño del estudio.

- H1: La prevalencia del ASI en esta muestra es similar a los datos estadísticos oficiales reportados en otros trabajos en español en este tipo de muestra.
- H2: Existe una discrepancia significativa entre el ASI reportado y la autopercepción de victimización, lo que podría apuntar a una conceptualización desactualizada y/o desajustada del ASI en el futuro profesorado.
- H3: La prevalencia de exposición a material pornográfico es mayor en hombres que en mujeres.

2. Método

2.1. Diseño

Este estudio sigue un diseño transversal, descriptivo y retrospectivo. Los datos se recopilaron en un único momento temporal mediante un cuestionario autoadministrado, y la muestra informó retrospectivamente sobre experiencias de abuso sexual durante la infancia. La comparación entre grupos diferenciados en sexo se llevaron a cabo mediante un enfoque correlacional, no experimental, basado en análisis de Chi-cuadrado.

2.2. Participantes

Una muestra de 1297 estudiantes universitarios (mujeres=1066, 82.2%; hombres=231; 17.8%) de la ciudad de Málaga (España) respondió al cuestionario ICAST-R (Dunne *et al.*, 2009). El rango de edad de los participantes fue de 19 a 55 años ($M=22.18$, $DT=4.58$). La muestra se obtuvo a partir de estudiantes de Ciencias de la Educación de los grados de Primaria, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. La muestra se obtuvo mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que limita su representatividad estadística. No obstante, refleja diversidad en términos de titulación y año académico, y mantiene una proporción aproximada de 4:1 entre mujeres y hombres, acorde con la distribución de género característica de los estudios universitarios relacionados con la educación en España.

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue administrado presencialmente por una investigadora mediante *Formularios de Google* y las preguntas se configuraron para que la respuesta fuese obligatoria, de manera de que no se obtuviesen valores perdidos. La participación fue anónima y voluntaria y los participantes debían incluir una clave, que sólo ellos conocían, en caso de que desearan contactar con el equipo investigador para obtener más información o participar en más pruebas.

2.4. Consideraciones éticas y consentimiento informado

Antes de completar el cuestionario, los participantes recibieron información por escrito sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario y anónimo de su participación, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia; la cumplimentación del cuestionario se consideró equivalente al otorgamiento del consentimiento informado. No se recopiló ninguna información que permitiera identificar personalmente a los participantes; la contraseña personal descrita anteriormente constituyó el único identificador generado por estos, y se utilizó exclusivamente para posibilitar un contacto de seguimiento opcional por iniciativa del propio participante. Los datos fueron tratados de conformidad con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD) y con el Reglamento (UE) 2016/679 (RGPD).

2.5. Instrumentos

Para esta investigación se aplicó una adaptación al español del cuestionario ICAST-R (Dunne *et al.*, 2009) para medir retrospectivamente las experiencias de Abuso físico, emocional y sexual durante la minoría de edad, utilizándose sólo los ítems referidos a la exposición involuntaria a actos sexuales (ASI). En la adaptación se añadieron dos variables de medición de relevancia en base a la literatura científica: la percepción de vivencia de ASI y la exposición a contenido pornográfico. Adicionalmente, se preguntó a los participantes por variables sociodemográficas tales como edad, sexo, estudios y curso.

Las primeras preguntas del cuestionario se centraron en si la persona había experimentado actos de contenido sexual no consentidos, ya sea dirigidos hacia ella o hacia otras personas, y siempre ocurridos de manera involuntaria. La primera pregunta fue si consideraban que habían sido víctimas de ASI (Victimización), con tres posibles respuestas (Sí, No, Tal Vez). El resto de las preguntas era de respuesta dicotómica (Sí, No). Se evaluó si los participantes habían sufrido distintos tipos de

abuso: ser obligados a mirar en vivo partes íntimas de otra persona (Exposición), ser fotografiados o grabados con contenido sexual (Grabación), haber recibido tocamientos no deseados (Tocamientos), haber recibido comentarios molestos de índole sexual (Comentarios), haber tenido relaciones sexuales contra su voluntad siendo menores (Actos), o haber sido expuestos a material pornográfico (Pornografía).

2.6. Análisis

Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico SPSS 27. Antes de comenzar se examinó la consistencia interna del cuestionario al haberle incluido dos nuevos ítems. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.66, similar a los valores obtenidos en las aplicaciones previas del ICAST-R (Dunne et al., 2009; Jiménez-Borja et al., 2020), aunque este es inferior al umbral convencional de 0.70 recomendado para la consistencia interna (Cohen, 1988). Este valor más bajo debe interpretarse con cautela, ya que la incorporación de dos nuevos ítems modifica el instrumento original y aún no se ha realizado una validación psicométrica independiente de esta adaptación específica. Dada la heterogeneidad en las tasas de respuesta afirmativa (que oscilaron entre el 1.5% y el 28,4%) y el reducido número de ítems, también se calculó el coeficiente omega de McDonald como una alternativa más robusta al alfa de Cronbach, puesto que no depende del supuesto de tau-equivalencia. A partir de un modelo unifactorial estimado mediante correlaciones tetracóricas entre los seis ítems, se obtuvo un valor de omega de $\omega = .82$, considerablemente superior al coeficiente alfa e indicativo de una buena consistencia interna del instrumento adaptado. Esta cuestión se aborda con mayor detalle en el apartado de Limitaciones.

En el primer bloque de análisis se llevó a cabo un estudio descriptivo de las variables de interés, tanto del propio cuestionario como de las variables sociodemográficas de Sexo o Edad, con el objetivo de estudiar la prevalencia del abuso sexual y sus tipologías en futuros educadores. Esto ofreció una estimación de las frecuencias de las variables de victimización y sus diferentes tipologías. A continuación, se analizaron las frecuencias de respuesta a las distintas tipologías de abuso desde dos ángulos: El primero teniendo en cuenta a las personas que habían respondido como “Sí” a si se consideraban víctimas de un abuso sexual durante su infancia. El segundo análisis se realizó reclasificando al sujeto de acuerdo con si había contestado a “Sí” en alguna de las tipologías de abuso sexual, sin importar cómo había respondido a la pregunta de victimización (Tabla 1). Esta reclasificación es la que se utilizará para los siguientes análisis.

En el segundo bloque se realizó un análisis Chi Cuadrado que se aplicó para examinar las diferencias por sexo con respecto al ASI, calculándose la Razón de ventaja (OR) para estudiar las posibilidades de sufrir algún tipo de ASI y los Coeficientes de Intervalo superiores e inferiores (CI) como medida del tamaño del efecto de la diferencia, así como los Residuos Corregidos ($RC < 2$ en valor absoluto para significación) para estudiar la dirección de la significación dentro de las tablas de contingencia para variables dicotómicas. Por último, se calculó el coeficiente Phi para determinar el tamaño del efecto de los análisis ($P < 0.1$).

3. Resultados

3.1. Prevalencia del ASI y Tipologías

El análisis inicial de las respuestas a la pregunta de si se consideraban víctimas de abuso sexual infantil arrojó 161 respuestas afirmativas de la muestra total, con un porcentaje de 11.4 % en mujeres y un 1 % en hombres (Tabla 1). De entre todas las tipologías reportadas en mujeres destacan los tocamientos (7.1 %), los comentarios (6.6 %) y la exposición a las partes privadas (6.3 %), y en hombres la pornografía (6.2 %). Cabe destacar que un 12% de la muestra informó que no estaba segura de si había sufrido o no algún tipo de abuso, por lo que no se incluyó en este primer análisis. Sin embargo, cuando en vez de la primera pregunta genérica sobre ASI lo que consideramos es si se ha dado una respuesta afirmativa a una o varias de las tipologías de la encuesta, la prevalencia se eleva a un 52% del total, del cual un 43.4% corresponde a mujeres y un 8.6% corresponde a hombres. Por otro lado, este porcentaje está mediatizado por la distribución natural de la muestra, que se sitúa en 4:1 a favor de las mujeres. Cuando se calcula el porcentaje de prevalencia con respecto a los sexos por separado, se muestra que el 52.8% de las mujeres encuestadas ha marcado alguna tipología de ASI en el cuestionario, mientras que, para los hombres, el porcentaje es de un 48.1% (Tabla 2). De la muestra que contestó “No” a victimización un 19.7% indicó haber sufrido una o más tipologías, mientras que el porcentaje que lo indicó en personas que respondieron “Tal vez” fue del 78.5%.

Cuando se estudian los dos tipos de medidas del cuestionario -en general y concretando tipologías- y se considera la distribución por sexo se encuentran datos de interés. Con respecto a las mujeres, cuando se tienen en cuenta las respuestas a tipologías concretas se produce una subida en la prevalencia total (43.4%) con respecto a la victimización informada (11.4%). De hecho, suben todas las categorías, destacando el

incremento en comentarios inapropiados (17% de diferencia), o la exposición involuntaria a pornografía (16.5% de diferencia). Con respecto a los hombres, los datos pueden ser matizables debido a que la muestra es más pequeña, pero aun así la prevalencia se incrementa de un 1% a un 8.6%, y entre las tipologías que más suben destacan la pornografía (5.7% de diferencia) y la exposición a partes privadas (2% de diferencia).

Por último, el análisis descriptivo mostró que la edad media de inicio se sitúa en los 12.9 años (DT=4.30), con un intervalo de 3 a 18 años (la edad máxima que el cuestionario permitía). Respecto su duración, la media informada es de 2.15 (DT=1.54) con un intervalo de 1 (valor mínimo) a 8 años. Del mismo modo, la franja de los 10 a 18 años fue la más reportada, con un 67.1% de los hombres y un 74.8% de las mujeres. El promedio de abusos diferentes sufridos se sitúa en un 2.0 (DT=1.4).

Tabla 1. Comparativa por sexo entre el número de respuestas afirmativas sobre victimización con respecto las respuestas afirmativas a alguna tipología de ASI.

		N	M (SD)	Expos	Grabac	Tocam	Comen	Actos	Porno
Mujer	Victimización	148 (11.4%)	2.7 (1.4)	82 (6.3%)	4 (0.3%)	92 (7.1%)	85 (6.6%)	55 (4.2%)	73 (5.6%)
	ASI	563 (43.4%)	1.9 (1.2)	185 (14.3%)	17 (1.3%)	168 (13%)	308 (23.7%)	122 (9.4%)	287 (22.1%)
Hombre	Victimización	13 (1%)	2.2 (1.0)	3 (0.2%)	0 (0%)	7 (0.5%)	6 (0.5%)	5 (0.4%)	6 (0.5%)
	ASI	111 (8.6%)	1.5 (0.7)	29 (2.2%)	2 (0.2%)	17 (1.3%)	27 (2.1%)	9 (0.7%)	81 (6.2%)

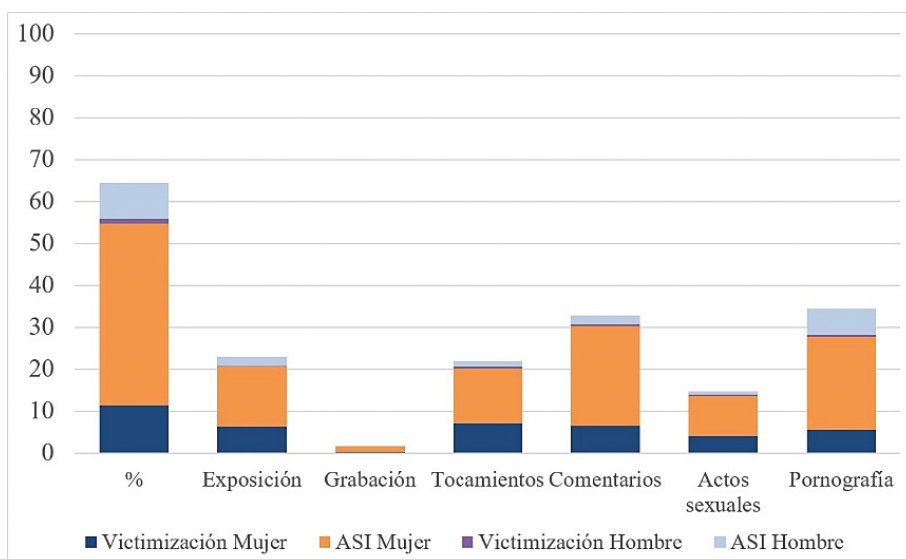
3.2. Análisis por sexo

El análisis por sexo arroja datos de interés. El análisis de Chi- cuadrado realizado para evaluar la asociación global entre el sexo y el hecho de haber reportado alguna tipología de ASI (Tabla 2 y Figura 1) no alcanzó significación estadística ($\chi^2(1) = 1.725$, $p = .189$, $\Phi = 0.036$, $OR = 1.21$), lo que indica una asociación muy débil. Este resultado podría explicarse parcialmente por la inclusión de la tipología de exposición a la pornografía, ya que 81 de 111 hombres que reportaron ASI seleccionaron esta categoría. Las mujeres tuvieron una probabilidad 1,21 veces mayor de reportar alguna tipología ASI.

Aunque, dadas las cifras, esta diferencia no es significativa cuando se tienen en cuenta a la vez todas las tipologías. Tampoco hubo diferencias importantes en cuanto a las categorías Exposición y Grabación. Con relación a la exposición involuntaria a partes privadas (Exposición), hay una

leve tendencia significativa ($\chi^2(1) = 3.18$, $p = 0.075$, $\Phi = 0.049$, $OR = 1.46$) que indica que las mujeres tienen 1.46 veces más probabilidades de reportar este tipo de exposición. Con respecto a haber sido grabado sin consentimiento (Grabación), los resultados tampoco fueron significativos ($\chi^2(1) = 0.70$, $p = 0.403$, $\Phi = 0.023$, $OR = 1.86$). Las mujeres tienen 1.86 veces más probabilidades de reportar esta experiencia, lo que no tiene significancia estadística.

Figura 1. Distribución porcentual de las tipologías de abuso sexual infantil en función de la percepción de victimización ('Victimización') y la prevalencia real basada en tipologías específicas (ASI).



En cambio, sí hubo diferencias en cuanto las categorías Tocamientos, Comentarios, Actos y Pornografía. En el caso de los tocamientos no deseados (Tocamientos), las mujeres reportaron significativamente más esta experiencia ($\chi^2(1) = 10.96$, $p = 0.001$, $\Phi = 0.092$, $OR = 2.36$), siendo 2.36 veces más propensas que los hombres a reportar este tipo de victimización (un 136% más). Esto se repite en los comentarios de índole sexual (Comentarios), donde las diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2(1) = 29.34$, $p < 0.001$, $\Phi = 0.150$, $OR = 3.07$), con una probabilidad 3.07 veces más elevada (un 207% más) en las mujeres que en los hombres. Con respecto a actos sexuales explícitos (Actos), también se observaron diferencias significativas ($\chi^2(1) = 11.91$, $p = 0.001$, $\Phi = 0.096$, $OR = 3.19$). Las mujeres tienen 3.19 veces más probabilidades (un

219% más) de reportarlas que los hombres. En cuanto a la exposición a material pornográfico (Pornografía), los resultados mostraron una relación significativa ($\chi^2(1) = 6.19$, $p = 0.013$, $\Phi = -0.069$, $OR = 0.68$). En este caso, las mujeres tuvieron una probabilidad 0.68 veces menor que los hombres de reportar haber sido expuestas a material pornográfico; es decir, los hombres informaron de esta experiencia con mayor frecuencia que las mujeres (35,1% frente a 26,9%).

Tabla 2. Tipología de los ASI informados y diferencias por sexo

	Mujeres	Hombres	χ^2	Phi	OR	RC	CI Inf.	CI Sup.
ASI	52.8%	48.1%	1.725	0.036	1.21	1.3	0.91	1.61
Exposición	17.4%	12.6%	3.176	0.049	1.46	1.8	0.96	2.23
Grabación	1.6%	0.9%	0.699	0.023	1.86	0.8	0.43	8.09
Tocamientos**	15.8%	7.4%	10.956	0.092	2.36	3.3	1.40	3.96
Comentarios**	28.9%	11.7%	29.335	0.150	3.07	5.4	2.01	4.69
Actos**	11.4%	3.9%	11.914	0.096	3.19	3.5	1.60	6.37
Pornografía*	26.9%	35.1%	6.193	-0.069	0.68	-2.5	0.50	0.92

Nota: %= Proporción de respuestas de cada sexo con respecto al número total de personas de ese sexo que reportan una o más tipologías, OR=Razón de Ventaja, RC=Residuos Corregidos, CI=Coeficiente de Intervalo. ** $p < 0.001$. * $p < 0.01$.

4. Discusión y Conclusiones

En la actualidad las agresiones sexuales se reconocen como uno de los problemas más graves de la sociedad occidental (Barbaree et al., 1993), y dentro de estas, las que más se están investigando son las producidas en la infancia y adolescencia debido a su complejidad a la hora de abordarlas. Los ASI han sido señalados como un fenómeno universal (v.gr. Finkelhor et al., 2014), que se da en todas las clases y culturas (Losada, 2012), con una configuración multifactorial en la que confluyen influencias individuales, sociales, familiares y culturales (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2005). El impacto psicológico de las numerosas secuelas que producen durante todo el curso vital de la víctima (Tew, 2022) genera la necesidad de profundizar en su estudio tanto en población general como específicamente en aquellos futuros profesionales de la educación que trabajan con menores en primera línea y juegan un papel fundamental tanto en la prevención como en la detección de víctimas infantiles y adolescentes. Sin embargo, los estudios que se dirigen a esta población son escasos.

Con este contexto de partida, en el presente trabajo nos planteamos un triple objetivo: En primer lugar, estudiar la prevalencia de victimización de ASI en una muestra de futuros docentes, y hacer una comparación con otros contextos y estudios similares de la población española. En segundo lugar, comparar la prevalencia reportada de victimización con las respuestas discretas a las diferentes tipologías de ASI incluidas en el cuestionario, con el objetivo de detectar si hay personas que no identifican las situaciones vividas como abusivas. En tercer lugar, se ha incluido una nueva tipología con el objetivo de encontrar datos de interés del impacto de una variable poco estudiada en ASI, la exposición a material pornográfico durante la infancia.

En cuanto a la prevalencia, las investigaciones sobre abuso sexual infantil (ASI) en poblaciones universitarias en España han reportado porcentajes similares a los de nuestro estudio, situándose entre el 9% y el 14% (Cortés Arboleda et al., 2011; Cortés y Justicia, 2008; Pereda y Forns, 2007). En nuestra investigación, el 12,4% de los participantes se identificó como víctima de ASI. De acuerdo con la literatura previa (Cortés Arboleda et al., 2011; Cortés y Justicia, 2008), encontramos que la prevalencia es más baja en hombres que en mujeres, lo que confirma la primera hipótesis de este trabajo. No obstante, estos datos presentan un panorama incompleto, ya que un 19,7% de la muestra, aunque inicialmente respondió negativamente a haber sido víctima de ASI, posteriormente indicó haber sufrido al menos uno de los abusos tipificados. Esto sugiere que, aunque estas personas no se reconocen como víctimas en una primera pregunta genérica, sí admiten haber vivido situaciones clasificadas como abusivas. Además, al incluir tres opciones de respuesta (Sí, No, Tal vez) a la pregunta sobre si se consideraban víctimas de ASI, un 12% de la muestra respondió no estar segura. El análisis posterior reveló que un 78,5% de estas personas señaló haber experimentado una o más situaciones abusivas durante su infancia. Esto pone de manifiesto que existe una conceptualización errónea, insuficiente o incompleta de lo que constituye el abuso sexual infantil o adolescente. Como resultado, muchas personas podrían haber sido víctimas de ASI sin ser plenamente conscientes de ello. Este hallazgo es particularmente relevante en el caso del profesorado en formación, dado su papel crucial en la prevención y detección de casos de ASI en el futuro. Es fundamental abordar esta falta de conciencia para garantizar una intervención más efectiva en la protección de la infancia.

En segundo lugar, se comparó la victimización inicialmente reportada con las respuestas específicas a las diferentes tipologías de ASI que recoge el cuestionario. Al hacer esto tomando en consideración respuestas afir-

mativas a una o varias de las tipologías de la encuesta, la prevalencia de ASI obtenida es de un 52% del total de la población, distribuyéndose en un 43,4% para mujeres y un 8,6% para hombres. Teniendo en cuenta la proporción de mujeres y hombres en nuestro estudio, los datos indican que el 52,8% de las mujeres encuestadas señaló alguna tipología de ASI, frente al 48,1% de los hombres. Esto supone un ascenso significativo de la prevalencia reportada en estudios anteriores, no sólo en poblaciones normotípicas (Pereda, 2016), sino también en poblaciones universitarias en España. De hecho, los resultados son equiparables a los observados en poblaciones consideradas de alto riesgo (Segura et al., 2016).

Aunque las discrepancias en las tasas de prevalencia son habituales en este tipo de estudios, debido a diferencias en las metodologías de evaluación, herramientas de medición y la subdeclaración frecuente de casos (Finkelhor, 1994; Redondo et al., 2005), los datos aquí presentados requieren una atención y análisis profundos.

Existen varias posibles explicaciones al respecto. En primer lugar, la falta de confianza en la fiabilidad de los autoinformes y los problemas a la hora de conceptualizar qué es un abuso sexual infantil, que se viene planteando desde hace más de dos décadas (Bright et al., 2022; Bruck, & Ceci, 1999;). Esto ha llevado a que poco a poco las herramientas vayan adquiriendo mayor sensibilidad, ya sea aprovechando que socialmente cada vez hay una mayor concienciación de los abusos (Pereda y Forns, 2007) o bien al mejorar cómo se pregunta acerca de los ASI a través de una conceptualización más amplia (Ratican, 1992; Stoltenborgh et al. 2011). Los resultados del presente estudio van en esa dirección, puesto que la manera de evaluar a los mismos sujetos ha elevado la prevalencia de 161 a 674 casos.

Con respecto a las respuestas de las mujeres, todas las tipologías, excepto una, superan el 11% de prevalencia y en tres de ellas (Tocamientos, Actos y Comentarios) doblan o casi triplican de manera significativa la incidencia de los hombres. Esto concuerda con lo que se ha encontrado anteriormente en la literatura. Por ejemplo, el informe "Hostile Hallways" de la American Association of University Women (AAUW, 2001) destaca que las estudiantes son desproporcionadamente más propensas a experimentar acoso sexual en las escuelas que sus pares masculinos. En concreto, el 83% de las niñas reporta haber experimentado alguna forma de acoso sexual, ya sea acoso físico (ser tocadas, agarradas o pellizcadas de manera sexual) o acoso no físico (rumores sexuales y comentarios ofensivos). Según este estudio, un 44% de las niñas reporta miedo a ser acosada sexualmente en la escuela, más del doble que los niños (20%), experiencias que tienen un impacto significativo en su vida

emocional y académica, llevando a muchas a evitar hablar en clase, cambiar de asientos, o incluso no querer asistir a la escuela.

Por otro lado, Exposición a imágenes sexuales no solicitadas no muestra diferencias significativas entre sexos, pese a ser la tercera tipología con más respuestas, pero esto se explica porque en estos la puntuación también es muy alta (17.4% versus 12.6%). Estudios como el de Clark et al. (2016) afirman que, aunque la mayoría de las denuncias por este tipo de abuso se presenta en la adultez, más del 75% de los actos de exhibicionismo se producen por primera vez en niñas menores de edad. Resulta llamativo, por otra parte, que la prevalencia sea muy similar a los hombres. Esto puede ser debido a una diferencia de género en la manera de ser expuesto a estas imágenes. Hasta hace poco las niñas eran las víctimas mayoritarias de la exposición *tradicional* a perpetradores de exhibicionismo, pero con las nuevas tecnologías y el fácil acceso a material pornográfico, los niños varones se han convertido en nuevas víctimas de exposiciones involuntarias a partes privadas. En resumen, la prevalencia en este apartado en niñas no ha bajado, sino que la de los niños ha subido hasta casi igualarla.

También merece la pena resaltar el elevado número de casos entre los hombres que, según se contabilice el ASI, se multiplica 8.5 veces, pasando de 13 a 111 víctimas. Romano y De Luca (2001) observaron que el diseño de preguntas excesivamente directas sobre ASI en investigaciones puede generar rechazo entre los participantes masculinos, dificultando el reconocimiento de su estatus como víctimas. Este fenómeno puede explicarse por múltiples barreras culturales y sociales, como el estigma asociado a la homosexualidad, las normas que promueven la autosuficiencia masculina y el temor a que la victimización sea percibida como una debilidad. Además, respuestas fisiológicas involuntarias durante el abuso pueden generar ambigüedad respecto al consentimiento, y los contextos en los que los perpetradores son cercanos en edad contribuyen a la percepción errónea del abuso como experimentación o juego. Este panorama se agrava por la influencia de estereotipos de género profundamente arraigados, que incluyen actitudes sexistas, homófobas y misóginas (; Easton et al., 2014), limitando la divulgación y el reconocimiento de casos de ASI en hombres. Estos factores subrayan la necesidad de desarrollar enfoques complementarios y metodológicamente sensibles para las experiencias masculinas de abuso sexual.

Los resultados mencionados de los hombres del estudio enlazan con los resultados de la variable Pornografía, que no sólo es la tipología con más prevalencia de todo el estudio, sino que es la única en la que los hombres presentan más casos que las mujeres. A este respecto, es impor-

tante recordar que investigaciones recientes como Peter y Valkenburg (2016) muestran cómo la exposición temprana a pornografía, principalmente la que muestra actos sexuales de tipo violento, puede llevar al desarrollo de conductas agresivas violentas o, paradójicamente, a una mayor victimización al asumir que estas conductas violentas están normalizadas. De hecho, puede suponer un modelaje a la violencia (Álvarez, 2022) al asimilarse patrones no realistas, sexistas y que representan relaciones de dominación de hombres a mujeres, con una mayor prevalencia de exposición de pornografía en adolescentes chicos que en chicas (González-Ortega y Orgaz-Baz, 2013). En otros estudios donde no se contempla la pornografía, se exponen los tocamientos y las proposiciones como tipología mayoritaria (López *et al.*, 1995), lo que pone en valor la necesidad de incorporar esta categoría, como en el presente estudio.

Una propuesta para explicar una concurrencia de tantas víctimas de abuso sexual que aparentemente consiguen soslayar parte de las consecuencias negativas del ASI y llegar al ámbito universitario podría residir en la existencia de posibles variables moderadoras, como la importancia de un contexto de apoyo en la familia o la escuela y la resiliencia. Se ha comprobado que este constructo mental, entendido como la habilidad para adaptarse positivamente ante una adversidad significativa, es una habilidad fundamental para recuperarse de las consecuencias de sufrir un ASI (Pinto-Cortez, 2014) al poner en juego mecanismos psicológicos complejos que pueden llevar a minimizar los hechos para evitar la estigmatización y para preservar las propias creencias sobre el mundo, sobre las demás personas y sobre sí mismas (Fohring, 2015). La resiliencia parece depender de un gran número de factores, como la manera de conceptualizarla, el tiempo que ha pasado desde el abuso hasta la medición o la disparidad entre sexos en las muestras utilizadas (Daig-neault *et al.*, 2007), aunque una revisión sistemática de Domhardt *et al.* (2015) ha encontrado que la educación parece ser el factor principal en la protección de las consecuencias negativas para una víctima de ASI. En concreto, el compromiso con la propia educación, los planes educativos, el rendimiento y los sentimientos positivos hacia la escuela son pilares fundamentales en la resiliencia tanto en muestras de adolescentes como de adultos. Esto es especialmente relevante puesto que el profesorado en formación suele tener una gran motivación que, a su vez, conlleva un gran optimismo académico para afrontar los retos de su futura profesión (Eren, 2012), por lo que el análisis de dichas variables en futuros estudios sobre ASI en esta población debería tener un foco multifactorial.

Queremos concluir recordando que la evaluación de los abusos sexuales en la infancia es un área compleja y difícil. Se han mencionado nume-

rosas variables cognitivas, sociales y metodológicas que complican la tarea de establecer una prevalencia ajustada con la realidad, y el hecho de que los estudios cada vez eleven más sus estadísticas indica que se está avanzando positivamente en esta área. Esto es muy necesario, puesto que podríamos estar dejando de lado a un elevado número de víctimas de ASI que nunca revela sus vivencias o solo lo hace cuando llega a la edad adulta al recibir una formación más específica (; McElvaney, 2015; Reitsemá y Grietens, 2016), lo que supone un elevado coste personal y social al ser ya tarde para tratar las consecuencias negativas del abuso (Fabra et al., 2018).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, una de las principales es no haber obtenido una muestra mayor de hombres. También se evidencia la necesidad de la mejora de la herramienta utilizada para actualizarla al nuevo contexto victimológico al que nos enfrentamos y para que pueda captar la máxima información posible acerca del ASI, aplicándose a otros contextos para estudiar la prevalencia real de las distintas tipologías estudiadas. Además, la muestra se obtuvo exclusivamente en una única área geográfica (Málaga, España) mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que limita la generalización de los resultados a otras regiones o poblaciones. Asimismo, el carácter retrospectivo del diseño constituye una limitación, ya que depende del recuerdo que los participantes tienen de sus experiencias durante la infancia y puede estar sujeto a sesgos de memoria (por ejemplo, la infra-declaración o la distorsión en el recuerdo del momento y la naturaleza de los acontecimientos). Por último, como se ha señalado anteriormente, la consistencia interna del instrumento adaptado (α de Cronbach = 0.66) se situó por debajo del umbral convencionalmente aceptado, aspecto que debe tenerse en cuenta al interpretar las estimaciones de prevalencia presentadas en este estudio.

El presente estudio evidencia la importancia de abordar los abusos sexuales en la infancia (ASI) desde un enfoque multidimensional, dado su impacto psicológico y social a lo largo de la vida. Los hallazgos principales subrayan que la prevalencia del ASI en la muestra estudiada es significativamente mayor cuando se emplean herramientas que incluyen tipologías específicas, alcanzando niveles comparables a poblaciones de alto riesgo. Esto refleja la necesidad de ampliar y refinar los instrumentos de evaluación para captar mejor la complejidad del fenómeno. Además, demuestra que existe una discrepancia considerable entre la percepción de victimización y las experiencias reportadas, especialmente entre los hombres, lo que señala una conceptualización insuficiente del ASI en la sociedad y destaca la influencia de factores culturales y de género en la

divulgación y reconocimiento del abuso. Por otro lado, la incorporación de nuevas categorías, como la exposición a material pornográfico, puede mejorar el entendimiento del ASI, revelando que este tipo de experiencias afecta de manera similar a hombres y mujeres en contextos específicos, aunque con patrones diferenciados por género. Entre las explicaciones propuestas, la resiliencia emerge como un factor moderador clave en la capacidad de las víctimas para enfrentar las secuelas del abuso, especialmente en poblaciones con un alto compromiso educativo, como los futuros docentes. Esto indica la importancia de investigar su papel en la mitigación de las consecuencias del ASI.

Para finalizar, los resultados resaltan la necesidad de profundizar en la formación y concienciación de los futuros profesionales de la educación para optimizar su capacidad de detección y prevención del ASI. También se requiere continuar avanzando en el desarrollo de herramientas más sensibles y aplicarlas en diferentes contextos para reflejar con mayor precisión la prevalencia real de este fenómeno y sus múltiples manifestaciones.

En términos prácticos, estos hallazgos respaldan la incorporación de contenidos específicos sobre la detección del abuso sexual infantil (ASI) en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, el desarrollo de protocolos claros y accesibles para la notificación de casos sospechosos en los centros educativos, y una coordinación más estrecha entre las instituciones educativas y los servicios de protección a la infancia. Todo ello contribuiría a que los futuros docentes estén mejor preparados para reconocer indicadores de abuso, incluidas tipologías menos visibles como la exposición a la pornografía, y para responder de manera adecuada una vez incorporados al ejercicio profesional.

Financiación: Este trabajo fue financiado por la Universidad de Málaga a través del proyecto “Abuso Sexual Infantil: Prevalencia e imaginario en futuras y futuros profesionales de la educación” [Código: B3-2019_07].

5. Bibliografía

- AAUW. (2001). *Hostile hallways: bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington: American Association of University Women
- Aebi, M.F, Caneppele, S., Hashimoto, Y. Z., Jehle, J.-M., Khan, T.S., Kühn, O., Lewis, C., Molnar, L., Smit, P., Porisdóttir, R. and the ESB network of national correspondents (2021). *European Sourcebook of Crime and Criminal Justice Statistics 2021* (6th ed.). Göttingen University Press.
- Aguirre, I., Murillo, E., Rodríguez, S., & Sarco, A. (2022). Crianza ambivalente: secuelas en el adulto. *Revista Semilla Científica*, (3), 31-43.

- Álvarez, M. (2022). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*, 35, 379-382.
- Bailhache, M., Leroy, V., Pillet, P., & Salmi, L. R. (2013). Is early detection of abused children possible?: a systematic review of the diagnostic accuracy of the identification of abused children. *BMC Pediatrics*, 13, 202.
- Barbaree, H. E., Hudson, S. M., & Seto, M. C. (1993). *Sexual assault in society: The role of the juvenile offender*. Guilford Press.
- Briere, J., & Conte, J. (1993). Self-reported amnesia for abuse in adults molested as children. *Journal of traumatic stress*, 6, 21-31.
- Bright, M. A., Roehrkasse, A., Masten, S., Nauman, A., Finkelhor, D. (2022). Child abuse prevention education policies increase reports of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 134, 105932.
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Clark, S. K., Jeglic, E. L., Calkins, C., & Tatar, J. R. (2016). More Than a Nuisance: The Prevalence and Consequences of Frotteurism and Exhibitionism. *Sexual Abuse*, 28(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1079063214525643>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2a ed.). Erlbaum, Hillsdale.
- Cortés Arboleda, M., Cantón Duarte, J., & Cantón-Cortés, D. (2011). Naturaleza de los abusos sexuales a menores y consecuencias en la salud mental de las víctimas. *Gaceta Sanitaria*, 25, 157-165.
- Cortés, D. C., & Justicia, F. J. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema*, 20(4), 509-515.
- Daigneault, I., Hébert, M., & Tourigny, M. (2007). Personal and interpersonal characteristics related to resilient developmental pathways of sexually abused adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 415-434.
- Domhardt, M., Münzer, A., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2015). Resilience in survivors of child sexual abuse: A systematic review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 476-493.
- Dunne, M. P., Zolotor, A. J., Runyan, D. K., Andrevia-Miller, I., Choo, W. Y., Dunne, S. K., ... & Youssef, R. (2009). ISPCAN Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries. *Child abuse & neglect*, 33(11), 815-825.
- Easton, S. D., Saltzman, L. Y., & Willis, D. G. (2014). "Would you tell under circumstances like that?": Barriers to disclosure of child sexual abuse for men. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(4), 460.

- Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil. *Violencia contra los niños*, 3, 86-112.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 111-123.
- Fabra Florit, M. E., Redondo Palomo, R., Dubin, A., Martínez García, C. y Larrañaga K. P. (2018). Los costes de la violencia contra la infancia. Impacto económico y social. EDUCO.
- Ferragut, M., Ortiz-Tallo, M., & Blanca, M. J. (2022). Prevalence of Child Sexual Abuse in Spain: A Representative Sample Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP19358-NP19377. <https://doi.org/10.1177/08862605211042804>
- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The future of children*, 31-53.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2014). The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence. *Journal of adolescent Health*, 55(3), 329-333.
- Flood, M. (2009). The harms of pornography exposure among children and young people. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 18(6), 384-400.
- Fohring, S. (2015). An integrated model of victimization as an explanation of non-involvement with the criminal justice system. *International Review of Victimology*, 21(1), 45-70.
- González-Ortega, E., & Orgaz-Baz, B. (2013). La exposición de los menores a la pornografía en internet: prevalencia, motivaciones, contenidos y efectos. *Anales de psicología*, 29(2), 319-327.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2023). Anuario 2021 - 2022. Secretaría de Estado de Economía y Apoyo a la Empresa. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. España. Disponible en <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=7993&cap=9391>
- Jiménez-Borja, M., Jiménez-Borja, V., Borja-Alvarez, T., & Murgueitio, J. (2020). Prevalence of child maltreatment in Ecuador using the ICAST-R. *Child abuse & neglect*, 99, 104230.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311-1319.
- Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M. V., Rodríguez Castro, Y. (2011). La violencia sexual contra las mujeres: abordaje psicosocial.

- En: Lameiras Fernández, M. & Iglesias Canle, P. Violencia de Género. La violencia sexual a debate. 13-50. Tirant lo Blanch.
- Latorre, M. S. (2023). Impactos familiares del abuso sexual infantil: Una revisión de alcance. *Psicoperspectivas*, 22(1), 107-126.
- Lin, W. H., Liu, C. H., & Yi, C. C. (2020). Exposure to sexually explicit media in early adolescence is related to risky sexual behavior in emerging adulthood. *PloS one*, 15(4), e0230242.
- López, F., Carpintero, E., Hernández, A., Martín, M. J., & Fuertes, A. (1995). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1039-1050.
- Losada, A. V. (2012). Epidemiología del abuso sexual infantil. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 201-229.
- McElvaney, R. (2015). Disclosure of child sexual abuse: delays, non-disclosure and partial disclosure. What the research tells us and implications for practice. *Child Abuse Review*, 24, 159-169.
- Messman, T. L., & Long, P. J. (1996). Child sexual abuse and its relationship to revictimization in adult women: A review. *Clinical Psychology Review*, 16(5), 397-420.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Pacheco, J. A. B. (2021). Consecuencias psicológicas del abuso sexual infantil. *Conducta Científica*, 4(1), 7-27.
- Paine, M. L., y Hansen, D. J. (2002) Factors influencing children to self-disclose sexual abuse. *Clinical Psychology Review*, 22, 271-295.
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del psicólogo*, 37(2), 126-133.
- Pereda, N., & Forns, M. (2007). Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Child Abuse & Neglect*, 31(4), 417-426.
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531.
- Pinto-Cortez, C. G. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa psicológica UST*, 11(2), 19-33.
- Ramírez, L. A., & Allison, V. A. (2018). Breaking the silence surrounding childhood sexual abuse: Consequences for our practice and selves as teacher educators. *Reflective Practice*, 19(4), 447-460.
- Ratican, K. L. (1992). Sexual Abuse Survivors: Identifying Symptoms and Special Treatment Considerations. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 33-38. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb02167.x

- Redondo, S., Navarro, J.C., Martínez, M., Luque, E. & Andrés, A. (2005). Evaluación del tratamiento psicológico de los agresores sexuales en la prisión de Brians. *Boletín criminológico*, 11, 1-4.
- Reitsema, A.M., y Grietens, H. (2016). Is anybody listening? The literature on the dialogical process of child sexual abuse disclosure reviewed. *Trauma, Violence & Abuse*, 17 (3), 330-340.
- Romano, E., & De Luca, R. V. (2001). Male sexual abuse: A review of effects, abuse characteristics, and links with later psychological functioning. *Aggression and violent behavior*, 6(1), 55-78.
- Rúa Fontarigo, R., Pérez Lahoz, V., & González Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos. *Revista Prisma Social*, 23, 46-65.
- Russo Sierra, G. S. & González-Torres, M. C. (2020). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1 (30), 23-40.
- Segura, A., Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2016). Poly-victimization and psychopathology among Spanish adolescents in residential care. *Child abuse & neglect*, 55, 40-51.
- Stoltenborgh, M., Van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, 16(2), 79-101.
- Swingle, J.M., Tursich, M., Cleveland, J.M., Gold, S.N., Michaels, L., Kupperman-Caron, L.N., García-Larrieu, M., Sciarrino, N.A. (2016). Childhood disclosure of sexual abuse: Necessary but not necessarily sufficient. *Child Abuse & Neglect*, 62, 10-18.
- Tew, M. K. J. (2022). A Study of the Relationship between Childhood Trauma and Adult Psychiatric Outcomes (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., y Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55.
- Williams, L. M. (1995). Recovered memories of abuse in women with documented child sexual victimization histories. *Journal of traumatic stress*, 8, 649-673.

RESEÑAS

**Benítez Gavira, Remedios y Aguilar Gavira, Sonia. (2025).
Atendiendo a la diversidad en Educación Infantil. Madrid:
Dykinson. 155 pp. ISBN: 979-13-7006-391-7**

La obra *Atendiendo a la diversidad en Educación Infantil* es, indudablemente, un libro que no puede pasar desapercibido para aquellas personas que quieran dedicarse profesionalmente al ámbito educativo, y concretamente en la primera infancia. Porque, aunque puede parecer que solo esconde numerosas herramientas, contenidos y/o recursos valiosos acerca de la Educación Inclusiva en un contexto tan importante como es la Educación Infantil, se trata de un libro que va más allá, invitándoles directa e indirectamente a (re)pensar y a comprender sobre uno de los desafíos más complejos dentro del sistema educativo: la *atención a la diversidad*. Por ello, deberíamos de hablar de un perfecto manifiesto pedagógico que está claramente diseñado para la formación de futuras maestras y futuros maestros, y donde las autoras les incitan en todo momento a transformar esa visión tradicional de la Educación Infantil.

Y aunque hablar de atención a la diversidad pueda parecer una cuestión pedagógica que es incompleta -como se comenta en su prólogo-, por el carácter utópico e inacabado que puede poseer la Educación Inclusiva, esta obra resulta necesaria ante las situaciones tan complejas que coexisten en la etapa de Educación Infantil y ante las carencias palpables en la formación del profesorado. Y esto, se expresa de forma muy detallada a lo largo de sus cinco capítulos, reivindicando esa singularidad de cada niño y niña como eje central para una educación verdaderamente inclusiva.

Son en esos capítulos, donde podemos ver cómo se introduce estructuralmente: un marco teórico de referencia y definiendo la diversidad no desde el “déficit”, trasladando el foco de atención hacia las “barreras”; un capítulo a la programación didáctica, proponiendo una planificación formal que incluya medidas de flexibilización en tiempos, espacios y metodologías, situando al juego y la experimentación como motores del aprendizaje; estrategias prácticas como el trabajo por rincones, proyectos o el aprendizaje-servicio (ApS), ofreciendo herramientas reales para una pedagogía respetuosa; el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para la creación de materiales; incluso el potencial de las

TIC, incluyendo innovaciones bajo un enfoque pedagógico que favorezca el ritmo individual del alumnado.

Sin embargo, la obra más allá de su contenido, también es importante tenerla como referente porque sustenta tanto la importancia que posee el marco de la primera infancia, como el reto mayúsculo que supone la atención a la diversidad en esta etapa, dado que defiende el carácter decisivo del 0-6 como herramienta compensatoria en las desigualdades, y que diariamente -y desgraciadamente- se viven dentro y fuera de las escuelas. No obstante, aunque todo esto puede quedar en lo meramente teórico, el libro despunta un valioso compendio teórico-práctico, mostrando experiencias y ejemplos reales con la intención de redefinir las prácticas escolares bajo un prisma inclusivo. Algo que agradecerá, sin dudas, la lectora o el lector que se encuentre en esa formación inicial.

Pero redefinir las prácticas escolares en la Educación Infantil significa también hacerlo desde la etapa completa. En este, se refleja una gran oportunidad de recorrer de manera sistemática no sólo los pilares de la atención a la diversidad en el 3-6, sino también del 0-3, poniendo en valor la importancia que tiene tanto el primer como el segundo ciclo (0-6). Porque darle visibilidad al 0-3, también es necesario. Aunque quizás, habría sido de agradecer aún más la diferenciación existente entre ambos ciclos en algunos de sus capítulos.

En definitiva, podríamos decir que *Atendiendo a la diversidad en Educación Infantil* es una monografía que plasma muchas de las “aristas” de la Educación Inclusiva y de la atención a la diversidad, siendo una aportación necesaria e innovadora que puede beneficiar a cualquier profesional, pero sobre todo al profesorado en formación, invitando a reflexionar y a poner en práctica herramientas flexibles y activas, y contribuyendo y evidenciando de forma significativa que la Educación Inclusiva es un reto lleno de aprendizajes constantes. Para ello, esa combinación de un sólido trasfondo teórico sobre ese paradigma que posee la Educación Inclusiva y el conjunto de propuestas prácticas y herramientas metodológicas orientadas en la etapa de Educación Infantil es perfecta. Y como no, promoviendo algo muy importante: una escuela que toma la diversidad como punto de partida para construir un entorno sin exclusiones, más justo y equitativo.

José Manuel Tobío Morejón

Monge López, C. (Coord.). (2025). *Mediación de conflictos y ayuda entre iguales en centros de educación infantil y primaria*. Madrid: Morata. 294 pp. ISBN: 979-13-87510-09-1

El libro que se reseña aquí es un libro conflictivo, en el mejor sentido de la palabra: que origina conflicto —problema, cuestión, materia de discusión, dice el diccionario de la RAE en su cuarta acepción. El problema que, a mi parecer, pretende abordar lo formulan Molero-Jurado y otros en el capítulo introductorio, citando a Alzate (1998): los conflictos que surgen de las relaciones entre alumnos, docentes o familias “pueden ser constructivos, mejorando las relaciones después de abordar las diferencias existentes o, por el contrario, pueden ser destructivos, debilitando a las partes involucradas” (p. 26). ¿La cuestión? Cómo hacemos que los conflictos que surgen inevitablemente en los centros escolares sean constructivos. De ilustrarlo se encargan los capítulos del segundo, tercer y cuarto bloque, que aportan —y parten de— evidencias para tomar decisiones informadas.

El segundo bloque se centra en prácticas de mediación escolar, mediante la explicitación de estrategias de comunicación y la práctica en situaciones de juegos de competición entre equipos y colaboración dentro del equipo en Educación Física (Capítulo 2); mediante los círculos de la palabra, entre alumnos para resolver conflictos generados por el fútbol en el patio o entre docentes para conocer de primera mano la dinámica, y mediante la creación de un aula de las emociones (Capítulo 3). Todo ello, desde un modelo de justicia restaurativa, que fomenta la responsabilidad y la reparación, en lugar de poner el foco en las sanciones como hace el modelo de justicia retributiva (Capítulo 4). El tercer bloque se centra en prácticas de ayuda entre iguales, como los alumnos ayudantes (Capítulo 5), la tutoría entre iguales y los consejeros escolares (Capítulo 6), actividades para la reducción del estigma hacia personas con enfermedades mentales (Capítulo 7) o la tutoría entre iguales para la resolución cooperativa de problemas matemáticos cotidianos (Capítulo 8).

Como señalan Ruiz-Rogríguez y otros (Capítulo 9), los programas de mediación se focalizan en el análisis profundo de los conflictos para su abordaje constructivo, mientras que la ayuda entre iguales adopta un carácter preventivo con la promoción de situaciones de ayuda y respeto mutuo. Claro está, ambas actuaciones son complementarias y se enmarcan en un plan de convivencia escolar, como muestran las perspectivas de los coordinadores de bienestar y protección (Capítulo 9) y la experiencia de un centro con la implicación de toda la comunidad educativa (Capítulo 10).

Un aspecto notable del libro es su diversidad. Se reportan experiencias de Valencia, Navarra, Teruel, Madrid, Guipúzcoa, Castilla-La Mancha y Cataluña; en infantil y en primaria; con alumnos, pero también con profesores y familias; en escuelas urbanas, pero también rurales; surgidas a partir de la práctica de unos pocos docentes en una escuela concreta y también a través de la participación en programas institucionales; en un curso o entre niveles distintos; con una variedad de recursos, como juegos, observatorios, tutorías globales, vigilantes de la paz, bancos de la amistad, rincones de la calma y del consenso o aplicaciones digitales; y en capítulos con formatos distintos —mayoritariamente con la descripción de prácticas específicas documentadas, pero también con revisiones de la literatura. Diversidad en las prácticas, en el formato y también en el fondo: con el propósito de lograr una educación de calidad para todos los alumnos.

Destacaría cuatro conclusiones compartidas, a mi parecer, por todos los capítulos. Es necesario que este tipo de prácticas se implementen de forma sostenida, más allá de actuaciones puntuales; se ajusten a la realidad de cada centro educativo; se orienten a compartir la capacidad de mediación con los alumnos, e impliquen a toda la comunidad educativa.

La exposición de esta diversidad de prácticas genera materia de discusión. Primero, individual, ya que lleva al lector a hacerse preguntas: ¿funcionaría en mi contexto?, ¿con qué ajustes?, ¿podría tener efectos no deseados?, ¿qué evidencias hay y qué evidencias podría recolectar yo al implementarlo? Segundo, colectiva, si el lector se anima a probar alguna de las prácticas en su contexto, con sus colegas y con sus alumnos.

Al principio decía que se trata de un libro conflictivo. Su objetivo: encontrar el antónimo —concordia, paz, dice el diccionario de la RAE. Concordia y paz en los centros escolares para una educación de calidad. De hecho, que estas palabras siempre sean antónimas lo cuestiona el libro.

Jesús Ribosa

Ramos Zamora, S. y Martínez Valle, C. (eds.) (2025). La formación del profesorado en el siglo XXI. Claves históricas y comparadas de la educación. Madrid: Ediciones Morata. 238 pp. ISBN: 979-13-87510-33-6.

La formación del profesorado ocupa hoy un lugar central en la agenda educativa, en un contexto marcado por reformas curriculares, procesos de digitalización y una creciente diversificación de las demandas sociales hacia la escuela. En este escenario, la obra colectiva editada por Sara Ramos Zamora y Carlos Martínez Valle, Profesores Titulares del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, centra su aportación en un ámbito que suele quedar relegado en estos debates: el papel de la Historia de la Educación y de la Educación Comparada como saberes fundamentales para comprender la profesión docente. Publicado por Ediciones Morata, el volumen reúne a investigadores e investigadoras del grupo *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades (CLAVES)*, de la misma universidad, y parte de una premisa clara: entender la educación como una construcción histórica y social permite ampliar la mirada sobre los modelos de formación docente más allá de enfoques exclusivamente técnicos (p. 12). Desde esta posición, los trabajos reivindican una formación capaz de situar los discursos educativos en marcos históricos y pedagógicos amplios, construyendo una memoria crítica de la educación, al tiempo que establecen vínculos explícitos con la práctica actual mediante el análisis crítico de continuidades, rupturas y resignificaciones (p. 85).

La estructura del libro responde a esta orientación. La primera parte, titulada *Formación histórica y comparada en educación para docentes del siglo XXI*, examina las aportaciones de la Historia de la Educación y de la Educación Comparada a la formación inicial, con especial atención a su presencia en los planes de estudio de los grados de Educación. Los capítulos abordan, entre otros aspectos, la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente (Ainhoa Resa, Miriam Revuelta y Teresa Rabazas), el análisis del subsistema de escuelas normales durante el Plan Bergamín (1914-1931) (Carlos Martínez), la discusión conceptual entre renovación pedagógica e innovación educativa (Sara Ramos y Andra Santiesteban), el uso de trayectorias docentes y fuentes primarias como herramientas para la interpretación crítica del pasado escolar (Carlos Sanz y Miriam Sonlleve), y las aportaciones y desafíos de la Educación Comparada en este ámbito (Inmaculada Egido). Más que ofrecer una revisión historiográfica cerrada, plantean interrogantes sobre cómo

determinadas tradiciones, categorías y enfoques de análisis continúan operando —de forma explícita o latente— en la manera de pensar y organizar la formación del profesorado en la actualidad.

La segunda parte, *La formación del profesorado en un mundo cambiante. Retos y desafíos*, desplaza el foco hacia problemáticas que atraviesan el ejercicio actual de la docencia. Se analizan cuestiones como la relación entre educación, sostenibilidad y cambio tecnológico (Bonifacio Pedraza), la dimensión afectiva y emocional en la formación del profesorado desde la enseñanza de Ciencias Sociales (Norberto Reyes), las competencias vinculadas a la igualdad, la diversidad y la inclusión (Esteban Tejada y Esteban López-Medina), y la educación sexual en contextos atravesados por tecnologías digitales (Raquel Poy). Estos temas se presentan como parte de transformaciones más amplias en las formas de socialización, en las expectativas sociales sobre la escuela y en la definición misma de la profesión docente, lo que subraya la complejidad del trabajo educativo en el presente.

Uno de los rasgos más consistentes del libro es la articulación entre fundamentación teórica, análisis metodológico y proyección hacia la práctica docente. Se inscribe en una línea que subraya su doble condición de campo de investigación y de espacio formativo. Desde esta perspectiva, se propone una aproximación que trascienda la mera circulación de modelos o la adopción de “buenas prácticas”, y que atienda a los contextos, las mediaciones y las tensiones que acompañan los procesos de transferencia en la enseñanza. A lo largo de los capítulos se construye un discurso coherente que conecta el estudio histórico y comparado con los desafíos actuales en la docencia. Desde esta perspectiva, la obra ofrece herramientas conceptuales para repensar la identidad profesional del profesorado y contribuye a consolidar modelos de formación que integran saber pedagógico, conciencia histórica, sensibilidad social y capacidad de adaptación a contextos cambiantes. En conjunto, se trata de una aportación sólida al campo de la formación docente, tanto por su coherencia interna como por su capacidad para abrir nuevas líneas de reflexión.

Andra Santiesteban Adam

**Moraleda Ruano, A., & Galán Casado, D. (coords.) (2024).
Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad. Narcea. 177
pp. ISBN. 978-84-277-3186-8.**

El libro *“Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad”*, coordinado por los profesores Álvaro Moraleda Ruano y Diego Galán-Casado, de la Universidad Camilo José Cela y la Universidad a Distancia de Madrid respectivamente, se presenta como un trabajo colectivo de relevancia para el ámbito educativo y social. Los distintos capítulos que conforman la obra, escritos por expertos procedentes de distintas universidades españolas, ofrecen una profunda reflexión sobre el estigma desde múltiples perspectivas y su influencia en el ámbito educativo, y la forma en que este afecta a diversos grupos y contextos vinculados con el proceso formativo. A lo largo de sus diez capítulos, el libro no solo define el fenómeno del estigma desde distintos prismas, sino que también aporta nuevos datos basados en nuevas investigaciones que ayudarán a abordar esta problemática, posicionándose como una obra de referencia en la lucha por una educación inclusiva y equitativa.

En el prólogo, José Antonio Luengo Latorre introduce la temática del estigma como una “marca de fuego”, en que destaca la urgencia de erradicar los prejuicios que afectan a los individuos y colectivos vulnerables. Este texto inicial establece el tono de la obra, llamando a una acción decidida para desmontar las estructuras que perpetúan el estigma en la sociedad y la educación.

El Capítulo 1, “Fundamentos del estigma: concepto y principales tipos”, ofrece una sólida base teórica ineludible para comprender los sucesivos capítulos que permite al lector comprender las diferentes formas de estigma y sus impactos en el ámbito social. Este capítulo proporciona un marco conceptual esencial, explorando los tipos de estigmatización más prevalentes y su manifestación en la vida educativa.

Posteriormente, en el Capítulo 2, se analizan las políticas socioeducativas y su relación con la reducción del estigma. Este apartado resulta particularmente valioso, ya que contextualiza las políticas públicas en el ámbito educativo, mostrando la forma en la que las iniciativas gubernamentales tienen el potencial tanto de mitigar como exacerbar el estigma en la sociedad. En él, la autora aboga por el desarrollo de políticas inclusivas que favorecen la equidad y la justicia social en el sistema educativo.

El libro también aborda temáticas que ya otros autores han vinculado previamente como es el estigma relacionado con las adicciones en el Capítulo 3, “Estigma y drogodependencias: perspectivas y desafíos

socioeducativos”. En este apartado, se analiza cómo la dependencia de las drogas afecta a los estudiantes, así como la posterior estigmatización limita su reintegración y éxito académico, destacando la necesidad de un enfoque educativo rehabilitador e integrador.

Por otro lado, también se abordan temáticas emergentes como son la vinculación entre la estigmatización y su relación con el género y la educación sexual. En el cuarto capítulo se deconstruyen los estigmas que rodean la educación sexual, resaltando la importancia de una enseñanza basada en la equidad de género, combatiendo los estereotipos que conviven en el aula.

El Capítulo 5, “Diversidad y multiculturalidad en la educación: desafíos y estigma”, se centra en la relación entre la diversidad cultural y la educación, un tema clave en las sociedades contemporáneas. Los autores subrayan los desafíos que enfrentan los estudiantes de minorías étnicas y la urgencia de crear entornos educativos inclusivos.

Se aborda también por medio del sexto capítulo el uso problemático de las TIC y el estigma digital en universitarios españoles. Aquí, se presenta un estudio que aborda la relación de estos conceptos con distintas variables de carácter sociodemográfico, como son el sexo, el nivel educativo y la empleabilidad. Los resultados del mismo sugieren patrones de comportamiento diferenciados por sexo y la preferencia por distintas redes sociales, así como el impacto de la modalidad formativa y la situación laboral en dicho consumo, donde se muestra la vulnerabilidad de ciertos grupos con predisposición a desarrollar adicciones, como aquellos con trastornos mentales o conductas adictivas previas.

Además, y de forma inédita hasta el momento, se introduce el concepto de “estigma digital”, señalando la necesidad de profundizar en su impacto en las interacciones virtuales y las actitudes estigmatizadoras donde el apoyo social percibido en redes sociales está asociado a factores como la empleabilidad, planteando que este apoyo puede ser tanto un mecanismo de compensación como una vía para perpetuar el estigma, resaltando la importancia de continuar con la exploración del estigma virtual y su relación con el uso de tecnologías, especialmente entre poblaciones vulnerables.

En el Capítulo 7, “Estigma ante la discapacidad”, se analiza detalladamente cómo las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras dentro del sistema educativo, reflejando la necesidad de la transformación del entorno de un colectivo que requiere de medidas de abordaje y prácticas escolares encaminadas hacia una verdadera inclusión. Por otro lado, en el Capítulo 8 se alude a la estigmatización hacia los adolescentes con problemas de salud mental, profundizando en el estigma

asociado a los trastornos mentales desde una perspectiva práctica, señalando la importancia de tomar acción por medio de intervenciones que faciliten la integración de las personas con problemas psicológicos.

En el Capítulo 9 se aborda por parte de los coordinadores de la obra como expertos en la temática, los cuales ya han realizado investigaciones previas sobre la vinculación entre educación y contextos penitenciarios. Se enfoca el concepto desde una perspectiva de reinserción social y de reducción del estigma de la población privada de libertad aludiendo a los programas de reintegración y las posibilidades educativas en prisión. Por otro lado se alude a las posibilidades que brinda el ámbito educativo ante la limitación del estigma penitenciario en exreclusos, en los que los programas formativos permiten que “el tiempo en prisión se convierta en algo útil” y en los que se presenta la educación como un elemento eficaz para “abordar aspectos psicológicos y emocionales”.

Finalmente, el Capítulo 10, “Edadismo: el estigma hacia las personas mayores”, se examina el estigma y el impacto del mismo hacia los adultos mayores, destacando la necesidad de promover políticas educativas que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación por edad, aportando estrategias prácticas para combatir esta problemática promoviendo una cultura de respeto hacia la sociedad en su totalidad.

En conclusión, *“Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad”* es una obra imprescindible para académicos, docentes y comunidad educativa en general interesados en comprender y combatir el estigma en sus diversas formas y desde sus distintas perspectivas. La riqueza de los enfoques teóricos y prácticos, sumada a la calidad de los autores y la profundidad de los temas tratados, hacen de este libro una contribución significativa para la construcción de una educación más justa y socialmente inclusiva.

José Luis Estévez-Méndez

Li, Jian y Xue, Eyang. (2023). Política de Desarrollo Docente en China: Múltiples Dimensiones. Singapur: Springer Nature, 129 pp. ISBN: 978-981-99-1015-1.

Jian Li y Eryong Xue compilaron este volumen exhaustivo sobre la política de desarrollo docente en China con el propósito de realizar una contribución académica al discurso global. En esta obra, los autores se basan en amplias revisiones de la literatura relativas a múltiples dimensiones del desarrollo docente con el fin de abordar los desafíos y problemas que aún persisten en el sistema educativo chino. Este volumen fue publicado en la serie *Exploring Education in a Globalized World: Concepts, Contexts, and Practices*.

Las explicaciones utilizadas para desarrollar la política de los “Cuatro Tener” —esto es, ideales, fe, moral y valores— no pueden comprenderse plenamente sin una adecuada contextualización teórica. Dicho contexto proporciona una comprensión más profunda, ya que los autores analizan políticas como la gestión salarial del profesorado, la asignación de títulos profesionales, la evaluación docente, la ética del profesorado dentro del sistema educativo, la contratación bajo gestión a nivel de condado, el reconocimiento honorífico de los docentes y la gestión de las cualificaciones profesionales.

No obstante, surge la cuestión de si esta obra logra contextualizar de manera convincente las teorías que permiten explicar dichas múltiples dimensiones, tales como la teoría de los dos factores, la teoría de herramientas de política pública y la teoría del crecimiento profesional docente. La respuesta es afirmativa: el libro sí proporciona estos marcos teóricos; sin embargo, omite una perspectiva teórica poscolonial, lo cual constituye una laguna relevante en la obra.

Uno de los principales puntos fuertes del libro radica en el análisis de la moral, los valores, los ideales y la fe a lo largo de ocho capítulos, así como en la base investigativa construida sobre estos cuatro principios. Si bien el discurso crítico sobre la política de desarrollo docente en China no es novedoso, los estudios relativos a los desafíos y problemas en la denominada “Nueva Era” son relativamente recientes. Aunque el interés académico internacional en torno al desarrollo de políticas docentes en China ha aumentado en los últimos años, el discurso de la teoría crítica debería desempeñar un papel más central, no solo porque más países están implementando políticas similares a las de China, sino también debido al impacto de la globalización. En este contexto, los lectores podrán comprender tanto los avances como los desafíos de la política de desarrollo docente en China.

Otro de los aportes relevantes del libro es su discusión sobre el XVIII Congreso del Partido Comunista de China, en el cual el comité central promovió la construcción de la ética docente como parte de la reforma educativa (p. 1). La obra explora de manera integral la política de desarrollo docente en China desde múltiples dimensiones, tal como se mencionó anteriormente. Asimismo, proporciona una comprensión profunda para contextualizar dicha política. Además, el libro ofrece sugerencias específicas para abordar diversos desafíos tanto a nivel nacional como local.

Una limitación del libro es la falta de un análisis profundo sobre la influencia del confucianismo en la educación y en el rol del profesorado. Asimismo, se echa en falta una mayor exploración de la dinastía Song, período en el cual los principios confucianos tuvieron un impacto significativo en la educación. Estos enfoques habrían permitido ampliar la comprensión de la filosofía de gobernanza en China y mejorar la perspectiva histórica del lector sobre la administración educativa.

Además, la inclusión de estudios comparativos sobre políticas de desarrollo docente entre Asia y países del África subsahariana podría haber proporcionado una comprensión más profunda de los avances y desafíos en este ámbito, así como haber contribuido a destacar modelos de intervención.

El Capítulo 1 presenta los valores de los “Cuatro Buenos Maestros”, tal como fueron planteados por el Secretario General Xi Jinping en el XVIII Congreso del Partido Comunista de China. En este contexto, se establece la dirección para la construcción del profesorado en la Nueva Era. Desde el punto de vista metodológico, el capítulo se basa en la investigación bibliográfica, utilizando el marco conceptual de los “cuatro tener” para analizar los distintos tipos de sistemas y estudios relacionados, en combinación con la dimensión ética, con el objetivo de fortalecer la formación del profesorado.

Por ejemplo, se examina la interpretación de textos normativos relacionados con dicho concepto, así como las políticas destinadas al fortalecimiento de la ética docente. Estos elementos son analizados con el fin de mejorar la moralidad del profesorado. Asimismo, se abordan los ideales y la fe como componentes esenciales para implementar de manera más efectiva el concepto de los “Cuatro Tener”. En consecuencia, este capítulo establece los valores fundamentales que deben caracterizar a un buen docente.

El Capítulo 2 se centra en la cuestión de los docentes de alta calidad y en la educación relacionada con la política de gestión salarial del profesorado en China. La revisión de la literatura se enfoca en políticas desarrolladas entre 2011 y 2020. Los autores identifican dos períodos clave: el

primero, entre 1993 y 2018, en el cual se establece que el salario de los docentes no debe ser ni superior ni inferior al de los funcionarios públicos; y el segundo, entre 2018 y 2023, en el que se introduce el criterio de que tanto el desempeño como el salario promedio tampoco deben diferir del de los funcionarios públicos.

Este análisis permite comprender cómo las políticas salariales han evolucionado en relación con el estatus del profesorado dentro del sistema administrativo estatal.

El Capítulo 3 aborda la evaluación docente, ampliando el análisis de las cualificaciones del profesorado. Uno de los argumentos centrales es que el proceso de evaluación constituye un elemento clave para garantizar la calidad de la educación superior y el desarrollo de un sistema educativo de alta calidad. En este sentido, se identifican cuatro variables fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad: el aumento de la eficiencia, la promoción de la construcción institucional, el impulso de reformas y la mejora de la calidad.

El caso de los docentes universitarios ocupa un lugar central en este análisis, especialmente a partir de 2012, cuando el Ministerio de Educación emitió directrices específicas sobre evaluación. Los autores destacan que los elementos clave en el proceso evaluativo incluyen los resultados, los estándares, los sujetos evaluadores, los contenidos y los métodos de evaluación. Estos factores constituyen la base para un sistema de evaluación más sistemático y efectivo.

El Capítulo 4 examina los problemas existentes en el sistema actual de empleo basado en títulos profesionales. Entre las principales problemáticas se encuentran la estructura de los títulos en los puestos administrativos y la cuestión de si las posiciones pueden ser ocupadas en niveles superiores o inferiores dentro de la jerarquía. Este capítulo se centra particularmente en los docentes de educación primaria y secundaria, considerando que este aspecto constituye un problema central en la gestión del profesorado.

A medida que la sociedad china experimenta procesos de reforma, el sistema educativo también se transforma. En este contexto, el capítulo analiza en profundidad la evaluación de los títulos profesionales, la asignación de puestos y el empleo en dichos cargos. Sin embargo, dado que el proceso de evaluación continúa evolucionando y enfrenta diversos desafíos, los autores proponen varias ideas de mejora.

Entre estas propuestas se encuentran la necesidad de distinguir claramente entre la evaluación de títulos profesionales en los puestos administrativos y docentes, reexaminar el propósito fundamental del sistema de títulos profesionales para docentes de educación primaria y secun-

daria, y, finalmente, establecer un sistema salarial razonable y científicamente fundamentado. En este marco, el Secretario General Xi Jinping subraya la importancia de ser un buen docente (p. viii), reafirmando el papel central del profesorado en el desarrollo educativo y social.

La política de reconocimiento honorífico del profesorado en China se analiza en el Capítulo 7. Dado que los docentes transmiten conocimientos, moldean el alma y forman a las personas como herederos de la civilización humana, realizan contribuciones significativas al desarrollo social y económico de China. Por lo tanto, el sistema de reconocimiento y honor hacia los docentes reviste una importancia fundamental, ya que orienta y motiva tanto a los profesores como a la sociedad en su conjunto.

Desde una perspectiva teórica, el Capítulo 5 examina documentos de política existentes a partir de la teoría de herramientas de política pública. Asimismo, identifica las dificultades y desafíos en la implementación de dichas políticas y propone soluciones. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la moral docente se considera el factor más importante en el proceso de construcción de un profesorado de alta calidad.

En el capítulo final, los autores subrayan la importancia de las cualificaciones docentes y su gestión como medio para garantizar un profesorado de calidad que contribuya a una educación de calidad. Los autores señalan que, si problemas como los estándares docentes no se diseñan adecuadamente en función del desarrollo de los tiempos, el registro de las cualificaciones docentes no resultará eficaz.

El libro abarca una diversidad de literatura científica con el fin de dar significado al concepto de los “Cuatro Buenos Maestros”. Al combinar los desafíos y problemas en la implementación del currículo ideológico y político, así como de la educación ideológica y política, se observa que la perspectiva de alta calidad reivindicada en la investigación a menudo no se materializa plenamente. Existen diversos grados de problemas. Por ejemplo, las opiniones de inspección del gobierno central sobre 31 universidades identificaron un bajo nivel de calidad ideológica y política en los cursos correspondientes. Además, la falta de innovación, coordinación, fuerza conjunta y cohesión ha contribuido a la aparición de mayores problemas. En consecuencia, la construcción ideológica y política del currículo se implementa frecuentemente mediante órdenes, prácticas rutinarias, movilización y atajos. Dichos atajos se deben, en parte, a la necesidad de mostrar resultados positivos en los datos mediante estrategias de visibilidad.

La contribución de Li y Xue a la misión de la serie, orientada a promover la modernización de la construcción social de la educación, forma

parte del esfuerzo internacional por comprender los fenómenos globales relacionados con el profesorado y la educación. Los autores reconocen que, a pesar de las diversas perspectivas existentes, persisten desafíos tanto en China como a nivel global. Su contribución desde la región asiática intenta explicar cómo políticas educativas específicas pueden generar cambios en el desarrollo de una educación de calidad y en la evolución social. Por ejemplo, la mayoría de los estudios documentados en el libro se centran en la educación preescolar, primaria y secundaria, postsecundaria y formación profesional.

El objetivo del desarrollo de políticas docentes en China consiste en reducir problemas mediante el aumento del conocimiento y la comprensión del profesorado sobre cuestiones complejas, así como en empoderarlo con oportunidades y competencias para abordarlas. Dado que los docentes se sitúan en el núcleo del desarrollo educativo, la estrategia se centra en la orientación cultural como vía estratégica para afrontar los desafíos relacionados con la formación moral. Para lograrlo, el mantenimiento espiritual resulta tan importante como la alfabetización cultural, contribuyendo así a la construcción del capital cultural del profesorado.

El libro identifica diversos factores que influyen en el nivel salarial del profesorado. Un factor clave es que el salario se ve afectado por el nivel de desarrollo económico, el sistema político y la política educativa del país, así como por la oferta y la demanda en el mercado laboral docente. En este sentido, la mejora de las condiciones laborales y de la remuneración podría atraer a un mayor número de docentes. Los autores proponen la exploración de diversos modelos, como los sistemas de acuerdos, los sistemas por proyectos y los sistemas de salario anual, con el objetivo de reducir las grandes diferencias salariales entre provincias y regiones. Cuanto más atractivo sea el salario, mayor será la retención del profesorado. Sin embargo, el libro matiza esta hipótesis, señalando que los bajos salarios no pueden constituir la única explicación de los desafíos en las zonas rurales. En parte de la literatura se indica que el proceso de incremento salarial se encuentra en etapas avanzadas (Fu, 2019; Tian & Du, 2021).

El libro resulta convincente en su análisis de los resultados de evaluación de los docentes universitarios. Se identifican dos áreas clave: la mejora del profesorado y la retroalimentación efectiva sobre los resultados de la evaluación. Los autores señalan que factores horizontales como los evaluadores, los procedimientos de evaluación, los métodos, los estándares, la retroalimentación y la utilización de los resultados evaluativos, aunque no abarcan completamente las dinámicas culturales, también están relacionados con perspectivas verticales. Se considera que

el libro podría haber incorporado estudios de otros países BRICS en relación con la retroalimentación de resultados, su impacto positivo en el profesorado y la manera en que estos ajustan sus prácticas pedagógicas. Aunque la obra hace referencia a Hu y Zhang en relación con la evaluación basada en la mejora del rendimiento escolar, también podría haber integrado investigaciones más recientes, como informes de la UNESCO (2023) sobre evaluación docente. Asimismo, el libro presenta diversas razones para mejorar la política de asignación de títulos profesionales, prestando atención a la evaluación de competencias y evitando la contratación de docentes no registrados, así como sustituyendo a aquellos que abandonan sus puestos.

Las implicaciones del desarrollo docente sin una base ética también constituyen un eje central del libro. Se recuerda a los lectores que el carácter moral del profesorado es de vital importancia para la enseñanza y la formación de una nación. Desde las transformaciones en el sistema de evaluación hasta los cambios en la concepción del profesorado universitario, junto con el énfasis en la enseñanza y la formación integral de las personas, todos estos elementos resultan fundamentales para la mejora de la ética docente. Para fortalecer las políticas de desarrollo docente en China y hacer la enseñanza más eficaz, los autores proponen un sistema diversificado de supervisión de la ética docente, que incluya la participación de distintos actores, como padres, estudiantes, universidades y medios de comunicación. De este modo, se plantea un enfoque a largo plazo para la formación del carácter moral del profesorado. Uno de los puntos fuertes del libro es que puede influir en países no occidentales para implementar políticas más sólidas en materia de ética docente en aquellos contextos donde dichas políticas aún son débiles.

Surge asimismo la cuestión de los problemas relacionados con la contratación de administradores a nivel de condado y de centros educativos. Li y Xue, en consonancia con otros académicos críticos en el ámbito educativo chino, consideran que el sistema de gestión educativa presenta deficiencias. Algunos docentes pueden mostrar una disminución en su ritmo de trabajo tras completar determinadas tareas, una reducción en su entusiasmo, o incluso una falta de respeto hacia la organización escolar. En este contexto, la tendencia de las políticas de contratación busca profundizar las reformas. Esto se hace evidente a pesar de los desafíos existentes en la optimización de la asignación de recursos, especialmente en lo relativo al profesorado, en la promoción de un desarrollo educativo equilibrado y, de manera fundamental, en la búsqueda de la equidad educativa. El libro destaca explícitamente el papel crucial de los docentes como herederos de la civilización humana, ingenieros del alma humana

y transmisores de conocimiento, ideas y valores, moldeando la vida de las personas. Asimismo, los docentes enfrentan el impacto de la globalización en sus funciones. Las vías de reforma en la Nueva Era propuestas por Xi Jinping sirven como guía para todos los actores del sistema educativo, especialmente para el profesorado, en la comprensión de lo que significa ser un buen docente y de cómo ello contribuye al desarrollo de un país próspero. Estas directrices influyen en el respeto social hacia el profesorado, elevan el estatus de la educación y contribuyen al desarrollo nacional. No obstante, los autores no incluyen comparaciones con países que han implementado políticas similares de reconocimiento docente, lo cual habría ampliado la perspectiva internacional del lector.

Por último, los autores señalan que la supervisión externa desempeña un papel fundamental en la objetividad, la equidad y los criterios específicos de selección en los sistemas de reconocimiento honorífico. Sin embargo, en el contexto rural, los criterios de selección requieren estándares más cuantitativos para facilitar la comparación y la supervisión. Asimismo, los autores fomentan la participación de instituciones de terceros en la gestión de las cualificaciones docentes. Este enfoque no está exento de desafíos, pero se inspira en prácticas internacionales. Por ejemplo, se menciona el caso de Japón, donde las instituciones de formación docente y las de certificación operan de manera independiente, así como el modelo de Estados Unidos, en el que instituciones educativas, organizaciones sin fines de lucro y agencias administrativas comparten responsabilidades. Este enfoque contribuye a reducir la inequidad en los procesos de acreditación. En consecuencia, los autores sugieren que China adopte prácticas similares y aproveche plenamente el papel de los comités de expertos.

Este libro ofrece una visión profunda de las políticas de desarrollo docente. La literatura analizada ilustra el discurso sobre las políticas educativas en China y en otros contextos internacionales, proporcionando nuevas perspectivas en el contexto de la Nueva Era china. La obra no solo se centra en los problemas y desafíos, sino también en el contexto de desarrollo de una de las economías de más rápido crecimiento del mundo. Desde una perspectiva teórica, constituye una contribución actualizada a la literatura existente. Por un lado, analiza diversas teorías relacionadas con las políticas de desarrollo docente; por otro, ofrece un análisis crítico del discurso y examina cómo distintos enfoques de diversos países pueden integrarse.

Asimismo, mediante el análisis de múltiples variables, conceptos y temas, este libro, estructurado de manera cronológica y redactado con claridad, presenta un contenido accesible a una amplia audiencia, inclu-

yendo estudiantes, investigadores, académicos, administradores, responsables políticos y activistas. La obra funciona como una guía para la conceptualización de políticas. En definitiva, se recomienda como una investigación innovadora, basada en evidencias y de gran valor, constituyendo una contribución significativa al campo de la investigación en políticas educativas.

Referencias

- Fu, W. D. (2019). Unbalanced and inadequate salary treatment of compulsory education teachers in the county: A problem and solution—Based on the survey of more than 160 primary and secondary schools in 16 counties (districts) of 6 provinces in central and western China. *Journal of Hebei Normal University (Education Sciences)*, 21(4), 5–12.
- Tian, J., & Du, X. L. (2021). Comparison and analysis of average teacher salary cost and its influencing factors in China. *Chinese Education Journal*, 20(03), 77–81.
- UNESCO (2023), Evaluation of UNESCO's work on Teacher Development. Digital Library. IOS/EVS/PI/210

Xi Li,

*School of Humanities and Design, Chengdu Technological University
Faculty of Education, Southwest University*

Jianghua Luo,

Faculty of Education, Southwest University

Martín, A., Mateu Gordon, J. L., & Guede Cid, R. (Coords.). (2023). Construyendo la Educación del Futuro en Áreas de Ingeniería, Economía y STEM. Madrid: Dykinson S.L. 1062 pp. ISBN: 978-84-1170-150-1.

El libro *Construyendo la Educación del Futuro en Áreas de Ingeniería, Economía y STEM* (2023), editado por Alejandro Martín, José Luis Mateu Gordon y Rocío Guede Cid, es una obra de lectura obligada para quienes trabajan en educación superior, especialmente en disciplinas técnicas y científicas. El propio título revela su intención de explorar cuáles son las innovaciones educativas que han de experimentarse para garantizar que los estudiantes estén capacitados frente a los retos del presente. A través de investigaciones, reflexiones y propuestas, el libro intenta contribuir a mejorar la enseñanza universitaria, que parece evidente deba orientarse en un sentido multidisciplinar que articule la técnica, la economía y las ciencias y tecnologías STEM.

El libro se divide en tres grupos principales: Innovación Educativa en Ingeniería, Innovación Educativa en Economía y Empresa e Innovación Educativa en STEM. Se logra observar que se dejan atrás prácticas de enseñanza más antiguas, y se avanza en métodos que pueden parecer revolucionarios en la investigación. Las investigaciones realizadas en el texto se centran en cuestiones de cómo se podría mejorar la educación en ciertas dimensiones, ya sea con tecnologías emergentes o metodologías activas, o en cuanto al desarrollo de nuevas habilidades que los estudiantes de este siglo necesitarán. Es importante destacar que en el libro se subraya que la investigación educativa se aplica en entornos reales, no se estudia y se olvida.

Uno de los aspectos que más llama la atención, es la cuestión de cómo está transformando la enseñanza en ingeniería la Inteligencia Artificial (IA), dado que puede personalizar el aprendizaje, dar lugar a una mejor retroalimentación y, teniendo en cuenta que su impacto ya ha dejado huellas en la sociedad, parece que la IA quiere ser determinista en el futuro al modificar el cómo enseñamos y el cómo aprendemos.

En el libro los autores hacen mención también a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual se nombra de manera reiterativa, y a técnicas de gamificación, las cuales han mostrado ser efectivas para generar motivación en los estudiantes, sobre todo en informática, electrónica y otras disciplinas de ingeniería, pues pueden llevar a la práctica sus conocimientos aplicándolos a situaciones que son parecidas a la realidad.

La sección relacionada con la Economía y Empresa. Es interesante la adopción de estrategias como el “*learning by doing*”, pues ayuda a los estudiantes a acercarse al mundo laboral dentro del ambiente seguro del aula, no solo los prepara para adquirir habilidades prácticas como la toma de decisiones, sino que también les permite ocupar roles de liderazgo y gestión de proyectos, competencias que serán determinantes en su futura vida profesional.

En la sección STEM se observan innovaciones muy interesantes, como el uso de la realidad aumentada en ciencias y matemáticas, que no solo facilita la explicación de conceptos abstractos, sino que también hace que cursos como la física y la química resulten más interesantes para los estudiantes.

Una de las mayores fortalezas encontradas en el libro es su orientación hacia la pedagogía y el papel que juega la tecnología en ésta. Esto permite pensar, en que todos los docentes deberían ser conscientes de la necesidad de utilizar herramientas, que reflejen los avances contemporáneos en los ámbitos laboral y científico. A pesar de que el libro aborda una amplia variedad de temas interesantes, en algunos casos, se percibe que los autores no profundizan lo suficiente, como en los retos que enfrentan las instituciones educativas con pocos recursos, para implementar innovaciones como la IA o la realidad aumentada.

Es de destacar la inclusión del módulo ético, uno de los aspectos más importantes en la formación de los futuros profesionales. Los capítulos sobre el desarrollo de competencias éticas, especialmente en el ámbito de la ingeniería y la tecnología, son bastante importantes, ya que los estudiantes actuales serán quienes enfrenten dilemas éticos complejos en un futuro marcado por la globalización y la interconexión.

Para educadores e investigadores que buscan mejorar la enseñanza superior en ingeniería, economía y STEM, este libro es un valioso aporte, que permite permear estas áreas; aunque en algunos momentos la discusión puede parecer un poco superficial, “*Construyendo la Educación del Futuro en Áreas de Ingeniería, Economía y STEM*” ofrece orientaciones prácticas y teóricas que resultan útiles para quienes deseamos aportar a transformar la educación y preparar a las futuras generaciones para los retos del siglo XXI.

Jorge A. Cardona-Gil,

| *ResearchGate* | *GoogleScholar* | *ORCID* | *Scopus* | *CvLAC* |

Salgado Somoza, M., Navarro Moncho, M. T., Lázaro Ascurra, P., Comalat Navarra, T., García Marrero, A. A., Alonso González, J. C., Pérez García, F., Pina Romero, J. A. y Pinto Cerezo, S. (2026). Matemáticas con los 5 sentidos. Tocar, mirar, escuchar... y pensar. CASIO Educación España y Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM). 216 pp. ISBN: 978-84-09-86471-3.

El libro *Matemáticas con los 5 sentidos. Tocar, mirar, escuchar... y pensar*, editado por CASIO Educación España y la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), constituye una innovadora propuesta didáctica dirigida al profesorado de Educación Primaria. La obra parte de una concepción competencial de la enseñanza de las matemáticas, en la que el alumnado aprende a través de la experimentación, la resolución de problemas y la construcción activa del conocimiento. Lejos de presentar un manual de actividades aisladas, el libro ofrece un modelo metodológico coherente que sitúa el pensamiento matemático, la manipulación y el uso estratégico de la calculadora como ejes del aprendizaje, alineándose con los planteamientos curriculares actuales y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La obra se estructura en torno a cinco grandes desafíos didácticos, cada uno de ellos vinculado a uno de los cinco sentidos matemáticos establecidos en el currículo: sentido numérico, espacial, de la medida, estocástico y algebraico. Antes de desarrollar las propuestas, el libro introduce los fundamentos pedagógicos que sustentan el proyecto, defendiendo una enseñanza de las matemáticas centrada en la investigación, el razonamiento, la comunicación y la conexión con situaciones reales. Asimismo, presenta una organización clara de cada experiencia, que incluye una narrativa inicial dirigida al alumnado, una completa guía para el profesorado, materiales complementarios, propuestas de evaluación formativa y recursos digitales mediante códigos QR y actividades desarrolladas con GeoGebra. Especialmente interesante resulta la manera en que la calculadora deja de entenderse como un simple instrumento de cálculo para convertirse en una herramienta de exploración, formulación de hipótesis y validación de resultados, favoreciendo que el alumnado concentre sus esfuerzos en el razonamiento matemático y no en los procedimientos mecánicos. Este planteamiento sitúa la calculadora como un recurso para la investigación matemática y no únicamente para la realización de cálculos, uno de los rasgos más originales de la obra.

Las cinco propuestas didácticas abordan contextos cercanos y motivadores que conectan las matemáticas con problemas cotidianos y con la sostenibilidad. Entre ellas destacan el estudio del consumo responsable del agua mediante la actividad ¡Mójate!, que desarrolla el sentido de la medida a partir del cálculo de capacidades, escalas y volúmenes; la búsqueda de patrones numéricos y algebraicos en ¿Magia o mates?; el análisis de datos y la interpretación estadística en Zapatería Correcamina; la comprensión de relaciones numéricas y ecológicas en ¡El bosque cuenta!; y el desarrollo del sentido espacial mediante retos de percepción visual y geometría en ¿Qué ves?. Todas las actividades comparten una estructura basada en preguntas abiertas, experimentación, modelización matemática, trabajo cooperativo y reflexión sobre los procesos seguidos, favoreciendo que el alumnado construya sus propias estrategias de resolución y justifique sus conclusiones.

Entre las principales aportaciones del libro destacan la coherencia entre sus fundamentos teóricos y las propuestas prácticas que desarrolla. Cada desafío incorpora orientaciones metodológicas detalladas, materiales fácilmente reproducibles, ejemplos de producciones del alumnado, instrumentos de evaluación mediante rúbricas y listas de cotejo, así como adaptaciones para los diferentes ciclos de Educación Primaria. Además, todas las actividades establecen conexiones explícitas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrando la educación matemática con la educación ambiental, la ciudadanía responsable y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque interdisciplinar convierte las matemáticas en una herramienta para comprender e interpretar la realidad más allá del aula.

Otro aspecto relevante es la concepción de la evaluación como parte del propio proceso de aprendizaje. El libro prioriza la observación de los procesos de razonamiento, la argumentación, la comunicación matemática y la colaboración entre iguales frente a la mera obtención de resultados correctos. Del mismo modo, la incorporación de recursos tecnológicos y materiales manipulativos favorece una enseñanza inclusiva y accesible para alumnado con distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

En conjunto, *Matemáticas con los 5 sentidos*. Tocar, mirar, escuchar... y pensar constituye una obra de gran interés que presenta experiencias didácticas que pueden servir de referencia para la práctica docente. Su planteamiento competencial, su apuesta por la resolución de problemas, el aprendizaje activo y la conexión de las matemáticas con situaciones reales hacen de este libro un recurso especialmente recomendable para docentes de Educación Primaria, formadores del profesorado y estudiantes de Magisterio interesados en renovar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva inclusiva, significativa y comprometida con los retos educativos y sociales del siglo XXI.

Patricia Díez Ortego

Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Fundada en 1940, y manteniendo el título de Revista de Educación desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES