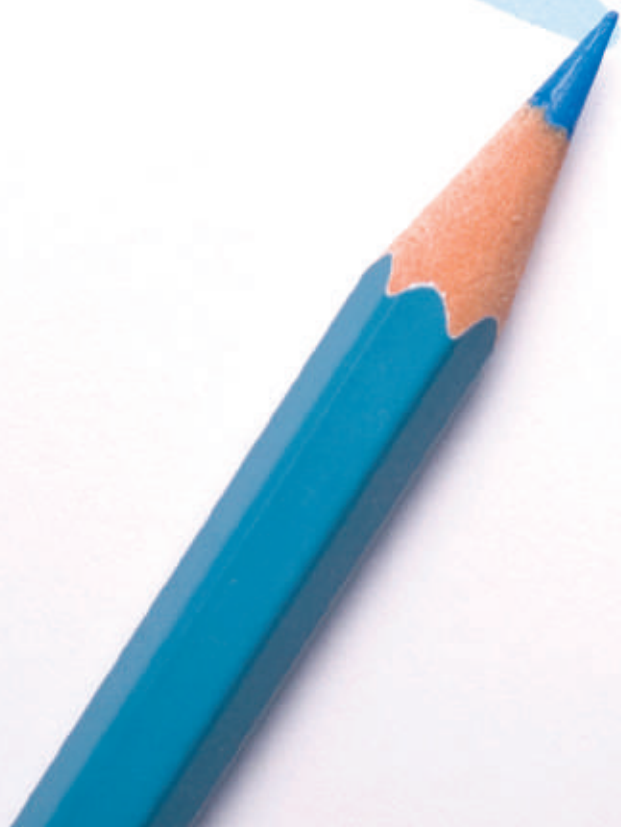


N.º 32 | OCTUBRE 2027

# Didáctica



# DESAFÍOS DE LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE Y SU INTEGRACIÓN EN BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

**Andrea Gómez Mendoza**

Graduada en Biología y Master de Formación del profesorado del área de Biología y Geología.  
Docente de secundaria en diferentes Institutos de Educación Secundaria (IES) de Mallorca

Los informes actuales han puesto de manifiesto que nos encontramos ante una situación social complicada. Sobre todo, en cuanto a los cambios en las relaciones entre los jóvenes, el fácil acceso a la pornografía y el incremento de la violencia de género, la homofobia y la transfobia. Consiguientemente, en los últimos años las prácticas sexuales de riesgo entre adolescentes han incrementado el doble. Algunas de las actitudes más extendidas son la reducción de uso de preservativos, la presión para realizar prácticas no deseadas, la simplificación de las relaciones interpersonales y la violencia. Estas tendencias evidencian la necesidad de una educación afectivo-sexual de calidad y adaptada a las necesidades de los adolescentes. Además, se ha demostrado como este tipo de educación promueve actitudes positivas como el uso de preservativos, la igualdad de género y las preferencias sexuales entre otras.

**Palabras clave:** Educación afectivo-sexual, prevención, adolescencia, conductas sexuales de riesgo.

Current reports indicate that we are facing a complex social landscape, characterized by shifting relational dynamics among youth, unrestricted access to pornography, and an increase in gender-based violence, homophobia, and transphobia. Consequently, high-risk sexual practices among adolescents have doubled in recent years. Among the most prevalent behaviours are the decline in condom use, coercion into unwanted practices, the simplification of interpersonal relationships, and violence. These trends highlight the urgent need for comprehensive, high-quality affective-sexual education tailored to adolescents' needs. Evidence shows that this educational approach fosters positive attitudes, such as consistent condom use, gender equality, and respect for diverse sexual preferences.

**Keywords:** Affective-sexual education, prevention, adolescence, sexual risk behaviours.

# 1. INTRODUCCIÓN

---

¿Por qué hablar de la educación afectivo-sexual en el aula?

Generalmente, los programas de educación afectivo-sexual que se imparten en los centros educativos se centran en la prevención de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y los métodos anticonceptivos como herramienta de prevención de embarazos no deseados. Este enfoque obvia otros aspectos de la sexualidad como el placer, la identidad, la comunicación y los vínculos afectivos entre otros.

La educación sexual tendría que estar presente en los centros educativos desde edades tempranas, adaptadas a las necesidades y desarrollo de cada etapa, siendo de gran importancia en la adolescencia (Barriuso-Ortega et al., 2022). Durante la adolescencia pueden acontecer situaciones de riesgo causadas por las influencias entre iguales, la mayor exposición a materias aditivas (Ballester et al., 2018) y el inicio de los primeros contactos afectivos y sexuales entre otras situaciones de experimentación propias de esta etapa de desarrollo (Orte et al., 2022). Además, coincide el estadio de descubrimiento de la propia identidad y la construcción de género con una de las etapas donde más susceptible es la influencia del entorno (Orte et al., 2022; Regueira et al., 2020).

Por este motivo, es importante abordar este tema, el cual se incluye dentro del objetivo número 5 de Desarrollo Sostenible del 2030 (ODS): "Igualdad de género", por el cual se pretende conseguir un acceso universal a la salud sexual y reproductiva entre otras (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Además, en España la Ley Orgánica 2/2010, de 3 marzo de salud sexual y reproductiva dicta que "el sistema educativo tiene que prever la formación en salud sexual y reproductiva como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación de valores" (Aranguren et al., 2020).

En cuanto a la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea junto con la Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la necesidad de una educación afectivo-sexual con perspectiva holística. Finalmente, este marco de actuación y prevención también es impulsado por el Plan Estratégico Nacional de Prevención y Control de la infección del Virus de Inmunodeficiencia humana (VIH) y otras ITS.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

En los últimos años ha crecido la preocupación por los cambios en las relaciones entre los jóvenes a causa del fácil acceso a la pornografía y el incremento de la homofobia, la transfobia y la violencia de género. Por este motivo, tanto la política como algunas asociaciones sociales han puesto interés en la educación afectivo-sexual (Sedano & Ballester, 2020).

La educación afectivo-sexual es el tipo de educación que da las herramientas necesarias para enseñar a conocerse y respetarse a un mismo y a los otros, implicando la autonomía y la gestión del cuerpo y emociones, así como aprender a querer y ser querido de manera libre. Este tipo de educación es una de las mejores estrategias disponibles que se puede estructurar en 5 líneas de trabajo: prevención, protección, participación, persecución de los delitos y promoción de la salud sexual. La investigación ha demostrado que la educación afectivo-sexual promueve actitudes positivas en cuanto al uso de preservativos, equidad de género y preferencias sexuales entre otras (Boniel-Nissim et al., 2020; Davis et al., 2021). En cuanto a la prevención, las investigaciones muestran mejores resultados con la aplicación de programas de educación afectivo-sexual que contemple habilidades relacionales y sociales, control del efecto, roles de género, toma de conciencia sobre estereotipos, relaciones familiares y comunitarias, orientación e identidad sexual, violencia sexual e interpersonal, comunicación y pensamiento crítico (Orte et al., 2022).

Un 68,8% de los adolescentes ha recibido educación afectivo-sexual, pero el 73,8% de estos han asistido a alguna charla de entre una y cuatro horas. Por lo tanto, la intensidad y el impacto de las sesiones es limitado y bajo. Coherentemente, un 66,9% de los alumnos que han recibido educación afectivo-sexual no ha quedado satisfecho y solo el 33% considera que se han respondido sus dudas, intereses o curiosidades (Milano et al., 2023).

Si casi dos tercios de los adolescentes no ha recibido una educación afectivo-sexual que corresponda con sus dudas, ¿dónde las resuelven? Entre los encuestados, las respuestas declaradas en mayoría son tres. Un 53,4% de los jóvenes afirma que acude a las amistades, un 38,2% pregunta a los padres y un 32,5% a internet (Milano et al., 2023).

### 2.1. DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES AFECTIVO SEXUALES EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

Los alumnos de tercero de ESO del Colegio Concertado san Francisco de Asís de Sa Pobra (CCSFA) respondieron una encuesta sobre conocimientos y actitudes de los adolescentes en temas de sexualidad (Cabrera Gómez, 2016). En una muestra de 23 alumnos, 15 hombres y 8 mujeres, el 65,2% (15 alumnos) había recibido una o varias

veces educación afectivo-sexual. La satisfacción media de los talleres fue del 6,3 sobre 10. De entre estos, tan solo 2 alumnos afirman que les ha estado muy útil, 7 alumnos afirman que les ha servido, pero no siempre, y 6 afirman que no les ha servido para nada. En definitiva, un 40% de los adolescentes de la clase de tercero de ESO considera que la educación afectivo-sexual recibida no fue útil. Estos datos están en concordancia con la situación generalizada en España.

Mayoritariamente, el grupo de estudio habla de estos temas entre ellos y poco a menudo con los padres o profesores. Concretamente, un 43,5% no habla sobre estos temas con los padres, mientras un 21,7% afirman abordar en casa el tema de forma natural.

Cuando se preguntó a los encuestados sobre la edad para empezar a tener relaciones sexuales, un 73,9% seleccionó la respuesta "cuando yo decida que estoy preparado/da", mientras que un 26,1% afirmaban que hay una edad determinada. De entre estos, las edades indicadas serían los 18 y 20 años. El principal motivo por el cual los jóvenes quieren iniciarse en las relaciones sexuales es que todo el mundo lo hace y es lo natural (39,1%), por deseo propio (34,8%), tienen la edad (8,7%) y no quieren ser los únicos en no probarlo (4,3%) entre otros.

Analizando la tolerancia con la homosexualidad, en el aula un 26,1% de los alumnos cree que si fuera homosexual sus amistades lo desaprobarían, mientras que el 47,8% afirma que su amistad no se vería afectada si uno de sus amigos fuera homosexual. Los resultados muestran una gran tolerancia en el aula, pero indican cierto miedo al rechazo.

En las preguntas sobre ITS los alumnos mostraron una gran preocupación para ser contagiados, así como una gran preocupación o miedo por un embarazo. Curiosamente, el 30,4% de los adolescentes cree que no hay posibilidad que su pareja se quede embarazada mientras que el 39,1% considera que sería el problema más grande al cual se tendría que enfrentar.

En relación con los métodos anticonceptivos, un 13% de los alumnos afirma que las relaciones sexuales son más placenteras sin preservativo y la gran mayoría afirmó que no lo sabía (78,3%). El preservativo es considerado por un 73,9% el método más adecuado si tuvieran pareja habitual. A pesar de esto, a la encuesta se refleja un gran desconocimiento sobre métodos anticonceptivos y la protección que aportan.

En general, los resultados de la encuesta indican la necesidad de una educación afectivo-sexual adaptada a las necesidades de los adolescentes y que responda sus dudas. Además, de una dedicación y normalización del tema por parte del profesorado en los centros educativos y los padres en casa, puesto que la comunicación hoy en día todavía es escasa en temas afectivo-sexuales.

### 3. EL REPUNTE DE LAS ITS EN ESPAÑA

Las ITS son infecciones causadas por virus, bacterias u hongos que generalmente se transmiten durante las relaciones o contactos sexuales. Estas son cada vez más comunes entre la población y muy a menudo no presentan síntomas, dificultando su detección y diagnóstico (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003). El año 2016, la OMS expuso que aproximadamente se registran 357 millones de casos nuevos en el año de cuatro ITS (clamidia, gonorrea, sífilis y tricomoniasis). En cuanto a las ITS víricas, se estima que alrededor de 417 millones de personas tienen el Virus del Herpes Simple (VHS) y aproximadamente 291 millones de mujeres son portadoras del Virus del Papiloma Humano (VPH). Este último es el responsable de unos 530.000 casos anuales de cáncer de cérvix (Organización Mundial de la Salud, 2016).

La situación en España no se aleja de la realidad mundial. Desde finales del siglo XX algunas ITS como la infección gonococia, la sífilis, la clamidia y el VIH están en un incremento continuo.

Según el informe de Vigilancia Epidemiológica de las Infecciones de Transmisión Sexual en España (Hernando et al., 2021), las tasas de infección gonococia están en incremento desde el año 2001 (Figura 1). El año 2021 se notificaron 14.338 casos nuevos con una tasa de 32,41 por 100.000 habitantes, registrando las tasas más elevadas en Cataluña (86,90), Madrid (51,53) y Baleares (36,90) (Figura 2). La media de edad de infección son los 32 años, encontrando las tasas más elevadas entre los grupos de 25-30 años seguidas del grupo de 20-24 años. Destacando las tasas más elevadas en mujeres de entre 20-24 años y 15-19 años respectivamente.

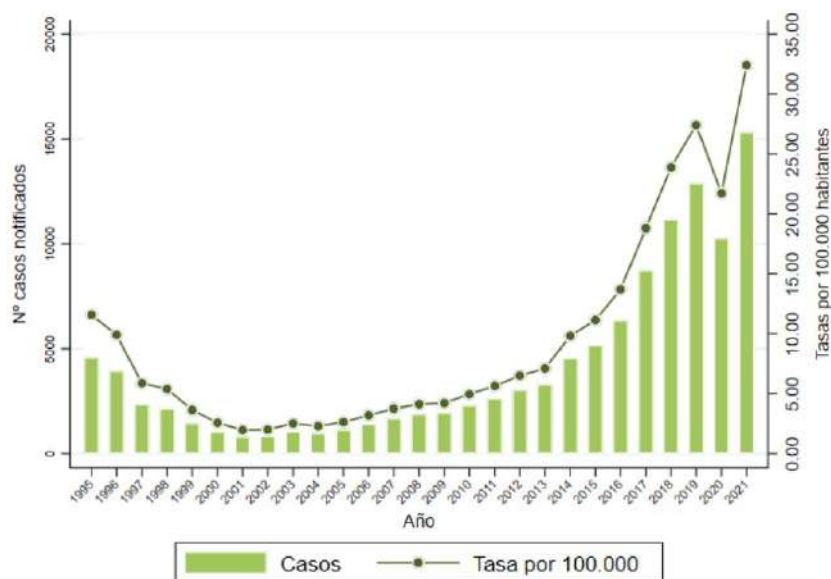


Figura 1. Incidencia de infección gonococia en España desde el año 1995 hasta el año 2021 con número de casos y tasas por cada 100.000 habitantes (Hernando et al., 2021)

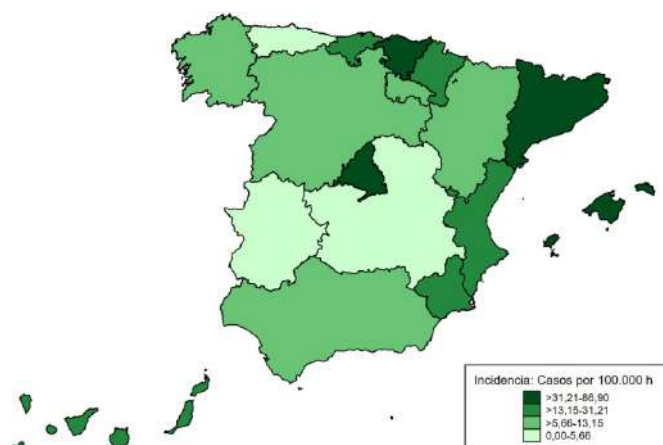


Figura 2. Incidencia de infección gonococia por Comunidad Autónoma con tasas por cada 100.000 habitantes (Hernando et al., 2021)

En el caso de la Sífilis, en 2021 se notificaron 6.613 nuevos casos con una tasa de 13,97 por 100.000 habitantes, siendo la tasa más elevada desde el año 1995 (Figura 3). En este caso, las Baleares se encuentran entre las cuatro CA con tasas más altas (17,39) (Figura 4) y el grupo de edad con tasas más elevadas fue lo de 25-35 años, seguido del grupo de 20-24 años.

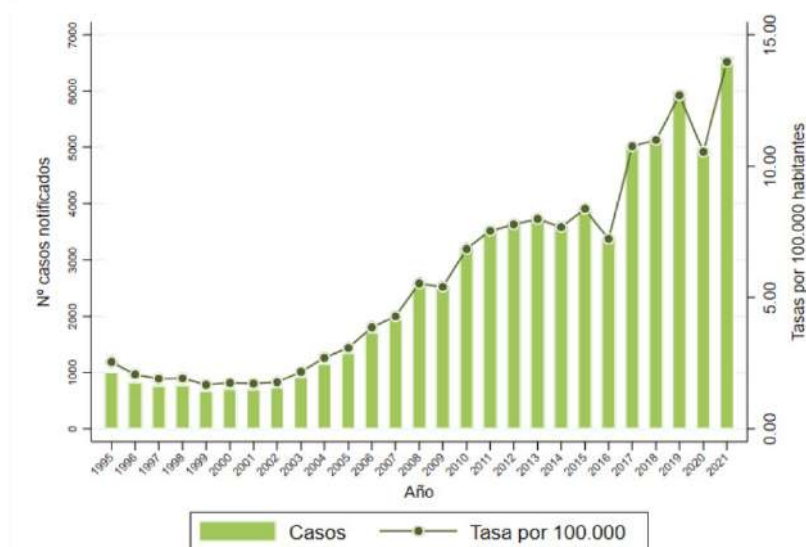


Figura 3. Incidencia de sífilis en España desde el año 1995 hasta el año 2021 con número de casos y tasas por cada 100.000 habitantes (Hernando et al., 2021)

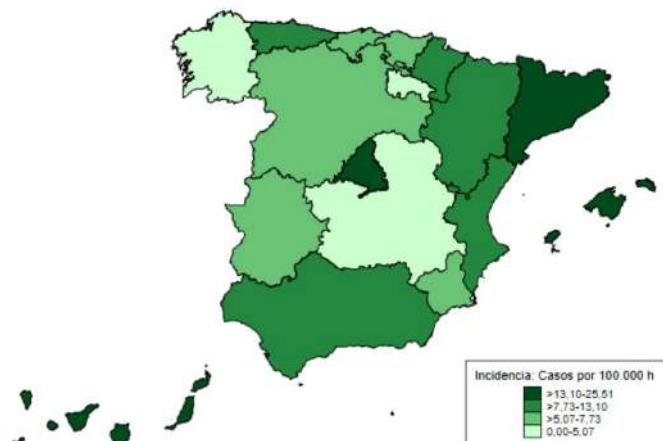


Figura 4. Incidencia de sífilis por Comunidad Autónoma con tasas por cada 100.000 habitantes (Hernando et al., 2021)

En cuanto a las infecciones por *Chlamydia trachomatis* nos encontramos también en una tendencia al alza con una tasa registrada de 1,66 por 100.000 habitantes en 2021 (649 casos).

En definitiva, hay una clara tendencia creciente de las ITS en España desde el año 2000, sobre todo en los grupos de edad de entre 20-25 años y con una tendencia elevada entre los jóvenes de 15-19 años (Hernando et al., 2021).

Este hecho se puede relacionar con el porcentaje de adolescentes de entre 15-18 años que afirman haber mantenido relaciones sexuales. Este porcentaje ha incrementado pasando del 26% en 2002 al 35% en 2018. El incremento va acompañado de una disminución en el uso de preservativos. El año 2002 el 83% de los adolescentes afirmaban emplear preservativos, mientras que en 2018 solo el 75% lo confirman (Ministerio de Sanidad, 2022).

## 4. LA PORNOGRAFÍA

### 4.1. LA NUEVA PORNOGRAFÍA EN LÍNIA

La pornografía convencional es aquella que se distribuye en papel y formato video en varios establecimientos como sex-shops o comercios. Esta pornografía todavía existe, pero no podemos compararla con el volumen y el impacto de la Nueva Pornografía en línea (NPO). Según Ballester et al., (2018) la NPO tiene cinco características: buena calidad de imagen (1), asequible (2), accesible (3), sin límites (4), anónima o con interactividad (5).

El fácil acceso a la pornografía ha hecho que se convierta en un componente más dentro de la sexualidad del adolescente (Ballester & Orte, 2019; Merlyn et al., 2020), donde cada vez el consumo de pornografía es más temprano y accesible entre los adolescentes.

La NPO es actualmente mucho más extrema y enseña una imagen sometida de la mujer y una versión violenta de la sexualidad. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) expone que la pornografía de acceso libre actual tiene un impacto sobre la integridad y el bienestar de los adolescentes, constituyendo uno de los principales medios de difusión sexista y promotor de la violencia de género (Milano et al., 2023).

Además, el consumo de esta tiene un impacto directo sobre las conductas sexuales y las relaciones de género constituyendo una de las causas del acrecentamiento de la desigualdad de género. La NPO normaliza la descontextualización de la sexualidad, la simplificación de las relaciones interpersonales y las prácticas de riesgo entre otros (Ballester & Orte, 2019; Milano et al., 2023).

La evidencia científica ha encontrado una relación entre las conductas de riesgo por la salud de los jóvenes y las conductas aprendidas por la pornografía (Ballester & Orte, 2019). El año 2016, se publicó un metaanálisis que mostró una correlación positiva entre el consumo de pornografía y la comisión de actos de agresión sexual tanto físicos como verbales, siendo estos últimos los de mayor asociación. Como cualquier comportamiento, la agresión sexual es causada por una confluencia de factores y muchos consumidores de pornografía no son sexualmente agresivos. Ahora bien, el estudio evidencia que las personas que consumen pornografía con más frecuencia tienen más probabilidad de tener actitudes que conduzcan a la agresión sexual que aquellas personas que consumen con menor frecuencia la pornografía (Wright et al., 2016). De igual manera, en 2018 se encontraron evidencias de que la aparición de violencias de género se asocia significativamente al consumo habitual de pornografía (Ybarra & Thompson, 2018). La educación afectivo-sexual es una estrategia imperativa para fomentar las relaciones libres, igualitarias y prevenir las violencias machistas (Milano et al., 2023; Orte et al., 2022).

## 4.2. LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

Según la encuesta del Instituto de la Juventud de España (INJUVE) realizada en 2020, un 33% de los jóvenes de España declara no haber visto pornografía nunca, de entre los cuales casi la mitad de las mujeres afirman no haber visto frente al 15,3% de los hombres que dicen lo mismo. Los hombres consumen más pornografía y con más frecuencia, siendo un 50% de los entrevistados los que miran pornografía al menos una vez en la semana. Además, uno de cada tres jóvenes se inspira en la pornografía como modelo por sus relaciones sexuales, incluidos el 32% de los hombres y el 24% de las mujeres.

En cuanto al nivel educativo, entre los encuestados se observó como medida que se incrementa el nivel educativo es menos probable que se declare la pornografía como fuente de inspiración. Este hecho nos conduce a corroborar el papel fundamental de la educación en temas de sexualidad entre los jóvenes (Dirección general del INJUVE & Observatorio de la juventud el España, 2021).

### 4.3. LAS AGRESIONES SEXUALES

Según la Real Academia Española (RAE) la violencia de género es “la violencia física o psicológica cometida contra una mujer que es o ha estado mujer del agresor o está o estaba ligada a él por una análoga relación de afectividad”, mientras que la agresión o violencia sexual es aquel “delito que consiste en la realización de actos atentatorios contra la libertad sexual de una persona empleando la violencia o la intimidación”. Esta es una forma de violencia muy extendida en la sociedad que generalmente es ejercida por las parejas o exparejas y en grado más bajo por personas con las cuales no han mantenido ningún tipo de relación (CIS, 2023).

Según el estudio realizado por la Delegación del Gobierno por la Violencia de género en 2018, un 59,2% de la población cree que las desigualdades de género son menores que hace diez años, de los cuales un 65,4% de los hombres y un 53,3% las mujeres lo consideraban (CIS, 2023). Cinco años después, con la encuesta llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2023 sobre la violencia sexual contra las mujeres vemos que un 67,8% de los españoles cree que ahora las desigualdades entre hombres y mujeres son menores que hace diez años. En este porcentaje encontramos el 81,9% de las personas de entre 18-24 años y el 74% de personas de entre 25-34 años. A pesar de la creencia de una menor desigualdad, un 67,5% de las mujeres consideran que aún las desigualdades son muy grandes o bastante grandes (CIS, 2023). Cómo vemos, los porcentajes en 2023 han incrementado 8,6 puntos respecto al año 2018.

Por lo que respecta al chantaje por la difusión de videos o fotografías de carácter sexual, es considerado inaceptable por el 97,5% de los españoles. A pesar de estos datos, el 73,7% considera que se trata de prácticas bastante extendidos al país. Siendo las mujeres de entre 18 y 24 años las que piensan que más extendidas están (82,7%) (CIS, 2023).

Por otro lado, en 2018 un 43% de la población rechazaba la violencia sexual mientras un 6,1% de la población toleraba esta violencia. Por ejemplo, en una de las preguntas un 83,3% de los entrevistados mostraban su desacuerdo con la afirmación “Si una mujer es agredida sexualmente estando borracha tiene parte de culpa por haber perdido el control”, por lo tanto, el 16,7% se mostraron de acuerdo con la afirmación. Curiosamente, a medida que incrementa el nivel de formación, el porcentaje de personas que rechazan la violencia sexual incrementa. En general, estos datos reflejan un elevado porcentaje de españoles que toleran la violencia sexual (CIS, 2023).

En cuanto a la evolución global de los delitos contra la libertad e indemnidad sexual, en 2021 se produjo un incremento, con una tendencia al alza en delitos de abuso, agresiones sexuales, exhibicionismos, delitos de prostitución y abuso sexual. Pasando de los 2.855 casos de agresiones sexuales (con penetración o sin) en 2015, a 4.456 casos en 2021 (López et al., 2021).

## 5. INTEGRACIÓN CURRICULAR

El currículum educativo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) está regido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En el curso de tercero de ESO, el área de Biología y Geología tiene por finalidad el estudio y el análisis científico y afectivo de la sexualidad. Concretamente, se pretende que el alumnado “comprenda la importancia de las prácticas sexuales responsables y desarrollen rechazo hacia actitudes de discriminación basadas en el género o la identidad sexual”. De entre los saberes básicos del curso, los que explícitamente permiten trabajar la educación afectivo-sexual son los siguientes:

- Anatomía y fisiología básica del aparato reproductor.
- Concepto de sexo y sexualidad: importancia del respeto hacia la libertad y la diversidad sexual y hacia la igualdad de género dentro de una educación sexual integral como parte del desarrollo armónico.
- Educación afectiva y sexual desde una perspectiva de la igualdad entre personas y el respeto a la diversidad sexual. La importancia de las prácticas sexuales responsables. La asertividad y la cura de un mismo. La prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y de embarazos no deseados. El uso adecuado de medios anticonceptivos y de métodos de prevención de ITS.

El actual currículum apuesta por la educación afectivo-sexual y le da un espacio en el aula en la asignatura de Biología y Geología. A pesar de esto, hay que tener en cuenta que la transmisión de estos contenidos dependerá de la motivación e implicación del profesorado.

### 5.1. DISEÑO METODOLÓGICO

La educación afectivo-sexual se puede transmitir a partir de dos tipos de intervención: metodología expositiva o metodología participativa. La metodología expositiva se basa en la exposición y la explicación del contenido. Esta permite la difusión de conocimiento sobre la sexualidad humana pero estableciendo una relación profesor-

alumno donde los alumnos tienen que asimilar los contenidos. Por otro lado, la metodología participativa implica una relación horizontal y promueve la producción de conocimiento y la reflexión. Algunos estudios han demostrado que este es el método más efectivo para enseñar sobre sexualidad puesto que capta la atención y genera cambios de comportamiento en los adolescentes (Torres-Cortés et al., 2023).

Una revisión sistemática evidencia que una de las claves por que la educación afectivo-sexual sea efectiva en adolescentes es la contextualización significativa de las experiencias de los estudiantes y la reflexión. Dinámicas como el debate abierto y el intercambio de experiencias personales pueden hacer que los contenidos de los programas sean mucho más relevantes y comprensibles por los estudiantes. Este tipo de metodología fomenta el pensamiento crítico y la conciencia crítica sobre los temas tratados (Sell et al., 2023). Por otro lado, la gamificación también es un método innovador que puede potenciar comportamientos saludables y cambiar aquellos comportamientos sexuales de riesgo (Haruna et al., 2018).

## CONCLUSIONES

---

Los estudios e informes actuales han puesto de manifiesto que nos encontramos ante una situación bastante complicada. Tal como hemos ido viendo a lo largo de todo el trabajo, el incremento en conductas de riesgo y violencias sexuales entre la sociedad española pueden ser consecuencia explícita de una educación afectivo-sexual insuficiente, poco adaptada y tradicional. Los datos tendrían que preocupar el suficiente a las instituciones y organismos nacionales y autonómicos para implantar en los centros una educación afectivo-sexual que tenga por objetivo prevenir y educar a las nuevas generaciones en una sexualidad digna, libre e igualitaria.

En el ámbito autonómico disponemos de un programa de educación afectivo-sexual actualizado en cuanto a contenido pero poco innovador, con poca potencialidad práctica y de carácter voluntario. La educación afectivo-sexual no tendría que depender de la motivación e implicación del profesorado, sino que tendría que ser de carácter obligatorio. Favorablemente, al nuevo currículum educativo del área de Biología y Geología se contemplan algunos saberes relacionados con la educación afectivo-sexual. Por otro lado, la manera en la cual se trabajen estos saberes básicos y el énfasis que se dé en el aula todavía depende del profesorado responsable. Ante estas limitaciones, sería importante disponer de propuestas educativas que permitan trabajar la educación afectivo-sexual dentro del área de Biología y Geología.

En el futuro se tendría que incluir transversalmente la educación afectivo-sexual en todas las etapas educativas y adaptados a las necesidades de cada edad. Idealmente, esta tendría que trabajarse de manera obligatoria dentro de una asignatura propia impartida por personal formado en la materia. Esta actuación tendría que tratarse de carácter urgente en relación con el paradigma social actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, R. M., Tomàs, A. M., & Ordinas, M. (2020). El programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits». Dins *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2020* (pp. 316–332). Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Ballester, L., & Orte, C. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. Ediciones Octaedro.
- Ballester, L., Valero, M., Orte, C., & Amer, J. (2018). An analysis of family dynamics: a selective substance abuse prevention programme for adolescents. *European Journal of Social Work*, 23(1), 93-105.
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–21.
- Boniel-Nissim, M., Efrati, Y., & Dolev-Cohen, M. (2020). Parental Mediation Regarding Children's Pornography Exposure: The Role of Parenting Style, Protection Motivation and Gender. *Journal of Sex Research*, 57(1), 42–51.
- Cabrera Gómez, G. (2016). Valoración del éxito de la educación afectivo-sexual en adolescentes. Universidad Complutense de Madrid.
- CIS. (2023). Encuesta sobre cuestiones de actualidad: la violencia sexual contra las mujeres. *Centro de Investigaciones Sociológicas*.
- Davis, A. C., Wright, C., Curtis, M., Hellard, M. E., Lim, M. S. C., & Temple-Smith, M. J. (2021). 'Not my child': parenting, pornography, and views on education. *Journal of Family Studies*, 27(4), 573–588.
- Dirección general del INJUVE, & Observatorio de la Juventud en España. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Haruna, H., Hu, X., Chu, S. K. W., Mellecker, R. R., Gabriel, G., & Ndekao, P. S. (2018). Improving Sexual Health Education Programs for Adolescent Students through Game-Based Learning and Gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 2027.
- Hernando, V., Simón, L., Ruiz-Algueró, M., Diaz, A., & Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica (RENAVE). (2021). *Vigilancia Epidemiológica de las Infecciones de Transmisión Sexual en España, 2021*. Centro Nacional de Epidemiología.
- López, J., Sánchez, F., Herrera, D., Martínez, F., Rubio, M., Gil, M. V., Santiago, A. M., & Gómez, M. A. (2021). *Informe sobre Delitos contra la Libertad e Indemnidad Sexual* (p. 66). Ministerio del Interior. Gobierno de España.
- Merlyn, M.-F., Jayo, L., Ortiz, D., & Moreta-Herrera, R. (2020). ¿Sexualidad al alcance de un clic? Sobre sexualidad y tecnología en la juventud. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de La Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(1), 51–65.

- Milano, V., Ballester, L., Sedano, S., Aznar-Martínez, B., Lorente, J., Cabellos, A., & Nadal, M. (2023). Estudio sobre pornografía en las Illes Balears: acceso e impacto sobre la adolescencia, derecho internacional y nacional aplicable y soluciones tecnológicas de control y bloqueo. Institut Balear de la Dona.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Estrategia de desarrollo sostenible 2030: Un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030*.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2003) Infecciones de Transmisión sexual. Dins Prevenció del VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual en personas que ejercen la prostitución: elementos clave para el desarrollo de programas (pp. 35-42). Solana e Hijos.
- Ministerio de Sanidad. (2022). Estrategia De Salud Pública 2022: Mejorando la salud y el bienestar de la población. Ministerio de Sanidad.
- Ministerio del Interior. (2023). *Portal Estadístico de Criminalidad*. Sistema Estadístico de Criminalidad.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Estrategia mundial del sector de la salud contra infecciones de transmisión sexual para 2016-2021. Hacia el fin de las ITS. WHO Document Production Services.
- Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R., & Nevot-Caldentey, L. (2022). Systematic Review on Affective-Sexual Education Programs and Interventions for Adolescents. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación (REICE)*, 20(3), 145–164.
- Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A., & Da-Vila, S. (2020). Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique. *Comunicar*, 28(63), 31–40.
- Sedano, S., & Ballester, L. (2020). Introducció al monogràfic d'educació afectiva i sexual. En *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2020* (pp. 311–316). Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Sell, K., Oliver, K., & Meiksin, R. (2023). Comprehensive Sex Education Addressing Gender and Power: A Systematic Review to Investigate Implementation and Mechanisms of Impact. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(1), 58–74.
- Torres-Cortés, B., Leiva, L., Canenguez, K., Olhaberry, M., & Méndez, E. (2023). Shared Components of Worldwide Successful Sexuality Education Interventions for Adolescents: A Systematic Review of Randomized Trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4170.
- Wright, P. J., Tokunaga, R. S., & Kraus, A. (2016). A Meta-Analysis of Pornography Consumption and Actual Acts of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183–205.
- Ybarra, M. L., & Thompson, R. E. (2018). Predicting the Emergence of Sexual Violence in Adolescence. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 19(4), 403–415.

# CUANDO EL ALTO POTENCIAL NO SE TRADUCE EN ALTO RENDIMIENTO

**Pilar Fernández Martín**

Psicóloga. Orientadora educativa.

Las altas capacidades suelen asociarse a un elevado rendimiento académico y a una adecuada autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, parte de este alumnado presenta dificultades relacionadas con la planificación, la organización, la autorregulación o la gestión emocional que pueden interferir significativamente en su desempeño escolar. El presente artículo parte de la hipótesis de que determinadas alteraciones en las funciones ejecutivas contribuyen a invisibilizar necesidades educativas en alumnado con alto potencial intelectual. Desde una perspectiva educativa y psicopedagógica, se analiza la relación entre altas capacidades, funciones ejecutivas y bajo rendimiento, destacando la importancia de una detección temprana y de respuestas educativas ajustadas desde la orientación educativa.

**Palabras clave:** Altas capacidades, funciones ejecutivas, rendimiento académico, orientación educativa, autorregulación.

High abilities are often associated with high academic achievement and adequate learning autonomy. However, some of these students show difficulties related to planning, organization, self-regulation or emotional management that may significantly interfere with their academic performance. This article is based on the hypothesis that certain executive function difficulties contribute to making educational needs invisible in students with high intellectual potential. From an educational and psycho-pedagogical perspective, the relationship between high abilities, executive functions and underachievement is analysed, highlighting the importance of early detection and appropriate educational responses through educational guidance.

**Keywords:** High abilities, executive functions, academic achievement, educational guidance, self-regulation.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

### ¿Por qué hablar de alto potencial y bajo rendimiento?

Un alumno obtiene puntuaciones excepcionales en pruebas de inteligencia. Sin embargo, olvida entregar tareas, pierde materiales con frecuencia y sus calificaciones no reflejan el potencial que parece poseer. Ante esta situación, profesorado y familias suelen plantearse una misma pregunta: ¿cómo puede ocurrir esto?

Aunque tradicionalmente las altas capacidades se han asociado a un elevado rendimiento académico, una rápida adquisición de aprendizajes y una destacada competencia intelectual. Sin embargo, la realidad educativa muestra que no todo el alumnado con alto potencial alcanza resultados escolares acordes a sus capacidades. En muchos casos, estudiantes con un elevado nivel cognitivo presentan dificultades de organización, desmotivación, baja tolerancia a la frustración o problemas para mantener un rendimiento constante, pasando frecuentemente desapercibidos dentro del aula. Esta situación genera una contradicción aparente entre potencial y desempeño que continúa siendo objeto de análisis dentro del ámbito educativo y psicopedagógico.

Durante años, ha predominado la idea de que el alumnado con altas capacidades posee suficientes recursos para desenvolverse con éxito sin necesidad de apoyos específicos. No obstante, diferentes investigaciones han señalado que el alto potencial intelectual no garantiza, por sí mismo, un adecuado ajuste académico, emocional o social. La heterogeneidad presente dentro de este alumnado obliga a superar visiones simplificadas centradas exclusivamente en el cociente intelectual o en el rendimiento observable, atendiendo también a otros factores que influyen directamente en el aprendizaje y en la adaptación escolar.

En este sentido, las funciones ejecutivas adquieren un papel especialmente relevante. Procesos como la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la inhibición o la autorregulación permiten organizar la conducta, gestionar el esfuerzo y responder de manera eficaz a las demandas académicas. Cuando estas habilidades presentan dificultades o un desarrollo desigual, pueden aparecer obstáculos que interfieran significativamente en el rendimiento escolar, incluso en alumnado con elevadas capacidades intelectuales.

Dentro del contexto educativo, estas dificultades suelen resultar poco visibles. Con frecuencia, el bajo rendimiento, la desorganización o la aparente falta de interés son interpretados como desmotivación, escaso esfuerzo o problemas de actitud, invisibilizando necesidades educativas que requieren una comprensión más profunda. Esta situación puede retrasar la identificación y la intervención educativa adecuada, favoreciendo sentimientos de frustración, desconexión escolar o infravaloración personal en el alumnado.

Por ello, resulta necesario ampliar la mirada sobre las altas capacidades desde una perspectiva más integral e inclusiva, que contemple no solo las fortalezas cognitivas, sino también aquellas dificultades menos evidentes que pueden condicionar el desarrollo académico y personal. El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre altas capacidades, funciones ejecutivas y bajo rendimiento académico, reflexionando sobre las dificultades invisibles que pueden aparecer en este alumnado y sobre la importancia de la detección e intervención desde la orientación educativa.

## 2. ALTAS CAPACIDADES. MÁS ALLÁ DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

---

### 2.1. UNA REALIDAD HETEROGÉNEA

Las altas capacidades constituyen una realidad compleja y diversa que no puede reducirse únicamente a un elevado cociente intelectual o a un rendimiento académico excelente. Durante años, la identificación de este alumnado ha estado asociada principalmente a perfiles con resultados sobresalientes, rapidez de aprendizaje y elevada competencia dentro del contexto escolar. Sin embargo, las investigaciones actuales insisten en la necesidad de comprender las altas capacidades desde una perspectiva más amplia, flexible y multidimensional.

Autores como Renzulli (1978) señalaron que el alto potencial surge de la interacción entre tres elementos fundamentales: capacidad intelectual superior a la media, creatividad y compromiso con la tarea. Este planteamiento permitió superar modelos centrados exclusivamente en la inteligencia medida a través de pruebas psicométricas. Del mismo modo, Gardner (1993), mediante la teoría de las inteligencias múltiples, contribuyó a cuestionar concepciones homogéneas de la inteligencia, destacando la diversidad de talentos y formas de expresión del potencial humano.

En el ámbito educativo, esta heterogeneidad se traduce en perfiles muy distintos entre sí. Mientras algunos estudiantes muestran un elevado rendimiento académico y una adaptación escolar adecuada, otros pueden presentar desmotivación, aburrimiento, dificultades emocionales, problemas de relación social o un rendimiento irregular (Pfeiffer, 2015). Asimismo, existen alumnos con un desarrollo asincrónico, en los que la elevada capacidad intelectual convive con dificultades en áreas relacionadas con la regulación emocional, la autorregulación o las funciones ejecutivas (Silverman, 2013).

Esta diversidad explica que no todo el alumnado con altas capacidades responda al perfil estereotipado del “alumno brillante”. En numerosas ocasiones, las necesidades educativas de estos estudiantes pasan desapercibidas debido a expectativas simplificadas que asocian automáticamente alta capacidad con éxito académico y autonomía plena en el aprendizaje.

## 2.2. EL MITO DEL ALTO RENDIMIENTO CONSTANTE

Uno de los estereotipos más extendidos en torno a las altas capacidades es la creencia de que este alumnado mantiene siempre un rendimiento excelente y sostenido en todas las áreas académicas. Desde esta perspectiva, se presupone que los estudiantes con elevado potencial intelectual poseen suficientes recursos para afrontar con éxito cualquier demanda escolar sin necesidad de apoyos específicos. No obstante, la realidad educativa evidencia situaciones mucho más complejas.

Diversas investigaciones han señalado la existencia de alumnado con altas capacidades cuyo rendimiento académico no refleja su verdadero potencial (Reis y McCoach, 2000). En algunos casos aparecen dificultades relacionadas con la motivación, la organización, la perseverancia o la regulación emocional, mientras que en otros el alumnado desarrolla actitudes de apatía, evitación o desconexión hacia el entorno escolar. Estas situaciones generan una discrepancia significativa entre capacidad intelectual y desempeño académico.

Además, el mantenimiento de expectativas excesivamente elevadas puede favorecer que determinadas dificultades pasen inadvertidas. Cuando el alumnado obtiene resultados considerados “aceptables”, aunque inferiores a lo esperable según su potencial, existe el riesgo de interpretar que simplemente “no se esfuerza lo suficiente” o que presenta falta de interés. Esta visión invisibiliza necesidades educativas reales y dificulta una comprensión adecuada de los factores que pueden estar interfiriendo en el aprendizaje.

El problema se agrava cuando la identificación de las altas capacidades depende exclusivamente del rendimiento observable. Bajo este enfoque, muchos estudiantes con perfiles menos evidentes quedan fuera de los procesos de detección, especialmente aquellos que presentan bajo rendimiento, dificultades emocionales o alteraciones relacionadas con la planificación y la autorregulación (Baum, Renzulli y Hébert, 1995).

## 2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico constituye un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples variables personales, emocionales, cognitivas y contextuales. En el caso del alumnado con altas capacidades, la existencia de un elevado potencial intelectual no elimina la influencia de otros factores que pueden afectar significativamente al aprendizaje y al desempeño escolar.

Entre los elementos que influyen en el rendimiento destacan aspectos emocionales como la ansiedad, la baja tolerancia a la frustración o el perfeccionismo. Algunos estudiantes desarrollan elevados niveles de autoexigencia que dificultan la gestión del error y generan bloqueos ante determinadas tareas académicas. En otros casos, la falta de motivación o la escasa estimulación intelectual dentro del aula pueden favorecer el aburrimiento y la desconexión escolar (Neihart et al., 2016).

Asimismo, el contexto educativo desempeña un papel relevante. La ausencia de respuestas ajustadas a las necesidades del alumnado con altas capacidades puede limitar el desarrollo de sus potencialidades y afectar negativamente a su implicación académica. Cuando las tareas resultan poco desafiantes o excesivamente repetitivas, algunos estudiantes reducen progresivamente el esfuerzo y el interés por el aprendizaje.

Junto a estos factores, las funciones ejecutivas adquieren una especial importancia. Habilidades relacionadas con la planificación, la organización, la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la flexibilidad cognitiva intervienen directamente en la capacidad para gestionar tareas, mantener la atención, regular el comportamiento y adaptarse a las demandas escolares (Diamond, 2013). Cuando estas funciones presentan dificultades o un desarrollo desigual, pueden aparecer problemas que interfieran notablemente en el rendimiento académico, incluso en alumnado con elevadas capacidades intelectuales.

Desde esta perspectiva, comprender las dificultades académicas en alumnado con altas capacidades exige superar interpretaciones simplificadas centradas exclusivamente en la capacidad intelectual, incorporando una visión más amplia de los procesos implicados en el aprendizaje y en la adaptación escolar.

## 2.4. LA NECESIDAD DE UNA MIRADA INTEGRAL

La complejidad y diversidad presente dentro de las altas capacidades hace necesario adoptar una perspectiva educativa más amplia e inclusiva. Limitar la identificación y comprensión de este alumnado únicamente a indicadores de rendimiento académico puede favorecer interpretaciones parciales que invisibilicen determinadas necesidades educativas.

Resulta fundamental comprender que las altas capacidades no constituyen una garantía automática de éxito escolar, bienestar emocional o adecuada adaptación personal. Del mismo modo, las dificultades académicas no excluyen la existencia de un elevado potencial intelectual. Por ello, la evaluación psicopedagógica debe contemplar no solo las fortalezas cognitivas del alumnado, sino también aquellos factores emocionales, motivacionales y ejecutivos que pueden estar condicionando su desarrollo.

En este proceso, la orientación educativa desempeña un papel esencial tanto en la detección como en la intervención. La observación del funcionamiento cotidiano del alumnado, el análisis de sus estilos de aprendizaje y la coordinación con el profesorado y las familias permiten construir una visión más completa y ajustada de sus necesidades (Pfeiffer, 2015).

Desde esta perspectiva, resulta especialmente relevante profundizar en el papel que desempeñan las funciones ejecutivas dentro del aprendizaje y en cómo sus dificultades pueden interferir en el desarrollo académico del alumnado con altas capacidades.

### 3. FUNCIONES EJECUTIVAS Y APRENDIZAJE

#### 3.1. ¿QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS?

Las funciones ejecutivas constituyen un conjunto de procesos cognitivos de alto nivel implicados en la regulación de la conducta, la toma de decisiones y la adaptación a situaciones nuevas o complejas. Estas habilidades permiten organizar la actividad mental y conductual de forma dirigida hacia objetivos, facilitando la planificación, el control de impulsos, la supervisión del comportamiento y la resolución eficaz de problemas cotidianos (Diamond, 2013).

Aunque existen diferentes modelos explicativos, la mayoría de autores coinciden en señalar que las funciones ejecutivas desempeñan un papel esencial en el aprendizaje y en la adaptación escolar. Entre los procesos más relevantes destacan la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la autorregulación (Barkley, 2012). Estas capacidades no actúan de manera aislada, sino de forma interrelacionada, permitiendo al alumnado organizar tareas, mantener la atención, gestionar el tiempo y responder adecuadamente a las demandas académicas.

La memoria de trabajo posibilita mantener y manipular información de forma temporal mientras se realiza una tarea, aspecto fundamental en actividades como la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos o la expresión escrita. El control inhibitorio permite regular impulsos y evitar respuestas automáticas o distractoras, favoreciendo la concentración y el autocontrol. Por su parte, la flexibilidad cognitiva facilita adaptarse a cambios, modificar estrategias y afrontar situaciones desde diferentes perspectivas (Diamond, 2013).

Asimismo, la planificación y la organización resultan esenciales dentro del contexto escolar, ya que intervienen en la capacidad para anticipar pasos, establecer prioridades y distribuir adecuadamente el esfuerzo y el tiempo. Estas habilidades permiten al alumnado enfrentarse de manera eficaz a tareas complejas, especialmente en etapas educativas donde aumenta la exigencia de autonomía académica.

Desde una perspectiva educativa, las funciones ejecutivas no solo condicionan el rendimiento académico, sino también la manera en que el alumnado afronta el aprendizaje, gestiona la frustración y responde a las demandas del entorno escolar. Por ello, su desarrollo constituye un elemento clave dentro del proceso educativo y del bienestar personal del alumnado.

### 3.2. FUNCIONES EJECUTIVAS Y CONTEXTO ESCOLAR

Dentro del aula, las funciones ejecutivas participan de forma constante en actividades cotidianas que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas por su aparente simplicidad. Acciones como anotar tareas, seguir instrucciones, organizar materiales, iniciar una actividad o revisar un ejercicio requieren la activación simultánea de distintos procesos ejecutivos.

En este sentido, el adecuado funcionamiento ejecutivo influye directamente en la autonomía académica y en la capacidad del alumnado para responder de forma eficaz a las demandas escolares. Tal y como señala Barkley (2012), estas habilidades actúan como un sistema de autorregulación que permite organizar la conducta hacia objetivos concretos, controlar interferencias y mantener el esfuerzo de forma sostenida.

Cuando existen dificultades ejecutivas, pueden aparecer problemas relacionados con la gestión del tiempo, la organización de tareas, el mantenimiento de la atención o la supervisión del propio trabajo. Algunos estudiantes olvidan materiales, posponen actividades, pierden información importante o presentan dificultades para estructurar adecuadamente sus producciones académicas. En otros casos, aparecen bloqueos ante tareas complejas o problemas para iniciar actividades que requieren planificación y esfuerzo sostenido.

Estas dificultades no siempre están relacionadas con una falta de capacidad intelectual. De hecho, alumnado con un elevado potencial cognitivo puede presentar importantes obstáculos en aspectos relacionados con la organización y la autorregulación del aprendizaje. Esta discrepancia entre razonamiento y desempeño genera frecuentemente confusión dentro del contexto escolar, especialmente cuando las dificultades no son visibles de manera inmediata.

Además, las funciones ejecutivas también intervienen en la regulación emocional y en la tolerancia a la frustración. La capacidad para manejar errores, adaptarse a cambios o persistir ante tareas difíciles depende, en gran medida, de estos procesos. Por ello, determinadas conductas interpretadas como desinterés o escasa implicación pueden estar relacionadas, en realidad, con dificultades en la gestión ejecutiva del aprendizaje.

### 3.3. DESARROLLO DESIGUAL EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Uno de los aspectos más relevantes dentro del alumnado con altas capacidades es la existencia de un desarrollo desigual o asincrónico entre distintas áreas de funcionamiento. Silverman (2013) señala que muchos estudiantes con elevado potencial intelectual presentan diferencias significativas entre su capacidad de razonamiento y otras habilidades relacionadas con la madurez emocional, social o ejecutiva.

Esta asincronía puede provocar que alumnado con gran capacidad para comprender conceptos complejos o generar ideas creativas experimente, al mismo tiempo, dificultades para organizar tareas, gestionar tiempos o mantener una rutina de estudio estable. En consecuencia, aparecen perfiles en los que el potencial intelectual convive con problemas de planificación, impulsividad, desorganización o baja autorregulación.

En algunos casos, la elevada capacidad cognitiva actúa como mecanismo de compensación, permitiendo que el alumnado obtenga resultados aceptables a pesar de las dificultades ejecutivas. Sin embargo, esta compensación suele resultar insuficiente conforme aumentan las exigencias académicas y la necesidad de autonomía. Es frecuente que las dificultades comiencen a hacerse más visibles en etapas educativas superiores, donde el aprendizaje requiere una mayor capacidad de organización y gestión independiente del trabajo escolar.

Además, determinadas características asociadas a las altas capacidades, como el perfeccionismo, la sensibilidad emocional o la elevada autoexigencia, pueden intensificar el impacto de las dificultades ejecutivas. Algunos estudiantes desarrollan miedo al error, bloqueos ante tareas complejas o evitación de actividades que perciben como excesivamente demandantes, generándose una discrepancia progresiva entre potencial y rendimiento académico.

Esta situación evidencia la necesidad de comprender las altas capacidades desde una perspectiva menos homogénea y más centrada en las necesidades reales del alumnado. El alto potencial intelectual no implica necesariamente un desarrollo equilibrado de todas las habilidades implicadas en el aprendizaje y en la adaptación escolar.

### 3.4. CUANDO LAS ALTAS CAPACIDADES PASAN DESAPERCIBIDAS

Las dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas suelen resultar especialmente invisibles dentro del contexto escolar, particularmente en alumnado con altas capacidades. En muchas ocasiones, la elevada competencia verbal o el rápido razonamiento permiten compensar parcialmente determinadas limitaciones organizativas o atencionales, dificultando su detección temprana.

Como consecuencia, algunos estudiantes logran mantener un rendimiento considerado “suficiente”, aunque claramente inferior a su potencial real. Esta situación puede generar interpretaciones erróneas tanto en el entorno escolar como familiar.

Sin embargo, detrás de estas conductas pueden existir dificultades reales relacionadas con la planificación, la gestión del esfuerzo, la regulación emocional o la organización del aprendizaje. Tal y como señalan Reis y McCoach (2000), el bajo rendimiento en alumnado con altas capacidades responde habitualmente a una interacción compleja de factores personales, escolares y emocionales, más allá de una simple falta de motivación.

La invisibilidad de estas dificultades puede favorecer sentimientos de frustración, inseguridad y desconexión escolar. Algunos estudiantes desarrollan una percepción negativa de sí mismos al no comprender por qué sus resultados no reflejan el potencial que los demás esperan de ellos. En otros casos, la ausencia de comprensión y apoyo adecuado contribuye a aumentar el desinterés académico y la pérdida progresiva de implicación escolar.

Por ello, resulta fundamental que el profesorado y los profesionales de la orientación educativa aprendan a identificar señales menos evidentes relacionadas con las funciones ejecutivas, evitando interpretaciones simplificadas basadas únicamente en el rendimiento observable. Comprender estas dificultades desde una perspectiva educativa más amplia permite avanzar hacia procesos de detección e intervención más ajustados a las necesidades reales del alumnado con altas capacidades.

## 4. CUANDO EL POTENCIAL NO SE TRADUCE EN RENDIMIENTO

La existencia de un elevado potencial intelectual no garantiza, por sí sola, un rendimiento académico acorde a las capacidades del alumnado. En el contexto educativo, es frecuente encontrar estudiantes que muestran una gran capacidad de razonamiento, creatividad o comprensión conceptual, pero cuyos resultados escolares resultan inferiores a lo esperable. Esta discrepancia entre potencial y desempeño constituye una de las realidades más complejas y menos visibles dentro de las altas capacidades.

El denominado bajo rendimiento en alumnado con altas capacidades ha sido objeto de interés en diferentes investigaciones durante las últimas décadas. Reis y McCoach (2000) definen este fenómeno como la diferencia significativa entre el rendimiento esperado según la capacidad intelectual del estudiante y su rendimiento académico real. Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento no implica ausencia de capacidad, sino la existencia de factores que interfieren en la adecuada expresión del potencial.

En muchos casos, estas dificultades no aparecen de manera brusca, sino progresiva. Durante las primeras etapas educativas, algunos estudiantes logran compensar problemas de organización, atención o planificación gracias a su rapidez de comprensión y facilidad de aprendizaje. Sin embargo, conforme aumentan las exigencias académicas y la necesidad de autonomía, las dificultades ejecutivas comienzan a hacerse más visibles. La gestión de trabajos largos, la planificación del estudio, la organización del tiempo o el mantenimiento del esfuerzo sostenido requieren habilidades que no siempre se desarrollan de forma equilibrada.

Dentro del aula, esta situación puede manifestarse de formas muy diversas. Algunos estudiantes presentan desorganización constante, olvidos frecuentes o dificultades para finalizar tareas. Otros muestran una participación irregular, alternando momentos de gran implicación con etapas de apatía y desconexión académica. También es frecuente encontrar alumnado que evita determinadas actividades por miedo al error o por sentimientos de frustración asociados a expectativas elevadas.

El perfeccionismo constituye otro de los factores que pueden interferir significativamente en el rendimiento académico. Tal y como señalan Neihart et al. (2016), determinados estudiantes con altas capacidades desarrollan elevados niveles de autoexigencia que dificultan la tolerancia al error y generan bloqueos ante tareas complejas. En algunos casos, el miedo a no alcanzar resultados excelentes conduce a conductas de evitación, procrastinación o abandono de actividades percibidas como demasiado demandantes.

Asimismo, la escasa estimulación intelectual dentro del entorno escolar puede favorecer procesos de desmotivación y desconexión progresiva. Cuando el alumnado percibe las tareas como repetitivas, poco desafiantes o alejadas de sus intereses, disminuye la implicación hacia el aprendizaje y aumenta el riesgo de bajo rendimiento académico. Esta situación puede generar interpretaciones erróneas por parte del entorno educativo, atribuyendo la falta de rendimiento a desinterés o escaso esfuerzo personal.

Esta invisibilidad puede tener importantes repercusiones emocionales y personales. Algunos estudiantes desarrollan sentimientos de frustración, inseguridad o baja autoestima al percibir que sus resultados no reflejan el potencial que los demás esperan de ellos. En otros casos, aparece una progresiva desconexión hacia el contexto escolar, acompañada de desmotivación, ansiedad académica o pérdida de interés por el aprendizaje.

Por ello, resulta fundamental comprender que el bajo rendimiento en alumnado con altas capacidades no responde a una única causa ni puede explicarse exclusivamente desde la falta de esfuerzo o motivación. Se trata de una realidad multifactorial en la que intervienen aspectos emocionales, cognitivos, contextuales y ejecutivos que requieren una mirada educativa más amplia e individualizada. Reconocer esta complejidad constituye un paso esencial para favorecer procesos de detección, comprensión e intervención ajustados a las necesidades reales del alumnado.

## 5. DIFICULTADES INVISIBLES EN EL AULA

Las dificultades asociadas a las funciones ejecutivas en alumnado con altas capacidades suelen pasar desapercibidas dentro del contexto escolar debido, en gran medida, a la discrepancia existente entre el potencial intelectual del estudiante y su rendimiento observable. A diferencia de otras dificultades de aprendizaje más evidentes, los problemas relacionados con la planificación, la organización o la autorregulación pueden quedar ocultos tras una aparente competencia académica, dificultando su detección temprana.

En muchas ocasiones, este alumnado consigue compensar determinadas limitaciones gracias a su elevada capacidad de razonamiento, comprensión verbal o rapidez para adquirir contenidos. Como consecuencia, las dificultades no siempre se manifiestan a través de suspensos o bajo rendimiento extremo, sino mediante patrones más sutiles e inconsistentes. Algunos estudiantes muestran una participación irregular, entregan tareas incompletas, olvidan materiales con frecuencia o necesitan más tiempo del esperado para organizar actividades complejas. En otros casos, aparecen bloqueos ante tareas largas, problemas para priorizar información o una importante dependencia de la supervisión externa.

Dentro del aula, estas conductas suelen interpretarse desde perspectivas centradas en la actitud o la motivación. Expresiones como “es inteligente pero no trabaja”, “solo rinde cuando quiere” o “tiene capacidad, pero es muy desorganizado” aparecen con frecuencia en relación con este alumnado. Sin embargo, estas interpretaciones pueden invisibilizar dificultades reales vinculadas a procesos ejecutivos y emocionales que interfieren directamente en el aprendizaje.

Otro aspecto relevante es el impacto emocional asociado a estas dificultades invisibles. Cuando el entorno educativo transmite de forma reiterada mensajes centrados en la falta de esfuerzo o en el desaprovechamiento del potencial, algunos estudiantes desarrollan sentimientos de frustración, inseguridad o culpa. En determinados casos, aparece una percepción negativa de sí mismos al no comprender por qué sus resultados no coinciden con las expectativas generadas por su capacidad intelectual.

Del mismo modo, la incomprensión de estas dificultades puede favorecer procesos de desconexión progresiva hacia el contexto escolar. Algunos estudiantes terminan desarrollando estrategias de evitación, baja implicación académica o rechazo hacia tareas que perciben como excesivamente demandantes desde el punto de vista organizativo y emocional. Esta situación no solo afecta al rendimiento académico, sino también al bienestar personal y al autoconcepto del alumnado.

La detección de estas señales requiere una observación educativa más amplia y cualitativa, capaz de analizar no únicamente las calificaciones obtenidas, sino también el modo en que el alumnado afronta las tareas, organiza el aprendizaje y regula su comportamiento dentro del aula. Tal y como señalan Pfeiffer (2015) y Reis y McCoach (2000), comprender las altas capacidades desde una perspectiva integral implica reconocer que determinadas dificultades pueden coexistir con un elevado potencial intelectual sin resultar inmediatamente evidentes.

Por ello, resulta fundamental que profesorado y profesionales de la orientación educativa desarrollen una mirada sensible hacia aquellas dificultades menos visibles que pueden estar condicionando el desarrollo académico y emocional del alumnado con altas capacidades. Identificar estas necesidades de manera temprana permite favorecer respuestas educativas más ajustadas, prevenir situaciones de frustración prolongada y promover un desarrollo más equilibrado del potencial del alumnado.

## 6. PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La complejidad presente en el alumnado con altas capacidades hace imprescindible una intervención educativa basada en la detección temprana, la comprensión individualizada y el acompañamiento continuo. En este contexto, la orientación educativa desempeña un papel fundamental tanto en la identificación de necesidades como en la planificación de respuestas ajustadas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, especialmente en aquellos casos en los que el elevado potencial intelectual convive con dificultades menos visibles relacionadas con las funciones ejecutivas, la autorregulación o la gestión emocional.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece como principios fundamentales del sistema educativo la inclusión, la equidad y la personalización del aprendizaje, reconociendo la necesidad de ofrecer una respuesta ajustada a las características, capacidades y ritmos de cada estudiante. Dentro de este marco, el alumnado con altas capacidades forma parte del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, contemplándose la obligación de identificar sus necesidades de manera temprana y adoptar las medidas educativas necesarias para favorecer el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Sin embargo, uno de los principales desafíos dentro del ámbito educativo continúa siendo la persistencia de modelos de identificación excesivamente centrados en el rendimiento académico observable. Tradicionalmente, las altas capacidades se han asociado a expedientes excelentes, elevada autonomía y éxito escolar sostenido, dificultando la detección de perfiles menos evidentes en los que aparecen discrepancias significativas entre potencial intelectual y desempeño académico. Tal y como señalan Reis y McCoach (2000), el bajo rendimiento en alumnado con altas capacidades constituye una realidad multifactorial que requiere superar interpretaciones simplificadas basadas exclusivamente en la motivación o el esfuerzo.

Desde esta perspectiva, la orientación educativa adquiere una función esencial como elemento vertebrador de procesos de evaluación más amplios, contextualizados e integrales. La evaluación psicopedagógica no debe limitarse únicamente a la valoración del rendimiento o de la capacidad intelectual medida mediante pruebas estandarizadas, sino que ha de incorporar el análisis de variables emocionales, motivacionales, sociales y ejecutivas que intervienen directamente en el aprendizaje y en la adaptación escolar.

En este sentido, aspectos como la planificación, la organización del trabajo, la memoria de trabajo, la regulación emocional o la flexibilidad cognitiva aportan información especialmente relevante para comprender determinadas dificultades que, en muchas ocasiones, permanecen invisibilizadas dentro del aula.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos educativos inclusivos y personalizados, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), favoreciendo la eliminación de barreras y la creación de entornos flexibles que permitan responder a la diversidad de necesidades presentes en el aula. Este enfoque resulta especialmente relevante en alumnado con altas capacidades, ya que permite superar respuestas homogéneas y avanzar hacia medidas educativas más ajustadas tanto a sus fortalezas como a sus dificultades específicas.

Dentro de este proceso, la coordinación entre orientación educativa, profesorado y familias resulta imprescindible. El profesorado constituye una fuente fundamental de información sobre el funcionamiento académico y conductual del alumnado dentro del aula, mientras que las familias pueden aportar datos relevantes relacionados con aspectos organizativos, emocionales o conductuales observados fuera del contexto escolar. Esta visión compartida facilita una comprensión más profunda y contextualizada de las necesidades del estudiante.

Del mismo modo, la orientación educativa desempeña un papel clave en la sensibilización y formación del profesorado respecto a la heterogeneidad existente dentro de las altas capacidades. Superar estereotipos asociados al “alumno brillante” y comprender que el elevado potencial intelectual puede coexistir con dificultades ejecutivas o emocionales resulta esencial para evitar procesos de infradetección y respuestas educativas inadecuadas.

La intervención orientadora debe dirigirse, por tanto, no solo a identificar capacidades, sino también a prevenir situaciones de desmotivación, frustración o desconexión escolar derivadas de necesidades no atendidas. Esto implica promover medidas de enriquecimiento, flexibilización y personalización del aprendizaje, pero también acompañar al alumnado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación, la planificación, la organización y la gestión emocional.

En definitiva, la orientación educativa constituye un elemento esencial para avanzar hacia una comprensión más integral e inclusiva de las altas capacidades. Reconocer la complejidad de estos perfiles y atender tanto a sus fortalezas como a sus dificultades invisibles permite construir respuestas educativas más ajustadas, favoreciendo no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y el desarrollo equilibrado del alumnado.

## 7. ESTRATEGIAS DE DETECCIÓN E INTERVENCIÓN

La atención educativa al alumnado con altas capacidades requiere avanzar hacia modelos de intervención flexibles, preventivos e individualizados, capaces de responder no solo a las fortalezas cognitivas del alumnado, sino también a aquellas dificultades menos visibles que pueden interferir en su desarrollo académico y

emocional. En este sentido, la detección temprana y la intervención ajustada constituyen elementos fundamentales para prevenir situaciones de desmotivación, bajo rendimiento o desconexión escolar.

Uno de los principales retos dentro del contexto educativo consiste en superar modelos de identificación basados exclusivamente en el rendimiento académico o en perfiles estereotipados de alta capacidad. Tal y como señalan Pfeiffer (2015) y Reis y McCoach (2000), resulta necesario adoptar procedimientos de evaluación más amplios que permitan identificar discrepancias entre potencial y desempeño, así como analizar el funcionamiento ejecutivo, emocional y motivacional del alumnado.

Desde esta perspectiva, la observación sistemática dentro del aula constituye una herramienta especialmente relevante. Aspectos como la dificultad para organizar tareas, los olvidos frecuentes, la procrastinación, la baja tolerancia a la frustración o la elevada dependencia de supervisión externa pueden actuar como indicadores significativos de dificultades ejecutivas. Del mismo modo, la existencia de rendimientos irregulares, bloqueos ante tareas complejas o una marcada discrepancia entre expresión oral y producción escrita deben ser analizados desde una mirada educativa más profunda y contextualizada.

La evaluación psicopedagógica desempeña, por tanto, un papel esencial en la detección de estas necesidades. Más allá de la valoración de la capacidad intelectual, resulta necesario incorporar instrumentos y procedimientos que permitan analizar procesos relacionados con la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la regulación emocional y las estrategias de aprendizaje. Esta evaluación debe completarse con información procedente del profesorado, las familias y la observación directa del funcionamiento cotidiano del alumnado en diferentes contextos.

En relación con la intervención educativa, la LOMLOE promueve una respuesta basada en los principios de inclusión, personalización y accesibilidad universal, favoreciendo medidas que permitan ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales del alumnado. Dentro de este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un enfoque especialmente útil, ya que posibilita la creación de entornos flexibles que contemplen diferentes formas de acceso a la información, participación y expresión del aprendizaje.

En alumnado con altas capacidades y dificultades ejecutivas, estas medidas pueden traducirse en estrategias orientadas tanto al enriquecimiento cognitivo como al apoyo en procesos de autorregulación y organización. Entre las actuaciones más relevantes destacan la fragmentación de tareas complejas, el uso de apoyos visuales para la planificación, la estructuración temporal de actividades, el entrenamiento en habilidades organizativas y el acompañamiento en la gestión emocional y del perfeccionismo.

Asimismo, resulta especialmente importante ofrecer propuestas de aprendizaje significativas y cognitivamente estimulantes. Cuando el alumnado percibe las tareas como excesivamente repetitivas o alejadas de sus intereses, aumenta el riesgo de desmotivación y desconexión académica. Por ello, metodologías activas basadas en la investigación, la resolución de problemas, la creatividad o el aprendizaje autónomo pueden favorecer una mayor implicación y compromiso con el aprendizaje.

El papel del profesorado resulta igualmente determinante. La creación de un clima de aula comprensivo y flexible permite reducir interpretaciones negativas asociadas a la desorganización o al bajo rendimiento, favoreciendo una mirada más ajustada a las necesidades reales del alumnado. Del mismo modo, proporcionar retroalimentación centrada en el proceso y no exclusivamente en el resultado contribuye a disminuir la ansiedad asociada al error y a fortalecer el autoconcepto académico.

Finalmente, la coordinación entre orientación educativa, profesorado y familias constituye un elemento imprescindible para garantizar una intervención coherente y sostenida en el tiempo. Compartir estrategias, establecer objetivos comunes y favorecer espacios de comunicación facilita una respuesta educativa más eficaz y ajustada a las características del alumnado.

En definitiva, atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades implica reconocer que el elevado potencial intelectual no elimina la posibilidad de presentar dificultades en otros procesos implicados en el aprendizaje. Solo mediante una detección temprana, una evaluación integral y una intervención educativa flexible será posible favorecer un desarrollo equilibrado de las capacidades, el bienestar emocional y la adecuada respuesta a las necesidades de este alumnado.

## CONCLUSIONES

---

Las altas capacidades continúan asociándose, en numerosos contextos educativos, a imágenes de éxito académico constante, elevada autonomía y rendimiento sobresaliente. Sin embargo, la realidad presente en las aulas evidencia que el alto potencial intelectual no garantiza, por sí mismo, un desarrollo académico, emocional o personal plenamente ajustado. La existencia de dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas puede interferir significativamente en el aprendizaje, generando discrepancias entre capacidad y rendimiento que, en muchas ocasiones, permanecen invisibilizadas dentro del entorno escolar.

A lo largo del presente trabajo se ha puesto de manifiesto la necesidad de superar visiones homogéneas y simplificadas sobre el alumnado con altas capacidades. Tal y como señalan autores como Pfeiffer (2015), Silverman (2013) o Reis y McCoach (2000), la diversidad existente dentro de estos perfiles exige una comprensión más amplia que contemple no solo las fortalezas cognitivas, sino también aquellos factores emocionales, motivacionales y ejecutivos que condicionan el funcionamiento académico y la adaptación escolar.

Las funciones ejecutivas desempeñan un papel especialmente relevante dentro de este proceso, ya que intervienen directamente en la planificación, la organización, la regulación emocional y la gestión del aprendizaje. Cuando estas habilidades presentan dificultades o un desarrollo desigual, pueden aparecer problemas de desorganización, procrastinación, baja tolerancia a la frustración o rendimiento irregular que frecuentemente son interpretados desde perspectivas centradas únicamente en la actitud o el esfuerzo del alumnado.

En este contexto, la orientación educativa adquiere una función esencial como elemento facilitador de procesos de detección, evaluación e intervención más integrales y contextualizados. La LOMLOE refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos educativos inclusivos y personalizados, capaces de responder a la diversidad del alumnado desde enfoques flexibles y preventivos. Esto implica reconocer que las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades no siempre resultan visibles y que determinadas dificultades pueden permanecer ocultas tras resultados académicos aparentemente adecuados.

Del mismo modo, la detección temprana y la intervención ajustada permiten prevenir situaciones de desmotivación, desconexión escolar o deterioro del autoconcepto académico. Favorecer respuestas educativas basadas en el enriquecimiento, la flexibilización y el acompañamiento en procesos de autorregulación y organización resulta fundamental para promover un desarrollo más equilibrado del potencial del alumnado.

Finalmente, resulta necesario continuar profundizando en la investigación sobre la relación existente entre altas capacidades y funciones ejecutivas, especialmente en aquellos perfiles que presentan dificultades de rendimiento o adaptación escolar. Del mismo modo, sería conveniente impulsar estrategias de detección temprana y programas de formación docente que permitan reconocer de manera más precisa las necesidades invisibles de este alumnado. Avanzar hacia una comprensión más integral de las altas capacidades contribuirá no solo a mejorar las respuestas educativas, sino también a favorecer entornos escolares más inclusivos, sensibles y ajustados a la diversidad presente en las aulas.

## REFERENCIAS

---

- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: Guilford Press.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. & Hébert, T. P. (1995). "The Prism Metaphor: A New Paradigm for Reversing Underachievement". *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, Vol. 5, pág. 1-8.
- Diamond, A. (2013). "Executive Functions". *Annual Review of Psychology*, Vol. 64, pág. 135-168.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. (2016). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco: Prufrock Press.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of Gifted Assessment*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). "The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?". *Gifted Child Quarterly*, Vol. 44, pág. 152-170.
- Renzulli, J. S. (1978). "What Makes Giftedness? Reexamining a Definition". *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, pág. 180-184.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T. & Pelegrín-Valero, C. (2008). "Modelos de funciones y control ejecutivo". *Revista de Neurología*, Vol. 46, pág. 684-692.

# INCLUSIÓN A LA DIVERSIDAD CON TIC: REALIDAD VIRTUAL, REALIDAD AUMENTADA Y TEA

**Patricia Luque Mena**

Graduada del Grado de Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

Este artículo analiza el impacto de la Realidad Virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA) en el desarrollo integral de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El motivo del estudio es la creciente prevalencia del TEA y la necesidad de identificar recursos tecnológicos que favorezcan la inclusión efectiva ante las barreras persistentes en comunicación y autonomía. Mediante una revisión sistemática guiada por directrices PRISMA, se examinó una muestra de 17 estudios. La intención es analizar como estas tecnologías ofrecen entornos seguros y motivadores para el aprendizaje personalizado. Los hallazgos confirman mejoras en habilidades sociales y reconocimiento emocional, aunque se subraya la necesidad de marcos de diseño que atiendan a la accesibilidad cognitiva y sensorial.

**Palabras clave:** Realidad Virtual, Realidad Aumentada, TEA, Inclusión educativa, Revisión sistemática.

*This article analyzes the impact of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) on the holistic development of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study is motivated by the increasing prevalence of ASD and the need to identify technological resources that promote effective inclusion in the face of persistent barriers in communication and autonomy. Through a systematic review guided by PRISMA guidelines, a sample of 17 recent experimental studies was examined. The aim is to analyze that these technologies offer safe and motivating environments for personalized learning. Findings confirm improvements in social skills and emotional recognition, although the need for design frameworks that address cognitive and sensory accessibility is emphasized.*

**Keywords:** Virtual Reality, Augmented Reality, ASD, Educational inclusion, Systematic review.

# 1. INTRODUCCIÓN

---

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la interacción social y la comunicación, así como por la presencia de patrones de comportamiento repetitivos. Estas características pueden tener repercusiones importantes en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y, en particular, en los procesos educativos y de participación social. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-5) señala, además, que un 83% de los niños y niñas autista presentan dificultades significativas para alcanzar los objetivos de desarrollo de las habilidades motoras correspondientes a su edad. A esta situación se suman las dificultades existentes para proporcionar intervenciones tempranas y apoyos especializados de manera oportuna y eficaz. En este contexto, las intervenciones basadas en tecnología han adquirido una creciente relevancia como posibles recursos complementarios para responder a algunas de las necesidades de esta población.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden proporcionar entornos estructurados, apoyos visuales, recursos interactivos y diferentes sistemas de comunicación que contribuyan a favorecer la autonomía y la participación de las personas con TEA. Dentro de este ámbito, las tecnologías de la Realidad Extendida (RE) han despertado un interés creciente. La RE engloba diferentes modalidades tecnológicas, entre las que se encuentran la Realidad Virtual (RV), la Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Mixta (RM) (Power, 2024).

Estas tecnologías pueden utilizar distintos dispositivos, como proyectores, teléfonos inteligentes o visores montados en la cabeza (Head-Mounted Display, HMD). Asimismo, el desarrollo tecnológico ha permitido incorporar progresivamente herramientas de Inteligencia Artificial (IA), con el objetivo de generar experiencias más interactivas y personalizadas (Reiners et al., 2021).

La RV permite desarrollar entornos digitales inmersivos en los que el usuario puede interactuar con diferentes situaciones simuladas. Una de sus principales posibilidades en el ámbito del TEA reside en la creación de entornos seguros, estructurados y controlados en los que determinadas situaciones sociales o actividades de la vida diaria pueden ser trabajadas de manera progresiva. La posibilidad de modificar determinados estímulos como el volumen o el brillo, pueden ser igualmente relevante cuando se tienen en cuenta las características sensoriales individuales (Boyd et al., 2019).

Por su parte, la RA permite superponer elementos digitales al entorno físico del usuario. Esta característica puede facilitar la incorporación de apoyos visuales y contenidos interactivos en situaciones reales, ofreciendo posibilidades para el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y relacionadas con la vida cotidiana.

El interés educativo de ambas tecnologías se relaciona, por tanto, con su capacidad para generar experiencias motivadoras, adaptables y personalizadas. No obstante, la

utilización de estas herramientas no garantiza por sí mismo una mejora educativa. Su eficacia depende de factores como el diseño de la intervención, la adecuación a las características del alumnado, la regulación de los estímulos y el acompañamiento de docentes y otros adultos responsables.

¿Por qué enfocar la RV y la RA a la Educación Especial?

A partir de los avances obtenidos con esta tecnología, diversos autores subrayan la necesidad de diferenciar claramente su aplicación en el ámbito educativo. Hay que tener en cuenta que la relación entre tecnología y TEA es compleja, debido a que se trata de una condición del neurodesarrollo que afecta de manera significativa a la comunicación, la interacción social y el comportamiento de quienes la presentan. En este contexto, la tecnología puede constituir una herramienta especialmente valiosa para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y de sus familias, al ofrecer nuevas vías de comunicación, interacción social, acceso a la educación y apoyo terapéutico. De este modo, la tecnología no solo actúa como un complemento a las intervenciones tradicionales, sino que abre oportunidades para que las personas con TEA participen de forma más activa y significativa en los distintos ámbitos de su vida cotidiana.

Para ello, se pretende responder a cuatro cuestiones relacionadas con la evolución de la investigación, los beneficios de estas tecnologías, su eficacia como herramientas educativas y terapéuticas y las recomendaciones necesarias para garantizar un uso responsable y seguro.

## 2. METODOLOGÍA

---

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura. Este procedimiento permite localizar, analizar y sintetizar de forma estructurada la información disponible sobre una determinada cuestión de investigación.

Con el propósito de favorecer la transparencia y la organización del proceso, la revisión siguió las directrices de la declaración PRISMA (Elementos de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis), cuyo objetivo es mejorar la transparencia, claridad y coherencia en la presentación de este tipo de estudios (Page et al., 2020). Estas orientaciones permiten estructurar las diferentes fases de búsqueda, selección y análisis de los estudios y documentar el procedimiento mediante un diagrama de flujo (Moher et al., 2009).

## 2.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos de Scopus y Web of Science (WOS), seleccionadas por su cobertura dentro del ámbito científico y tecnológico.

La ecuación de búsqueda utilizada fue: ("Autism" OR "Autism Spectrum Disorders") AND ("Virtual Reality" OR "Augmented Reality" OR "Extended Reality" OR "Mixed Reality").

Para delimitar los resultados se emplearon los operadores booleanos AND y OR, además de comillas para localizar expresiones exactas.

Se establecieron diferentes criterios de inclusión. Los estudios debían estar centrados en el TEA y utilizar tecnologías de realidad aumentada, mixta o extendida. Asimismo, deberían estar publicados en inglés o español, formar parte de revistas científicas y corresponder al periodo temporal establecido entre 2022 y 2026.

Se excluyeron aquellos trabajos que no abordaban directamente el TEA o las tecnologías inmersivas, aquellos que no disponían de acceso al texto completo y los correspondientes a editoriales, resúmenes, opiniones o documentos no científicos. También se descartaron aquellos estudios cuya información resultaba insuficiente para realizar el análisis.

## 2.2. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS

El proceso de selección se desarrolló en diferentes fases. En primer lugar, se realizó la búsqueda en las dos bases de datos utilizando la ecuación previamente establecida. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión.

A continuación se revisaron los títulos y resúmenes de los documentos obtenidos y se eliminaron los registros duplicados y aquellos que no cumplían los criterios establecidos. Finalmente, se realizó una lectura completa de los artículos seleccionados para determinar la muestra definitiva.

Como resultado de este proceso se obtuvo una muestra final de 17 estudios.

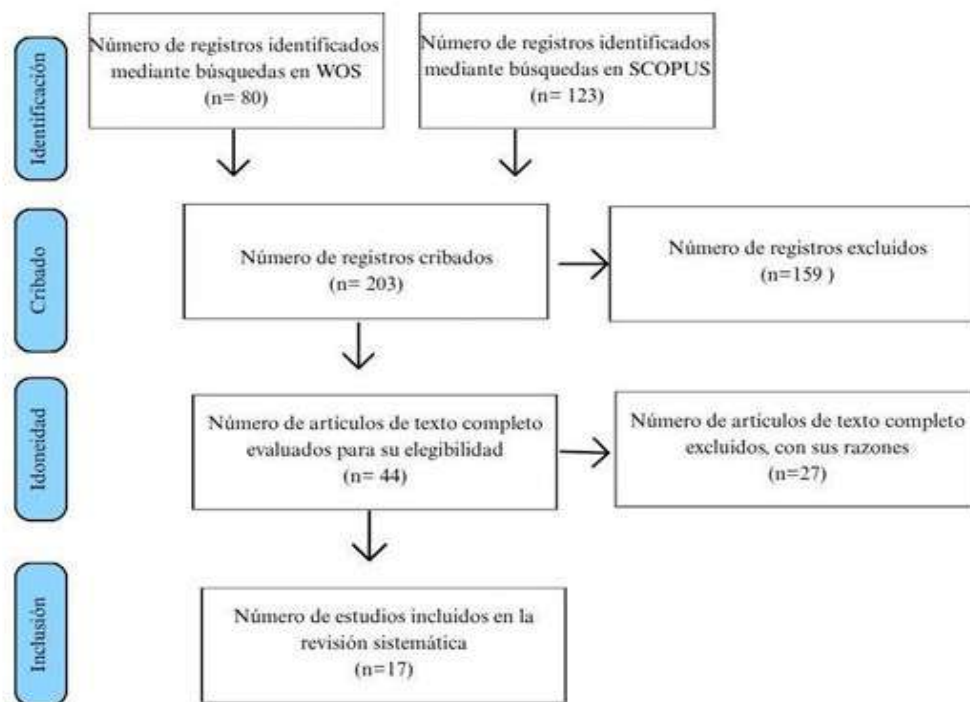


Figura 1 Diagrama de flujo del proceso de la muestra para la revisión sistemática

### 3. RESULTADOS

Los resultados se organizaron en torno a las cuestiones planteadas en la investigación original: evolución de las publicaciones, beneficios de la RV y la RA, eficacia de estas tecnologías y recomendaciones para su utilización.

#### 3.1. EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE RV, RA Y TEA

La investigación sobre tecnologías inmersivas aplicadas al TEA ha experimentado un crecimiento progresivo. Sin embargo, determinar un número exacto de publicaciones resulta complejo debido a las diferencias existentes entre las revisiones sistemáticas respecto a los periodos estudiados, las tecnologías consideradas y los criterios de selección.

En el caso de la RV, una revisión identificó 39 estudios experimentales publicados entre 2006 y febrero de 2024, a partir de 2.586 registros inicialmente considerados. Otras revisiones habían identificado 31 estudios entre 2010 y 2018 y 38 trabajos en un periodo comprendido entre 1996 y 2021.

Respecto a la RA, una revisión correspondiente al periodo 2013-2023 analizó 49 artículos después de un cribado inicial de 3.625 registros. Una revisión anterior, centrada en el periodo 2010-2020, había identificado 20 estudios específicos.

En relación con la RE, que integra RV, RA y RM, se han desarrollado diferentes investigaciones dirigidas a la mejora de habilidades sociales, comunicativas y de autonomía. Una revisión correspondiente al periodo 2015-2021 analizó 41 estudios educativos, mientras que otra revisión publicada en 2023 identificó 17 estudios localizados en cinco bases de datos.

Estos datos muestran que se trata de un ámbito de investigación en expansión, aunque el número de estudios experimentales que finalmente cumplen criterios metodológicos rigurosos sigue siendo limitado.

| Tecnología       | Periodo analizado  | Registros iniciales | Estudios incluidos |
|------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| RV               | 2006- febrero 2024 | 2.586               | 39                 |
| RV               | 2010-2018          | -                   | 31                 |
| RV               | 1996-2021          | -                   | 38                 |
| RA               | 2013-2023          | 3.625               | 49                 |
| RA               | 2010-2020          | 387                 | 20                 |
| RE<br>(RV+RA+RM) | 2015-2021          | -                   | 41                 |
| RE               | 2023               | -                   | 17                 |

Tabla 1 Sintetiza los principales datos cuantitativos repartidos en revisiones sistemáticas recientes sobre el uso de tecnologías inmersivas en población con TEA

### 3.2. BENEFICIOS DE LA RV Y LA RA EN EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON TEA

Conviene destacar que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrenta cada vez más al reto de responder a las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado, especialmente de aquel con TEA. Según la Organización Mundial de la

Salud (2023), la prevalencia global del autismo se sitúa en entorno a 1 de cada 100 niños, lo que hace aún más urgente disponer de herramientas educativas inclusivas y adaptativas que favorezcan su participación en contextos ordinarios.

Los resultados recogidos en la revisión muestran diferentes posibilidades de aplicación de las tecnologías inmersivas. Entre los principales ámbitos identificados se encuentran las habilidades sociales y comunicativas, el reconocimiento emocional, las habilidades de la vida diaria, la alfabetización inicial, la autonomía, la motivación y la participación (Karami et al., 2021).

La RV puede proporcionar entornos de aprendizaje seguros y controlados en los que determinadas situaciones sociales pueden ser practicadas mediante simulaciones. Esta característica permite trabajar situaciones que pueden resultar difíciles para algunos alumnos con TEA dentro de un contexto estructurado (Mesa-Gresa et al., 2018).

Además, las experiencias inmersivas pueden incorporar diferentes modalidades sensoriales y adaptar determinados elementos del entorno. La posibilidad de modificar estímulos como el volumen o el brillo puede resultar relevante para responder a las necesidades individuales.

La revisión también recoge el empleo de la RV para trabajar habilidades sociales, comunicativas y de la vida diaria. Su utilización permite desarrollar escenarios simulados en los que determinadas conductas pueden practicarse antes de trasladarlas a situaciones reales.

En cuanto a la RA, su principal particularidad consiste en la integración de elementos digitales dentro del entorno físico. Esta característica ofrece posibilidades para trabajar habilidades comunicativas, reconocimiento de expresiones faciales, interacción social y contenidos educativos.

La revisión recoge experiencias en las que la RA ha sido utilizada para trabajar habilidades comunicativas y sociales mediante apoyos visuales y auditivos. También se recoge su aplicación en procesos de alfabetización inicial, donde se han observado mejoras en el reconocimiento de palabras y sílabas y una elevada implicación del alumnado (Lorenzo et al., 2019).

Otro ámbito destacado es el desarrollo de actividades de la vida diaria. La posibilidad de presentar apoyos o contenidos digitales en situaciones relacionadas con la vida cotidiana puede favorecer el aprendizaje de determinadas habilidades y contribuir al desarrollo de la autonomía.

En conjunto, los resultados apuntan a que la RV y la RA puedan contribuir al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, reconocimiento emocional, habilidades de la vida diaria, alfabetización inicial, motivación y participación. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela debido a que una parte importante de las investigaciones presenta muestras reducidas, diseños metodológicos poco robustos y escaso seguimiento a largo plazo.

### 3.3. LA RV Y LA RA COMO HERRAMIENTAS EDUCATIVAS TERAPÉUTICAS

Las tecnologías digitales constituyen recursos que pueden contribuir a responder a la diversidad presente en el aula. En el caso de la RV y la RA, su flexibilidad permite adaptar las actividades a diferentes objetivos educativos y modificar determinados elementos de acuerdo con las características del usuario (Gallardo-Montes et al., 2021; Tunjo-Guerrero y Yangali, 2021).

Uno de los aspectos más destacados es la posibilidad de diseñar entornos estructurados y previsibles. Esta característica puede resultar especialmente relevante para alumnado con TEA, ya que permite presentar determinadas actividades dentro de contextos controlados.

La RV puede favorecer experiencias de aprendizaje más personalizadas debido a que permite modificar escenarios, actividades y niveles de dificultad. Asimismo, el alumnado puede asumir un papel activo durante la experiencia, explorando la información y desarrollando las actividades de acuerdo con el ritmo establecido en la intervención.

La RA presenta igualmente posibilidades relacionadas con la personalización. Su utilización mediante dispositivos móviles facilita la incorporación de contenidos digitales al entorno real y permite desarrollar actividades interactivas.

Desde una perspectiva educativa, ambas tecnologías pueden relacionarse con metodologías centradas en el aprendizaje activo. El alumnado puede asumir un papel protagonista mediante la interacción con los contenidos, la experimentación y la resolución de determinadas tareas.

No obstante, la revisión pone de manifiesto que la existencia de posibilidades técnicas no implica necesariamente una eficacia educativa generalizada. La eficacia depende en buena medida del diseño pedagógico, del nivel de individualización y del acompañamiento proporcionado por los adultos. La competencia digital del profesorado constituye otro elemento relevante. El desarrollo e integración de estas herramientas en el aula requiere que los docentes dispongan de los conocimientos necesarios para seleccionar recursos adecuados y utilizarlos de acuerdo con objetivos educativos concretos. También existen dificultades relacionadas con el coste de determinados dispositivos, la necesidad de competencias técnicas y la ausencia de directrices universales de diseño dirigidas específicamente a usuarios con TEA (Glaser et al., 2021; Schmidt et al., 2019).

Por ello, la RV y la RA deben entenderse como recursos complementarios y no como sustitutos de otras intervenciones educativas o terapéuticas.

| Dimensión                | Evidencias encontradas                                     | Limitaciones                             |
|--------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Motivación e implicación | Incremento del interés y participación en tareas           | Muestras pequeñas                        |
| Interacción social       | Mejora de habilidades sociales mediante entornos simulados | Dificultad de generalización             |
| Autonomía                | Mayor independencia en determinadas actividades            | Necesidad de supervisión inicial         |
| Aprendizaje              | Entornos estructurados y personalizados                    | Falta de estudios longitudinales         |
| Aspectos técnicos        | Versatilidad y personalización                             | Coste del hardware y competencia digital |
| Estimulación sensorial   | Posibilidad de controlar el entorno                        | Riesgo de sobreestimulación              |

Tabla 2 Eficacia y limitaciones de la RV y la RA en la intervención con TEA

### 3.4. RECOMENDACIONES PARA UN USO RESPONSABLE Y SEGURO

La revisión permite identificar una serie de aspectos que deben considerarse antes y durante la utilización de estas tecnologías.

En primer lugar, resulta importante que el usuario pueda mantener cierto control sobre la experiencia. La posibilidad de pausar, reiniciar o congelar una actividad y ajustar progresivamente su dificultad puede contribuir a reducir la ansiedad y favorecer la autorregulación.

También es importante presentar la información de forma progresiva y mantener una estructura coherente. De este modo, se puede favorecer la previsibilidad del entorno y reducir posibles sobrecargas cognitivas (Pressman, 2010).

En segundo lugar, deben considerarse las características sensoriales individuales. Una experiencia excesivamente inmersiva puede resultar invasiva para determinados usuarios. Por este motivo, puede ser conveniente comenzar utilizando formatos menos inmersivos como pantallas, antes de recurrir a dispositivos completamente inmersivos.

También es necesario controlar la intensidad de los sonidos y estímulos visuales y proporcionar posibilidades para reducir o modificar aquellos elementos que puedan generar malestar.

En tercer lugar, las experiencias deben diseñarse pensando en la generalización de los aprendizajes. El hecho de que una habilidad pueda desarrollarse dentro de un entorno virtual no significa necesariamente que se transfiera automáticamente a situaciones reales. Por ello, resulta necesario conectar progresivamente las actividades virtuales con contextos cotidianos.

Este aspecto adquiere especial importancia en actividades relacionadas con la seguridad. Los escenarios virtuales deben evitar transmitir al alumnado mensajes erróneos sobre las consecuencias de determinadas conductas. La revisión destaca, por ejemplo, la importancia de que determinadas situaciones de riesgo se acompañen de señales claras y de una reflexión guiada por el docente o terapeuta.

Finalmente, se considera necesario mejorar los procedimientos de evaluación. La literatura analizada presenta un uso importante de medidas subjetivas y observacionales, por lo que se plantea la convivencia de utilizar instrumentos estandarizados, cuestionarios válidos, grupos de control y diseños longitudinales.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión muestran que la investigación sobre RV y RA aplicada al TEA se encuentra en crecimiento. Los datos procedentes de diferentes revisiones permiten observar una producción científica que, aunque todavía limitada, ha aumentado progresivamente durante las últimas décadas.

Uno de los principales resultados identificados es el potencial de estas tecnologías para trabajar habilidades sociales y comunicativas, reconocimiento emocional y autonomía. Este resultado coincide con la idea planteada en la introducción acerca de la capacidad de las tecnologías inmersivas para proporcionar entornos estructurados, interactivos y motivadores (Power et al., 2024).

La RV destaca especialmente por la posibilidad de generar situaciones simuladas dentro de entornos controlados. Esta característica puede resultar útil para practicar determinadas habilidades antes de trasladarlas a situaciones cotidianas. La RA, por su parte, presenta la ventaja de mantener una relación más directa con el entorno físico, incorporando elementos digitales sobre situaciones reales.

No obstante, la revisión también obliga a matizar una visión excesivamente optimista de estas tecnologías. Los estudios presentan una elevada heterogeneidad, tamaños muestrales reducidos y escasa evaluación a largo plazo. Por tanto, aunque se observan resultados prometedores, no resulta adecuado afirmar que la RV o la RA sean soluciones universalmente eficaces para el alumnado con TEA.

Una cuestión especialmente relevante es la estimulación sensorial. La inmersión, considerada una de las principales ventajas de la RV, puede convertirse también en una dificultad cuando el usuario presenta una elevada sensibilidad a determinados estímulos. Por ello, la personalización no debe limitarse al contenido de la actividad, sino que debe incluir también aspectos como la intensidad de los estímulos, el nivel de inmersión y el ritmo de presentación.

Otro elemento fundamental es el papel del profesorado. La tecnología por sí misma no determina la calidad del aprendizaje. El docente debe seleccionar los recursos, definir los objetivos y acompañar al alumnado durante la experiencia. La revisión señala que la implementación puede depender en gran medida de la competencia digital del profesorado y de su capacidad para integrar las herramientas tecnológicas dentro de propuestas pedagógicas coherentes.

Asimismo, todavía existe una ausencia de directrices universales para el diseño de aplicaciones de RE dirigidas a personas con TEA. Los futuros desarrollos deberían prestar atención no solamente a la accesibilidad física, sino también a la accesibilidad cognitiva y sensorial.

En este sentido, el principal reto no parece constituir únicamente en disponer de tecnologías cada vez más avanzadas, sino en conseguir que estas tecnologías respondan realmente a las necesidades de las personas que las utilizan (Bailey et al., 2020; Mosher et al., 2022).

Por tanto, la inclusión tecnológica debe entenderse desde una perspectiva pedagógica. Una aplicación no será inclusiva únicamente por incorporar RV o RA, sino por la forma en que estas herramientas se diseñen, adapten e integren dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

La revisión sistemática realizada permite concluir que la RV y la RA constituyen herramientas con un potencial educativo y terapéutico relevante para las personas con TEA. La investigación disponible muestra posibilidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, reconocimiento emocional, autonomía, habilidades de la vida diaria, alfabetización inicial, motivación y participación.

Asimismo, se ha constatado un crecimiento progresivo de la investigación sobre tecnologías inmersivas aplicadas al TEA. Sin embargo, este crecimiento no debe confundirse con la existencia de una evidencia científica completamente consolidada.

Los resultados muestran importantes limitaciones metodológicas. Entre ellas destacan la heterogeneidad de los estudios, los tamaños reducidos de las muestras y la escasez de evaluaciones longitudinales. Estas circunstancias dificultan la comparación de resultados y limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos.

En relación con el objetivo planteado, se puede afirmar que la revisión permite analizar el potencial de la RV y la RA en el ámbito educativo y terapéutico del TEA. También permite identificar que la eficacia de estas herramientas está relacionada con el diseño pedagógico, la personalización de las actividades y el acompañamiento de los adultos.

Por ello, estas tecnologías no deberían considerarse una respuesta única a las necesidades del alumnado con TEA, sino recursos complementarios que pueden incorporarse a las prácticas educativas cuando existe una finalidad claramente definida.

Una de las principales necesidades detectadas es el desarrollo de marcos de diseño basados en la evidencia que incorporen criterios de accesibilidad cognitiva y sensorial. Del mismo modo, resulta necesario prestar atención a la regulación de los estímulos, la seguridad, la generalización de los aprendizajes y la formación del profesorado.

Como futuras líneas de investigación, el TFG plantea la conveniencia de realizar estudios con muestras más amplias y heterogéneas, utilizar diseños experimentales más sólidos e incorporar evaluaciones longitudinales que permitan conocer si los aprendizajes se mantienen y generalizan a contextos cotidianos. También se propone continuar investigando la integración de la Inteligencia Artificial en entornos de Realidad Extendida con el objetivo de explorar su potencial para desarrollar experiencias más personalizadas y adaptativas.

En definitiva, la RV y la RA presentan posibilidades importantes para favorecer una educación más inclusiva y personalizada. Sin embargo, su incorporación debe realizarse desde una perspectiva crítica, ética y fundamentada en la evidencia, situando las necesidades del alumnado por encima de las posibilidades meramente tecnológicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alper, M., Pak, E., McGivney, E., & Rubinsztain, V. (2025). "Someone who has ADHD or someone who has autism should make the rules": A participatory of neurodivergent child perspectives on the ethics of extended reality technologies. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 46, 100782. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2025.100782>
- Berenguer, C., Baixauli, I., Gómez, S., de El Puig Andrés, M., & De Stasio, S. (2020). Exploring the impact of augmented reality in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6143. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176143>
- Carmona-Serrano, N., Gallardo-Montes, C., Llorent-Vázquez, P., & Rodríguez-Fuentes, A. (2025). Intervención innovadora mediante realidad aumentada y virtual en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 61-80. <https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18527>
- Cortes, C.N.C., & León, J.R.C (2024). Autismo y Nuevas Tecnologías. *Herramientas para una vida de calidad*. Ra-Ma Editorial.
- Demirtaş, Ş., & Besalti, M., (2026). The role of artificial intelligence interventions to improve eye contact for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 26, 24. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07702-6>
- Fu, W., Tao, T., Wang, J., Peng, Z., & Wang, Y., (2025). Application of virtual reality technology in intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Special Education Technology*, 40(4), 519-529.
- Gadzhimusieva, D., Meliá, S., Lorenzo Lledó, G., & Shahabadin Nasabeh, S., (2025). Development and pilot evaluation of an AI-driven learning management system for personalized education for autistic students. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. <http://doi.org/10.1007/s10639-025-13888-9>
- Hecker, J., & Kalpokas, N. (s.f.) La guía de las revisiones bibliográficas: ¿Qué es una revisión sistemática de la literatura? ATLAS.ti. Recuperado el 15 de marzo de 2026, de <https://atlasti.com/es/guias/revisiones-bibliograficas/revision-sistemica>
- Julrode, P., Worragin, P., Ariya, P., Puritar, K., & Intawong, K. (2025). Designing gamified virtual reality intervention based on experiential learning to enhance social reciprocity in children with autism spectrum disorder. *Education Sciences*, 15(9), 1104. <https://doi.org/10.3390/educsci15091104>
- Koumpouros, Y. (2024). Digital horizons: Enhancing autism support with augmented reality. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advance 56, pp. 3368-3384. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06709-4>

- López-Belmonte, J., Dúo-Terrón, P., Moreno-Guerrero, A.-J., & Marín-Marín, J.-A. (2024). Efectos de la realidad aumentada y virtual en estudiantes con TEA. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, 7-23. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103789>
- Lorenzo Lledó, G., Lledó, A., Gilabert-Cerdá, A., & Lorenzo- Lledó, A. (2022). The use of augmented reality to improve the development of activities of daily living in students with ASD. *Education and Information Technologies*, 27(4), 4865-4885. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10805-8>
- Lorenzo-Lledó, G., Lorenzo-Lledó, A., Lledó Carreres, A., & Pérez- Vázquez, E.(2023). Creación de un entorno de realidad virtual inmersiva para la comunicación e interacción social: Estudio piloto en alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73). <https://doi.org/10.6018/red.539141>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Newbutt, N., Glaser, N., & Palmer, H. (2022). Not perfect but good enough: A primer for creating spherical video-based virtual reality for autistic users. *Journal of Enabling Technologies*, 16(2), 115-129. <https://doi.org/10.1108/JET-01-2022-0008>
- Niswanger, R., Sha, K., & Lerman, D.C. (2023). Poster: Design of mixed reality dangerous situations for autistic children: Road safety. En *Proceedings of the 2023 ACM/IEEE International Conference on Connected Health: Applications, Systems and Engineering Technologies (CHASE 2023)* (pp. 205-206). AMC/IEEE CHASE 2023. <https://doi.org/10.1145/3580252.35899430>
- Pabón, D., Oyassa, A., & Rodríguez, G. (2024, diciembre). La realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) como herramientas en las adaptaciones curriculares para alumnos con autismo. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E76, pp. 344-356.
- Power, M., Kennedy, S., Clearly, F., Mills, I., Kinsella, S., & Huertas Celdrán, A. (2024). A systematic literature review of XR interventions to improve motor skills development among autistic children. *IEEE Access*, 12, 108953-108969. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3438361>
- Prendes Espinosa, M.P., & Cerdán Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de la Educación a Distancia*, 24(1), 35-54. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Rajendran, G. (2013). Virtual environments and autism: A developmental psychopathological approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(4), 334-347. <https://doi.org/10.1111/jcal.12006>

- Soares, K. P., Burlamarqui, A.M.F., Gonçalves, L.M.G., Costa, V.F., Cunha, M.E., & Burlamarqui, A. A. R. S. S. (2017). Preliminary studies augmented reality tool to help in psycho-pedagogical tasks with children belonging to autism spectrum disorder. *IEE Latin America Transactions*, 15 (10), 1881-1888. <https://doi.org/10.1109/TLA.2017.8071250>
- Soler-Bages, M. (2025, marzo) [DC] Enhancing accessibility in XR games for users with autism spectrum disorder. En *2025 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshop (VRW)*, pp. 1572-1573. *IEEE VR 2025*. Universitat de Barcelona.
- Wu, J. G., Looi, C.K., & Luo, L. (2026). Beyond reality: Empowering autistic learners in communication. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 31, (8), pp. 2201- 2239. <http://doi.org/10.58459/rptel.2026.21029>

# MÁS ALLÁ DE LA LECTURA: UNA MIRADA INCLUSIVA A LA DISLEXIA EN LA CLASE DE LENGUA

**Noelia Melero Cortés**

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad en Lengua y Literatura.

La dislexia ha sido tradicionalmente asociada a las dificultades lectoras, lo que ha condicionado su comprensión y la respuesta educativa del alumnado. Sin embargo, los avances muestran que puede implicar procesos lingüísticos y repercutir en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este artículo reflexiona sobre las implicaciones de esta perspectiva en la enseñanza de Lengua Castellana y literatura en Educación Secundaria Obligatoria. Se analizan dificultades relacionadas con la comprensión, el vocabulario, la conciencia morfológica y la expresión escrita, así como la necesidad de superar un modelo centrado exclusivamente en la compensación. Desde un enfoque inclusivo y basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje, se plantean estrategias que favorecen el acceso al lenguaje y la participación del alumnado, como el trabajo del vocabulario y la morfología, los apoyos multimodales, el andamiaje de la escritura y la diversificación de la evaluación.

**Palabras clave:** Dislexia, Competencia Comunicativa, Educación Inclusiva, Conciencia Morfológica, Dificultades Lingüísticas.

*Dyslexia has traditionally been associated with reading difficulties, which has shaped how it is understood and the educational response provided to pupils. However, recent research suggests that it may involve linguistic processes and have an impact on the development of communicative competence. This article reflects on the implications of this perspective for the teaching of Spanish language and literature in Compulsory Secondary Education. It analyses difficulties relating to comprehension, vocabulary, morphological awareness and written expression, as well as the need to move beyond a model focused exclusively on compensation. From an inclusive approach based on Universal Design for Learning, strategies are proposed that promote access to language and pupil participation, such as work on vocabulary and morphology, multimodal supports, writing scaffolding and the diversification of assessment.*

**Keywords:** Dyslexia, Communicative Competence, Inclusive Education, Morphological Awareness, Language Difficulties.

## 1. INTRODUCCIÓN

En muchas aulas de educación secundaria, cuando un alumno se niega a leer en voz alta, necesita más tiempo para terminar una tarea escrita o comete muchas faltas de ortografía, la explicación suele parecer evidente: «Tiene dificultades para leer, será dislexia». Esta asociación, profundamente arraigada en el imaginario educativo, ha contribuido a identificar la dislexia casi exclusivamente con los problemas de lectura. Sin embargo, reducirla a esta única dimensión implica dejar fuera una parte importante de la realidad que viven los estudiantes en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (Serna Pinto, 2023).

Durante años, los conocimientos científicos sobre la dislexia han experimentado una notable evolución (IDA, 2025). Lejos de considerarse únicamente como una dificultad relacionada con la lectura, en la actualidad se reconoce como una condición que puede afectar a distintos procesos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje. Esta perspectiva invita a dejar atrás las explicaciones simplistas y a considerar cómo estas dificultades pueden manifestarse también en la comprensión, el desarrollo del vocabulario, la reflexión sobre la lengua o la expresión escrita.

Esta evolución plantea una cuestión especialmente relevante para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura. Si la dislexia afecta a diferentes aspectos de la competencia comunicativa, ¿es suficiente aplicar adaptaciones centradas únicamente en facilitar la lectura o ampliar el tiempo para realizar las tareas? Probablemente no. Comprender la naturaleza lingüística de la dislexia también obliga a revisar la manera en que enseñamos, planificamos las actividades y acompañamos los procesos de aprendizaje.

Desde este enfoque, el presente artículo reflexiona sobre las implicaciones de una concepción amplia de la dislexia en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se abordan las dificultades lingüísticas que pueden trascender la lectura, la necesidad de avanzar hacia un modelo inclusivo y algunas estrategias para favorecer la comprensión, el vocabulario, la expresión escrita y la participación del alumnado. Así, la inclusión se plantea como una oportunidad para repensar la enseñanza de la lengua desde la diversidad y favorecer el aprendizaje de todo el grupo-clase.

## 2. LA DISLEXIA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La finalidad de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, entendida como la capacidad de comprender, interpretar, producir e intercambiar mensajes de manera eficaz en diferentes contextos y mediante distintos códigos. Este objetivo va más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como habilidades instrumentales, ya que también implica ampliar el

vocabulario, reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje, construir discursos coherentes y participar de manera crítica en las prácticas comunicativas propias de la sociedad actual (Ley orgánica 3/2020; Real Decreto 217/2022).

Desde esta perspectiva, considerar la dislexia exclusivamente como una dificultad para leer resulta insuficiente para explicar los desafíos a los que se enfrenta el alumnado en el aula de Lengua. Aunque las dificultades para reconocer las palabras de manera precisa y fluida siguen siendo una de sus manifestaciones más características, la investigación de los últimos años ha puesto de manifiesto que la dislexia afecta a distintos procesos implicados en el lenguaje, lo que explica que sus repercusiones se extiendan a diversas y variadas dimensiones la competencia comunicativa (International Dyslexia Association [IDA], 2025; Serna Pinto, 2023).

La actualización de la definición propuesta por la Asociación Internacional de Dislexia (2025) supone un avance significativo en este sentido. Sin abandonar su origen neurobiológico, la dislexia se entiende ahora como una condición relacionada con alteraciones en la arquitectura del código lingüístico y en los procesos morfofonológicos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje escrito. Asimismo, esta definición reconoce su carácter multifactorial y la variabilidad con la que se manifiesta en cada persona, alejándose de las interpretaciones homogéneas que durante años limitaron la comprensión de la dislexia a un único perfil de dificultades. En la misma línea, Serna Pinto (2023) defiende que el análisis de la dislexia debe abordarse desde cierta perspectiva que explique la interacción entre los diferentes niveles del lenguaje y su repercusión en la comunicación.

Esta visión permite comprender por qué las dificultades del alumnado con dislexia no se limitan a la lectura. En el contexto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pueden surgir obstáculos para acceder al significado de palabras poco frecuentes, establecer relaciones entre palabras de una misma familia léxica, reconocer regularidades morfológicas o planificar y revisar una producción escrita. Del mismo modo, la comprensión de textos complejos puede verse condicionada por la carga lingüística que presentan, especialmente cuando exigen integrar información, inferir significados o manejar un vocabulario académico específico (Garayzábal y Codesido, 2015; Rello, 2018). Estas dificultades no aparecen con la misma intensidad en todo el alumnado ni responden a un patrón único, pero ponen de manifiesto que la dislexia afecta a un conjunto de procesos que sustentan el desarrollo de la competencia comunicativa.

Estas implicaciones adquieren una especial relevancia durante la Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa, aumentan las demandas lingüísticas del currículo y el alumnado debe enfrentarse a textos más complejos, contenidos más abstractos y actividades que requieren analizar el funcionamiento de la lengua, interpretar diferentes tipologías textuales y producir discursos cada vez más elaborados. Como señala Paniagua Martín (2018), el paso a la educación secundaria supone, en muchos casos, un punto de inflexión para el alumnado con dislexia, ya que las estrategias compensatorias desarrolladas durante la educación primaria dejan de ser suficientes ante el incremento de las exigencias académicas.

Esto pone de manifiesto que la dislexia no puede entenderse únicamente como una dificultad asociada a la lectura, sino como una condición que puede influir en el desarrollo de la competencia comunicativa en su conjunto. Esta idea es especialmente significativa para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura, ya que les invita a reconsiderar el significado de enseñar lengua en un aula diversa. Si las dificultades afectan a diversos procesos lingüísticos, la respuesta educativa no puede limitarse a facilitar el acceso a los textos escritos, sino que debe incorporar estrategias que favorezcan la comprensión, la reflexión sobre la lengua y el uso funcional del lenguaje por parte de todo el alumnado. Sobre esta premisa se articula el siguiente apartado, dedicado a analizar cómo una perspectiva inclusiva puede contribuir a transformar la enseñanza de la asignatura.

## 2.1. UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA DISLEXIA

Durante décadas, la dislexia se ha identificado principalmente con las dificultades para aprender a leer y escribir. Esta visión, centrada en la capacidad de reconocer palabras de manera precisa y fluida, ha hecho que la respuesta educativa se haya orientado, en gran medida, a mejorar la decodificación y la precisión lectora. Aunque este enfoque permitió importantes avances en la identificación y el apoyo al alumnado, también favoreció una comprensión parcial de la dislexia al reducirla con frecuencia a un problema vinculado casi exclusivamente a la lectura. Como consecuencia, otros procesos implicados en el funcionamiento del lenguaje han recibido mucha menos atención, tanto en la investigación como en la práctica educativa (IDA, 2025; Serna Pinto, 2023).

En los últimos años, los avances científicos han ampliado significativamente esta concepción. La actualización de la definición publicada por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) en 2025 mantiene que la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico, pero introduce elementos que la enriquecen. Entre las principales novedades, se reconoce la arquitectura del código lingüístico como un componente esencial para explicar las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito, se incorpora el procesamiento morfológico como uno de los mecanismos implicados y se considera la dislexia como una condición multifactorial cuya manifestación puede variar de una persona a otra. Además, la nueva definición elimina la exigencia de una discrepancia entre el cociente intelectual y el rendimiento lector para su identificación, lo que refleja un consenso científico que apuesta por modelos más ajustados a la diversidad de perfiles del alumnado (IDA, 2025).

Esta evolución conceptual ha encontrado un importante respaldo en la Lingüística Clínica, disciplina que estudia las alteraciones del lenguaje desde el análisis de sus distintos componentes. Desde esta perspectiva, para comprender la dislexia hay que atender a la interacción entre los procesos fonológicos, morfológicos, ortográficos y léxico-semánticos que intervienen en la comunicación y en el aprendizaje, superando las interpretaciones que se centran únicamente en la lectura (Garayzábal y Codesido, 2015). En este sentido, Serna Pinto (2023) sostiene que la dislexia debe entenderse como una dificultad que afecta al procesamiento del lenguaje, y que su complejidad solo puede explicarse considerando el funcionamiento conjunto de estos procesos lingüísticos.

Este cambio de paradigma es especialmente relevante en el ámbito educativo. Si la dislexia ya no se concibe exclusivamente como una dificultad lectora, también es necesario revisar la forma en que se interpreta y se aborda en las aulas. En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en la que el aprendizaje se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, este nuevo enfoque invita a ampliar la perspectiva sobre las necesidades del alumnado y a reconocer que las dificultades pueden manifestarse en una variedad de tareas relacionadas con el uso del lenguaje. Precisamente estas implicaciones se analizan en el siguiente apartado, dedicado a explorar cómo la dislexia puede influir en las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa.

## 2.2. LA DISLEXIA MÁS ALLÁ DE LA LECTURA

Comprender la dislexia desde una perspectiva lingüística implica reconocer que sus repercusiones van más allá del aprendizaje inicial de la lectura y afectan a muchas otras tareas que forman parte de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura. En la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado debe interpretar textos cada vez más complejos, ampliar su vocabulario, reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y producir discursos orales y escritos adecuados a diferentes contextos comunicativos. Todas estas actividades requieren la participación de procesos lingüísticos que pueden verse comprometidos en el alumnado con dislexia, incluso cuando haya adquirido un nivel lector funcional (Serna Pinto, 2023; Paniagua Martín, 2018).

Una de las primeras dificultades suele apreciarse en la comprensión de textos. Con frecuencia, el esfuerzo que exige identificar y procesar la información escrita reduce los recursos cognitivos disponibles para construir el significado global del texto, realizar inferencias o relacionar ideas. Esto puede provocar que el alumnado comprenda fragmentos aislados, pero tenga dificultades para interpretar el mensaje en su conjunto o para identificar la intención comunicativa del autor. En Secundaria, donde predominan los textos expositivos, argumentativos y literarios cada vez más complejos, estas demandas aumentan considerablemente (Rello, 2018; Paniagua Martín, 2018).

Otro aspecto especialmente relevante es el desarrollo del vocabulario. La adquisición de nuevas palabras depende en gran medida de la experiencia lectora y de la capacidad para establecer relaciones entre su forma y su significado. Cuando este proceso resulta costoso, el crecimiento del léxico puede producirse de forma más lenta, lo que dificulta la comprensión de conceptos académicos y la utilización de un vocabulario preciso en las producciones orales y escritas. Desde esta perspectiva, trabajar el vocabulario deja de ser una actividad complementaria para convertirse en un elemento esencial del aprendizaje lingüístico (Serna Pinto, 2023).

La investigación reciente también ha puesto el foco en el papel de la conciencia morfológica, entendida como la capacidad de identificar, comprender y manipular la estructura interna de las palabras. Aunque la intervención en dislexia ha priorizado

tradicionalmente el trabajo sobre la conciencia fonológica, diversos estudios señalan que la reflexión sobre la morfología también es un recurso muy valioso para el aprendizaje lingüístico, especialmente en etapas como la educación secundaria, cuando el vocabulario académico se vuelve más complejo (Serna Pinto, 2023). Comprender cómo se forman las palabras mediante raíces, prefijos y sufijos, reconocer las relaciones entre las familias léxicas o inferir el significado de términos desconocidos a partir de su estructura no solo favorece la ampliación del vocabulario, sino que también mejora la comprensión lectora y la producción escrita (Garayzábal y Codesido, 2015). Desde esta perspectiva, la morfología deja de ser un contenido exclusivamente gramatical para convertirse en una herramienta que facilita el acceso al significado y fortalece el desarrollo de la competencia comunicativa.

Además, estas dificultades pueden manifestarse en la expresión escrita. Organizar las ideas, seleccionar el vocabulario adecuado, mantener la coherencia del discurso y revisar un texto son procesos que exigen coordinar múltiples habilidades lingüísticas y cognitivas de manera simultánea. Estas manifestaciones no se deben a una falta de conocimientos sobre el contenido, sino a la dificultad que supone coordinar los distintos procesos implicados en la escritura (Rello, 2018).

Esta realidad invita a replantear la manera en que se interpretan muchas de las dificultades observadas en el aula. Un estudiante con dislexia puede comprender el contenido de una explicación oral, pero encontrar obstáculos al enfrentarse a un texto con un vocabulario muy específico, conocer un concepto, pero tener dificultades para expresar sus ideas por escrito con la precisión esperada o necesitar más tiempo para identificar las relaciones entre palabras de una misma familia léxica. Entender estas situaciones permite evitar interpretaciones simplistas, como atribuir las a una falta de interés o de esfuerzo, y orienta al profesorado hacia respuestas educativas más ajustadas a las necesidades reales del alumnado (Rello, 2018; Serna Pinto, 2023).

### 3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ANTE LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS ASOCIADAS A LA DISLEXIA

Comprender que la dislexia trasciende las dificultades lectoras también implica asumir que la respuesta educativa no puede limitarse a facilitar el acceso a la lectura o a aplicar adaptaciones puntuales. Si las investigaciones actuales muestran que esta condición puede influir en diferentes procesos implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa, resulta necesario revisar la forma en que se enseña Lengua Castellana y Literatura. Esta revisión no implica abandonar las medidas de apoyo que ya han demostrado su eficacia, sino integrarlas en una planificación más amplia que tenga en cuenta la diversidad del alumnado desde el principio (Asociación Dislexia y Familia [DISFAM], 2023; Angulo et al., 2019).

Este planteamiento está en consonancia con los principios de la educación inclusiva y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que proponen anticiparse a la diversidad mediante propuestas flexibles y accesibles, en lugar de intervenir únicamente cuando surgen dificultades. Desde este enfoque, la planificación debe ofrecer diferentes vías para acceder a la información, participar en las actividades y expresar lo aprendido, de modo que las características individuales del alumnado no supongan una barrera para el aprendizaje (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014). En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, este enfoque es especialmente pertinente, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa exige movilizar diferentes formas de comprender, producir e interpretar el lenguaje.

Adoptar una perspectiva lingüística implica prestar atención no solo a cómo se presenta la información, sino también a los procesos lingüísticos que se trabajan y a la forma en que se trabajan. La comprensión del lenguaje, el desarrollo del vocabulario, la reflexión sobre la estructura de las palabras y la producción escrita son aprendizajes propios de la materia que pueden convertirse en oportunidades para reducir barreras y favorecer un aprendizaje más significativo. Así, la atención a la diversidad no se concibe como una intervención paralela dirigida exclusivamente a estudiantes con dislexia, sino como una forma de enriquecer la experiencia de aprendizaje de todo el grupo-clase. Esta conexión entre conocimiento lingüístico, inclusión y práctica docente constituye precisamente uno de los ejes de la propuesta desarrollada en este artículo (Serna Pinto, 2023; Garayzábal y Codesido, 2015).

Desde esta perspectiva, el reto no consiste únicamente en preguntarse qué necesita un estudiante con dislexia para superar una determinada dificultad, sino también en analizar qué barreras pueden estar generando la propia propuesta de enseñanza y cómo pueden reducirse desde su diseño. Esta cuestión nos lleva a pasar de un modelo centrado fundamentalmente en la compensación de las dificultades a una concepción más inclusiva de la enseñanza. Posteriormente, se abordarán algunas estrategias que permiten concretar este cambio en el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **3.1. DEL MODELO COMPENSATORIO A UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA**

Durante años, la atención educativa del alumnado con dislexia se ha basado principalmente en medidas compensatorias para facilitar su acceso a las tareas escolares. Entre estas medidas se encuentran la ampliación del tiempo de realización, la reducción de la cantidad de texto, la adaptación de determinados materiales, la evitación de la lectura en voz alta no preparada y la aplicación de condiciones diferentes para realizar una prueba (Angulo et al., 2019; DISFAM, 2026). El problema surge cuando estas medidas constituyen prácticamente toda la respuesta educativa y se aplican una vez que la dificultad ya se ha manifestado.

La cuestión, por tanto, no es dejar de adaptar, sino ampliar la forma de entender la adaptación. Una enseñanza inclusiva comienza antes de que aparezca la dificultad: al seleccionar los textos, diseñar las actividades, explicar los contenidos y decidir cómo podrá demostrar el alumnado lo que ha aprendido. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) parte precisamente de esta idea y propone anticiparse a la diversidad ofreciendo diferentes formas de implicación, representación, acción y expresión (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014; CAST, 2024). Así, no se diseña primero una actividad «general» y después otra para el alumnado con dislexia, sino que se procura que la propuesta inicial incorpore distintas posibilidades de acceso y participación.

En la clase de Lengua Castellana y Literatura, este cambio puede concretarse en decisiones muy sencillas. Por ejemplo, antes de comenzar la lectura de un texto, el profesor puede anticipar el vocabulario que previsiblemente supondrá una dificultad, presentar su significado mediante ejemplos y relacionarlo con palabras que el alumnado ya conoce. En una actividad de comprensión, puede proporcionar un organizador que ayude a identificar las ideas principales antes de solicitar una respuesta por escrito. Al trabajar un contenido gramatical, puede acompañar la explicación verbal con ejemplos visuales y modelos resueltos. Y, cuando se solicite una producción escrita, se puede proporcionar previamente una estructura, preguntas guía o un ejemplo del tipo de texto que se espera producir. Estas decisiones no reducen el nivel de exigencia, sino que hacen explícito el camino que conduce al aprendizaje.

También es posible diversificar las formas de participación sin modificar necesariamente los contenidos curriculares. Un alumno puede demostrar que ha comprendido un contenido mediante una explicación oral, una producción escrita, una representación visual o una combinación de diferentes formatos, siempre que la forma elegida permita evaluar el aprendizaje adquirido. Esta flexibilidad es especialmente relevante en la asignatura de Lengua, donde no se debe confundir la dificultad para expresar por escrito un conocimiento con la ausencia de este. Ofrecer diferentes vías de expresión permite distinguir mejor entre lo que el alumno sabe y las barreras que puede encontrar al comunicarlo (CAST, 2024).

Esta perspectiva también afecta a la evaluación. Una enseñanza inclusiva no implica evaluar menos, sino garantizar que las condiciones de evaluación permitan valorar de manera efectiva la competencia que se pretende evaluar. Si el objetivo de una actividad es comprobar la comprensión de un texto, por ejemplo, es conveniente que las dificultades mecánicas de lectura o escritura no oculten por completo la capacidad del estudiante para interpretar su contenido. Por ello, pueden combinarse diferentes procedimientos de evaluación, incorporar momentos de revisión, proporcionar instrucciones claras y dividir en partes las tareas más complejas. Estas medidas son coherentes con una concepción de la evaluación como parte del propio proceso de aprendizaje y no solo como un momento final de calificación (DISFAM, 2023).

El cambio de modelo también afecta a la manera de interpretar las dificultades del alumnado. Ante un estudiante que tarda mucho en completar una actividad escrita, comete errores recurrentes o necesita más apoyo para comprender una consigna, no debemos limitarnos a preguntar «¿qué le ocurre?», sino que también debemos preguntarnos «¿qué barrera presenta esta tarea y cómo puedo reducirla?». Este enfoque redistribuye parte de la responsabilidad desde el estudiante hacia el diseño de la situación de aprendizaje y permite buscar soluciones que no dependan exclusivamente de adaptaciones individuales. De este modo, la inclusión se convierte en una responsabilidad compartida y en una característica de la propia práctica docente.

Todo ello no significa que dejen de ser necesarias las medidas individualizadas. El alumnado con dislexia puede necesitar apoyos específicos y ajustes acordes a sus necesidades. La enseñanza inclusiva no busca homogeneizar al alumnado ni eliminar la atención individualizada, sino combinar ambas perspectivas: diseñar propuestas accesibles para todos y proporcionar apoyos específicos cuando sean necesarios. Este planteamiento coincide con los principios de inclusión y atención a la diversidad recogidos en la normativa educativa vigente (Ley Orgánica 3/2020; Real Decreto 217/2022).

Por tanto, la transición de un modelo compensatorio a una enseñanza inclusiva no consiste en sustituir unas medidas por otras, sino en cambiar el enfoque. En lugar de esperar a que un alumno se enfrente a una barrera para buscar después una solución, se trata de anticipar la diversidad y diseñar el aprendizaje teniendo en cuenta dicha diversidad desde el principio. En el caso de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, este cambio adquiere una especial importancia, ya que permite no solo facilitar el acceso a los contenidos, sino también trabajar de manera más consciente los procesos lingüísticos que sustentan la comprensión y la expresión. Desde esta perspectiva, pueden plantearse estrategias concretas para desarrollar la competencia comunicativa y favorecer la participación de todo el alumnado.

### **3.2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Una vez asumida esta perspectiva, el siguiente paso consiste en aplicarla a las actividades cotidianas del aula. No se trata de aplicar un programa específico para el alumnado con dislexia, sino de incorporar prácticas que faciliten el acceso al lenguaje y que, al mismo tiempo, favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de todo el grupo. Para ello, es fundamental trabajar de manera explícita los procesos lingüísticos que puedan resultar más complejos y proporcionar apoyos que permitan al alumnado avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía (DISFAM, 2026; CAST, 2024).

Una primera línea de actuación se centra en el vocabulario y la comprensión del lenguaje. Antes de enfrentarse a un texto, puede resultar útil anticipar algunas palabras clave, activar conocimientos previos y establecer relaciones entre los términos nuevos y otros que el alumnado ya conoce. Posteriormente, estas palabras pueden organizarse en categorías semánticas, relacionarse con sinónimos y antónimos, o utilizarse en diferentes contextos comunicativos. De este modo, el vocabulario deja de trabajarse como una lista de definiciones que deben memorizarse para convertirse en una herramienta que permite comprender y utilizar el lenguaje con mayor precisión (Martínez y Hernández, 2019; Angulo et al., 2019, Change Dyslexia, 2018).

La conciencia morfológica es una vía especialmente interesante para trabajar el lenguaje en Secundaria. Al analizar cómo se construyen las palabras, el alumnado aprende a identificar raíces, prefijos y sufijos, a establecer relaciones entre palabras de una misma familia y a inferir el significado de términos desconocidos a partir de su estructura. Actividades como descomponer palabras complejas, formar nuevas palabras a partir de una raíz o construir familias léxicas pueden convertir los contenidos gramaticales en herramientas para comprender y ampliar el vocabulario. En el caso del alumnado con dislexia, este trabajo resulta especialmente interesante porque proporciona apoyos basados en la estructura de las palabras y no solo en su procesamiento fonológico (DISFAM, 2026; Serna Pinto, 2023).

También es conveniente incorporar estrategias multisensoriales y multimodales. El lenguaje puede presentarse y manipularse combinando información escrita, oral y visual, o a través de actividades en las que el alumnado participe activamente en la construcción del conocimiento. Por ejemplo, la formación de palabras o la lectura modelada permiten trabajar los contenidos lingüísticos desde diferentes vías de acceso. Estas propuestas no tienen como finalidad simplificar los contenidos, sino ofrecer más de una oportunidad para comprenderlos y consolidarlos (Change Dyslexia, 2018; DISFAM, 2026).

En el ámbito de la expresión escrita, una de las estrategias más útiles consiste en dejar de presentar la escritura como una tarea única y dividirla en fases. Antes de ponerse a escribir, el alumnado puede organizar sus ideas mediante un esquema, un mapa conceptual o un guion. Después, puede elaborar un primer borrador y, por último, revisar el contenido y la forma del texto con ayuda de una pauta. Esta separación entre planificación, redacción y revisión reduce la cantidad de procesos que deben gestionarse simultáneamente y proporciona un andamiaje que facilita la organización de las ideas (Paniagua Martín, 2018). Además, ofrecer modelos de textos, estructuras orientativas o preguntas guía permite hacer explícitas las características del producto que se espera elaborar.

La interacción oral y el aprendizaje cooperativo también ofrecen oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa desde una perspectiva menos centrada en la producción escrita. Trabajar en parejas o pequeños grupos, distribuir roles, intercambiar ideas antes de redactar o explicar oralmente un contenido permite que el alumnado utilice el lenguaje como herramienta para construir el conocimiento.

Para el alumnado con dislexia, estos espacios pueden favorecer una participación más activa y reducir la carga que supone enfrentarse de manera individual a determinadas tareas escritas. Al mismo tiempo, benefician al conjunto del grupo-clase al potenciar la escucha, la argumentación, la negociación de significados y la expresión de ideas.

Finalmente, estas estrategias deben trasladarse también a la evaluación. Si el objetivo es valorar la comprensión de un contenido y no la corrección ortográfica específicamente, los errores formales no deberían impedir que el docente identificara lo que el alumnado sabe. Para ello, se pueden combinar diferentes procedimientos de evaluación, incorporar momentos de revisión, utilizar rúbricas claras, reducir las tareas de copia mecánica y permitir respuestas orales cuando resulte adecuado. También puede resultar necesario la ampliación del tiempo y la flexibilización de algunas condiciones en función de las características individuales del alumnado (Salas Vallespir et al., 2010; Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014).



Figura 1. Estrategias para desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado con dislexia.

Fuente: elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial.

## CONCLUSIONES

---

La dislexia nos invita a considerar el aprendizaje del lenguaje desde una perspectiva más amplia. Comprender que las dificultades de los alumnos con dislexia pueden ir más allá de la lectura permite al profesorado interpretar mejor determinadas situaciones que aparecen en el aula y evitar que se atribuyan únicamente a falta de esfuerzo, atención o motivación.

Este cambio de perspectiva también implica revisar la enseñanza. Las adaptaciones individuales siguen siendo necesarias, pero no deberían ser la única respuesta. Entre las decisiones que pueden hacer que el aprendizaje sea más accesible se encuentran anticipar las dificultades, ofrecer diferentes formas de acceder a los contenidos, trabajar de manera explícita el vocabulario y la estructura de las palabras, facilitar apoyos para la comprensión y escritura y diversificar las formas de participación.

Desde este enfoque, atender al alumnado de manera inclusiva no significa diseñar una enseñanza paralela, sino partir de la diversidad para mejorar la enseñanza de la lengua. Muchas de las medidas que facilitan su aprendizaje también pueden beneficiar al resto del alumnado y favorecer aulas más participativas, flexibles y comunicativas.

En definitiva, el reto docente no consiste únicamente en preguntarse qué necesita un alumno con dislexia, sino en preguntarse qué podemos cambiar en nuestra forma de enseñar para que todos puedan aprender y comunicarse mejor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Angulo, M. J., Ocampo, J. G., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Satorras, R. M., & Vázquez, M. (2019). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia. Junta de Andalucía.
- Asociación Dislexia y Familia (DISFAM). (2026). Estrategias para alumnos con dislexia. DISFAM.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST.
- Change Dyslexia. (2018). Superar la dislexia.
- Garayzábal, E., & Codesido, A. (2015). Fundamentos de la lingüística clínica. Síntesis.
- International Dyslexia Association (IDA). (2025). 2025 Dyslexia Definition Project. International Dyslexia Association.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Martínez, C., & Hernández, L. A. (2019). Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. Región de Murcia.
- Paniagua Martín, D. (2018). Naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia en el aula de secundaria. Nuevos horizontes en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Salamanca.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículo.
- Real Decreto 2017/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.
- Rello, L. (2018). Superar la dislexia. Paidós Educación.
- Salas Vallespir, A., et al. (2010). PRODISLEX: protocolos de detección y actuación en dislexia. DISFAM.
- Serna-Pinto, M. A. (2023). Dislexia en la etapa universitaria: una mirada desde la lingüística clínica. Revista Médica de Risaralda, 29, 1-18.

## MÁS ALLÁ DEL DRAGÓN

### Cómo los cuentos de fantasía ayudan en la Educación Primaria

**M<sup>a</sup> Teresa Máñez Borja**

Graduada en Magisterio de Educación Primaria. Su línea de trabajo e investigación se centra en la literatura infantil como recurso pedagógico transversal, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad e imaginación en las aulas escolares

Los cuentos infantiles suelen tratarse en los primeros cursos de la Educación Primaria y van desapareciendo progresivamente en los siguientes ciclos. Este artículo intenta demostrar los beneficios de su uso a lo largo de toda la etapa como herramienta pedagógica esencial. Se parte de la hipótesis de que el desuso tiene un impacto negativo en el desarrollo afectivo de los alumnos, en su capacidad analítica y en su desarrollo creativo e imaginativo. Por lo que se plantea, que su implementación progresiva estimula el pensamiento crítico y la expresión abstracta en edades donde el lenguaje cobra mayor peso, entre otros beneficios que se expondrán a lo largo del presente artículo. La intención principal de la autora es concienciar a la comunidad educativa sobre la necesidad de rescatar el cuento como recurso transversal permanente, proponiendo un enfoque metodológico que impulse y desarrolle la creatividad infantil sin importar el nivel escolar.

---

**Palabras clave:** primaria, cuentos, fantasía, desarrollo.

---

*Children's stories are typically emphasized in the early years of Primary Education and progressively vanish throughout the following key stages. This article seeks to demonstrate the benefits of using them across the entire stage as an essential pedagogical tool. It operates on the hypothesis that their discontinuation negatively impacts students' affective development, analytical capacity, and creative and imaginative growth. Therefore, it argues that their continued integration stimulates critical thinking and abstract expression at ages where language gains greater significance, among other benefits that will be outlined throughout this article. The author's primary intention is to raise awareness within the educational community about the need to preserve storytelling as a permanent, cross-curricular resource, proposing a methodological approach that fosters and develops children's creativity regardless of their grade level.*

---

**Keywords:** Primary, fairy tales, fantasy, development.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

La literatura es la expresión verbal que utiliza las palabras como medio para transmitir ideas, sentimientos y opiniones. En el ámbito educativo la podemos definir como aquel recurso formativo que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y la sensibilidad y permite conocer nuevos saberes de diferentes disciplinas que se enseñan en las diferentes etapas educativas. Por lo tanto, se puede extraer que es una de las bases para la alfabetización y culturización de las personas, por lo que no se puede menospreciar su importancia.

Dentro de ella, podemos encontrar la literatura infantil, aquella que dada su estructura, contenido o diseño llama la atención de los más pequeños. Según el teórico Juan Cervera son aquellas “producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor del niño”.

Aunque existen diferentes clasificaciones (según su origen, creación o género literario) nos centraremos en esta última, de nuevo, siguiendo al citado autor:

- Cuentos: narración breve que cuenta una historia basada en hechos reales o ficticios con un argumento sencillo y pocos personajes. Dentro de los cuales podemos encontrar las fábulas: narraciones donde los personajes son animales y destaca un rasgo de su personalidad. Al final se puede extraer una moraleja o aprendizaje.
- Novelas infantiles: obra literaria en prosa más extensa y compleja que un cuento. Pero con las características que las hacen apropiadas para las edades a las que se dirigen.
- Poesía: género literario con rimas y musicalidad diseñado para despertar la imaginación y expresar emociones. En algunas, también llama la atención su estructura.
- Teatro infantil: manifestación artística y educativa de las artes escénicas creada para entretener, educar y estimular la creatividad e imaginación, así como para dejar al lado su inhibición en el caso de que se lleven a la práctica.
- Cómics e historietas: narración a través de imágenes en viñetas unida a textos breves para contar una historia. En los primeros cursos es necesario enseñar su lectura por su disposición y estructura.
- No ficción/libros informativos: obras basadas en hechos y aspectos reales que buscan informar y transmitir conocimientos y explicar conceptos.

Todos ellos cuentan con las características que aportan los beneficios, los cuales se expondrán posteriormente, que se buscan plasmar para dar razón a la continuidad de la literatura infantil, en todas sus formas, a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Y, ¿qué mejor lugar que la escuela, junto a las familias, para iniciarles en este universo?

## 2. MARCO TEÓRICO, NEUROEDUCACIÓN Y EL DEBATE SOBRE LA FANTASÍA.

---

Esta visión no es compartida por todo el mundo, pues hay autores que son detractores, ya que ven a este tipo de literatura -sobre todo los cuentos maravillosos o de hadas- como una forma en la que a los alumnos no se les permite ser conscientes de la realidad en la que viven o que les rodea. Entre ellos podemos destacar Jean-Jacques Rousseau, quien sostenía que los niños no entendían las alegorías, lo que les enseñaba a mentir y a confundir la realidad y, Angela Carter, en este caso no por su estructura, sino por los contenidos patriarcales de los cuentos clásicos, por lo que ella misma reescribió algunos de ellos.

En cambio, autores como Bettelheim, afirman que de todos ellos se pueden extraer beneficios sustanciales. En “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” (1976), este autor expone:

“Los cuentos de hadas no solo son seguros para los niños, sino también necesarios... Los niños pueden a través de ellos expresar indirectamente las frustraciones de ser controlado por un mundo adulto, porque se identifican inconscientemente con los héroes de las historias, que a menudo son los personajes más jóvenes, más pequeños y menos poderosos”.

Por lo que podemos extraer que los relatos infantiles ayudan a los discentes a conocer realidades que les ayudarán a madurar y crecer de manera sana y adecuada. En palabras del criminólogo Vicente Garrido en el podcast del Wild Project, los niños deben exponerse al miedo, y al resto de sentimientos, para poder superarlos y saber enfrentarse a ellos. El calor del hogar y la voz dulce de los padres contándoles historias, es una buena forma de hacerlo.

La investigación científica actual también avala esta idea. Estudios recientes recogidos por divulgadores como García Díaz (2005): “un estudio de la Universidad de Texas junto a la de Maryland (...) aseguran que la literatura infantil no obstaculiza el aprendizaje de los niños. (...) Este estudio, el cual se basa en 214 niños y niñas entre 3 y 5 años, dice que los menores de 5 años son capaces de aprender aspectos científicos básicos incluso en escenarios irreales o con personajes no humanos”.

En el estudio, los participantes, no solo entendieron de qué se trataban las historias que les presentaron, sino que incluso, los más mayores, fueron capaces de trasladar estos conocimientos a nuevas situaciones.

Por lo tanto, extraemos la conclusión de que la fantasía no es un obstáculo para el aprendizaje y que los de mayor edad, incluyendo los alumnos del final de la etapa de Primaria, serán capaces de retener aspectos más formales de forma paulatina.

Lo que ayuda a poner en duda a los detractores de la literatura infantil, sobre todo de los cuentos de hadas, como se ha comentado anteriormente, en su razón de que estos confunden a los niños.

Desde la neuroeducación, se reafirma que se activan áreas del cerebro vinculadas a la empatía (red neuronal por defecto y neuronas espejo). Esta exige al cerebro un esfuerzo de estimulación mental, pues representarse lo no visto estimula la plasticidad cerebral, consolida el vocabulario a largo plazo y fortalece funciones ejecutivas.

### 3. JUSTIFICACIÓN Y VINCULACIÓN CON EL MARCO CURRICULAR (LOMLOE)

---

Su uso no solo responde a criterios teóricos, sino que se alinea con el modelo normativo actual establecido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y los currículos de Primaria, estructurados en torno a las competencias clave:

- Competencia en Comunicación Lingüística: la lectura y recreación de los leído enriquecen el léxico, mejora la cohesión sintáctica y potencia la inferencia pragmática en la comprensión lectora.
- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender: los dilemas que se extraen de las historias fomentan la resiliencia ante el error, la regulación emocional y la capacidad metacognitiva.
- Competencia en Conciencia y Expresión Culturales: la literatura fantástica es vehículo del patrimonio oral universal, permitiendo al alumnado apreciar manifestaciones artísticas diversas y desarrollar su sentido estético.
- Competencia Digital: la creación de cuentos en plataformas y con herramientas digitales integra el uso crítico y creativo de ellas. Así como la ayuda para la búsqueda de información en diferentes fuentes.

Dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, los cuentos sirven de conexión entre la lectura guiada y el autodescubrimiento como lector autónomo de forma progresiva a lo largo de toda la etapa, lo que está relacionado con los saberes básicos del bloque C. Educación Literaria.

## 4. BENEFICIOS PEDAGÓGICOS DE LA NARRATIVA INFANTIL

---

Por todo ello, se exponen a continuación los beneficios, los cuales demuestran que no tiene sentido que dejando los primeros años de la etapa atrás, estos vayan desapareciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sin importar su edad, puesto que también se deben tener en cuenta sus intereses y sus mejoras en el proceso de aprendizaje. Además, ¿cuál es el momento en el que se deja de ser niño para dejar atrás este tipo de literatura? Según el padre de la psicología evolutiva y de la teoría constructivista del desarrollo, Jean Piaget (1964), el estado de las operaciones concretas llega hasta los 11-12 años, por ello, no hay impedimento en que este tipo de literatura pueda alargarse hasta entonces, es decir, hasta el final de la primaria. Pues en esta etapa, aunque todavía dependen de situaciones tangibles y de objetos que puedan manipular, empiezan a tener una lógica más flexible, madura y abstracta, como los contenidos de las historias.

Primero de todo, la literatura infantil es una excelente herramienta educativa puesto que cuenta con una narración clara, pausada y fluida que ofrece una comprensión sencilla. Ayudando así a la mejora no solo de su concentración, creatividad e imaginación o pensamiento abstracto, pues al escuchar la fantasía irá desarrollándose dentro de él/ella mientras imagina los escenarios y personajes de la historia, sino de la comprensión y de la comunicación, ya que también aumenta su vocabulario con las nuevas palabras que puedan ir apareciendo en las diferentes historias.

Este tipo de literatura, suele ayudar al desarrollo del amor por la lectura como fuente de placer y de saber. Les motivará a querer conocer nuevas historias y personajes. Pudiendo llegar al deseo no solo de leer, sino de ser ellos los que cuentan, desarrollando así su expresión oral y corporal. Por tanto, también aumentará su curiosidad por seguir conociendo tanto a través del lenguaje como en diferentes aspectos de la vida real, tanto en la actualidad como a lo largo de su ciclo vital.

Por otro lado, encontramos el desarrollo de valores y actitudes, de la percepción y la sensibilidad, como puede ser la empatía, ya que se podrá poner en el lugar de los personajes sintiendo lo mismo que ellos en las diferentes situaciones en las que se encuentre, los cuales se podrán aplicar en situaciones de la vida cotidiana como hemos comentado anteriormente.

El desarrollo del niño se verá también mejorado. La estructura de las historias (inicio, desarrollo y conclusión), es un buen ejercicio para aprender a relacionar unos sucesos con otros, con sus causas y efectos, pudiendo así pensar en secuencias, lo que le ayudará a organizar sus discursos tanto escritos como orales.

En consonancia con el apartado anterior, el lector debe tomar decisiones en algunos tipos de libros, lo que les ayuda a tomar decisiones y ver las diferentes posibilidades de una sola acción y, si esto les lleva a un error, les ayuda a tomar el error como oportunidad de aprendizaje y a mejorar la tolerancia a la frustración, como a asumir su responsabilidad por sus actos. Activando el locus de control interno, el cual ayuda a entender que nuestras acciones dependen de nosotros y no de casualidades, que sería el locus de control externo. (Rotter, 1966).

Por último, los cuentos ayudan a conocer otras culturas y lugares, pero como dice Gemma Lluch (2004), no todas las historias sirven para ello, sino los más específicos y concretos de cada una, puesto que los más universales, se pueden entender cómo el intento de imponer un pensamiento y modelo cultural dominante.

## 5. TRANSVERSALIDAD DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA

Las historias ayudan a propiciar la transversalidad de conocimientos que se pide en la ley actual sobre educación. Ponemos por ello algunos ejemplos para aclarar esta cuestión: en el área de Conocimiento del Medio, Cultural y Social encontramos se pueden tratar aspectos de geografía, de mitos e historias y el análisis de los ecosistemas fantásticos y reales; en el área de Educación Plástica y Visual se pueden trabajar ilustraciones, escenografías y maquetas y por último, en Educación en Valores Cívicos y Éticos se pueden abrir debates con dilemas morales de los personajes, la resolución de conflictos, la educación en la paz, la destrucción de estereotipos y la igualdad de géneros. Así como la posibilidad de incluir el tratamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en todas ellas. Y esto, es solo una pequeña muestra de todas las posibilidades del tratamiento de la literatura infantil en primaria.

## 6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Para garantizar el beneficio de la literatura infantil en todo el alumnado, la práctica docente debe estructurarse bajo los principios del Diseño Universal y Aprendizaje Accesible (DUA-A).

- Tener en cuenta múltiples formatos, formas de presentación: tipografía, extensión o visuales que acompañan los textos.
- Diversas formas de expresión: propiciar que demuestren su comprensión a través de diferentes vías como pueden ser a través de técnicas artísticas o de forma oral.
- Múltiples formas de implicación: aceptar su libre elección o adaptar los temas del propio libro.

## 7. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

A continuación, exponemos unas propuestas de aplicación práctica por ciclos de Primaria:

- Primer ciclo (6-8 años)
  - Dramatización: se recomienda la lectura de un cuento fantástico, mientras se lee, los alumnos representarán corporalmente las emociones de los diferentes personajes. Reforzando así la identificación de sentimientos en un entorno seguro como hemos comentado antes con Bettelheim (1976) y Vicente Garrido (2023).
  - Búsqueda: deberán buscar por el colegio, en grupos, diferentes palabras o imágenes que les ayuden a crear una historia conjunta.
- Segundo ciclo (8-10 años)
  - El dilema: durante la lectura, se pausa en ciertos momentos más críticos donde los alumnos puedan redactar qué decisión tomarían si ellos fueran el personaje protagonista, si se hace de una forma más guiada, se les puede dar a elegir entre dos opciones y que ellos desarrollen una de ellas según su perspectiva, emociones, sentimientos e ideas. Además, deberán analizar las consecuencias que conllevará su decisión tanto los aspectos positivos como los negativos. Posteriormente, pueden salir voluntarios a leer sus conclusiones y se puede generar un debate entre toda la clase.
  - El detractor: en círculo, cada alumno debe decir que ha aprendido de la historia y uno de ellos deberá decir algo malo. Para saber quién será, se repartirán, al inicio de la actividad, unos papelitos en el que todos serán blancos excepto uno que lleve una pequeña marca. Al final de la ronda entre todos, deberán decidir quién es el detractor de los cuentos de hadas, el antagonista.
- Tercer ciclo (10-12 años)
  - Análisis: se trata de comparar un cuento clásico conocido junto a una versión de otra cultura, pudiendo reconocer elementos universales y otros propios de culturas dominantes, así como descubrir aquellos más propios de la cultura analizada. (Lluch, 2004).
  - Actuación: se crea en clase una obra de teatro corta y conjunta, en la que deberán repartirse los papeles tanto de delante como detrás del escenario, puesto que también son importantes y habrá alumnos que no se sientan cómodos actuando. Todo ello conlleva una búsqueda y creación, no sólo de vocabulario y estructuras gramaticales, sino también de paisajes y vestuario, lo que puede implicar a otras áreas como Educación Plástica o Educación Física para ayudar a los movimientos y expresiones corporales. Posteriormente, se puede enseñar al resto de ciclos.

El objetivo principal de este artículo se basa en la etapa de primaria pero en estadios de enseñanza posteriores, se puede trabajar a través de su análisis o en clubes de lectura.

## 8. EL PAPEL DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Siguiendo con las posibilidades de actividades dentro del ámbito escolar, añadimos una nueva ubicación: la biblioteca escolar. Pues estas experiencias no deben restringirse exclusivamente al aula. Requiere además de una infraestructura organizativa y de todo el claustro que le otorgue visibilidad y valor social a la lectura. Por tanto este lugar será un espacio activo que colabore a llevar a cabo el proyecto lingüístico del centro, incluyendo aspectos de cultura, inclusión e intercambio intergeneracional.

La biblioteca es, por tanto, un centro de recursos y de información que debe cumplir un papel esencial con el aprendizaje de los alumnos, con las tareas docentes y con el entorno social y cultural, es decir, tiene como finalidad el apoyo a la totalidad del currículo. Por lo que los centros deben realizar aquellas intervenciones necesarias para incorporar su uso a la práctica de todos los grupos.

Dentro del aula se pueden realizar dos tipos de actividades:

- Situaciones de lectura: las cuales pueden ser funcionales para llevar a cabo un proyecto o, de lectura por placer.
- Situaciones de organización: que se pueden realizar junto a los alumnos para que aprendan el trabajo de una biblioteca y sirva como propósito para otros aspectos de la vida que tengan relacionado el orden. Aquí se deben seguir los siguientes pasos: registro, sellado, catalogación, clasificación y signatura.

En muchas ocasiones la biblioteca está muy concurrida por lo que es necesario su extensión a las aulas. Las bibliotecas de aula deben tener un número adecuado de libros, que estén ajustados al nivel de los alumnos de cada grupo pero también ajustados a sus intereses y es recomendable exponer nuevos libros cada cierto tiempo para despertar de nuevo el interés por ellos. Así se llevará a cabo la finalidad de la biblioteca de aula que es acostumar al trato correcto de libros, a su organización y al desarrollo del autoconcepto como lector y el placer por la lectura.

Dentro de las situaciones por placer de leer, en la biblioteca se podrán realizar las siguientes propuestas:

- Club de lectura: en él no se impondrá ningún libro si no que alumnos de diferentes ciclos de primaria contarán el libro que se han leído y lo que les ha hecho sentir. Con ello, inspirarán al resto de alumnos a crear sus propios gustos, consolidando una identidad lectora, a saber expresarse, escuchar y a tener conexiones con alumnos de diferentes edades creando también así un buen ambiente escolar.

- Padrinos lectores: siguiendo con el punto de que se sientan todos aceptados en la institución, y a formar parte de un grupo, los alumnos del ciclo superior podrán contar cuentos a los del ciclo inferior. Los que cuentan las historias mejorarán su dicción y lectura en voz alta, así como su comprensión escrita, vocabulario y empatía. Y los que reciben las historias, aprenderán a escuchar, mejorarán su comprensión oral y recibirán un estímulo afectivo de sus iguales.

## 9. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA LITERATURA INFANTIL

La evaluación del impacto de la literatura infantil debe alejarse de las pruebas teóricas y memorísticas puesto que no se trata de aprenderse las historias sino de extraer de ellas valores, actitudes y herramientas que se puedan aplicar en su vida diaria y a lo largo de todo su ciclo vital. Debe centrarse en una evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje.

Algunos instrumentos que se podrían utilizar para ellos serían:

- Rúbricas de creatividad para evaluar la originalidad del vocabulario utilizado en propuestas orales, escritas y multimodales.
- Diario de lectura donde no únicamente registren el libro leído y su contenido sino también sus impresiones, reflexiones y conocimientos adquiridos. Así como ilustraciones y aprendizajes para su vida cotidiana.
- Dianas, una herramienta visual, en las cuales el discente plasma una autoevaluación sobre su participación y empatía en el proceso de lectura.

Los indicadores de logros serían:

- Amplitud del vocabulario y su uso.
- Argumentar su postura desde una versión empática con el personaje.
- Evolución de sus producciones escritas y orales.
- Grado de autonomía en lectura y producciones.
- Aumento del placer por la lectura.

## 10. EL PAPEL DE LA FAMILIA

Como hemos comentado al principio, no es solo una herramienta escolar, sino que también se puede tratar en casa junto a las familias. No únicamente con el préstamo de libros desde la escuela, ya que puede parecer una imposición, sino también por el placer de las familias de hacer ver la lectura un momento de distracción y de

conocimiento. Para ello, el Plan de Fomento de la Lectura (2001-2004) del Ministerio de educación, da algunas pautas para poder informar a las familias sobre cómo tratar la lectura para poder desarrollar sus hábitos:

- Dar ejemplo. Es recomendable leer delante de ellos y ellas.
- Escuchar. Deben estar pendientes de sus dudas y dar explicaciones sobre la lectura.
- Compartir. Leyendo juntos, la lectura pierde su carácter obligatorio.
- Proponer, no imponer. Los padres y los maestros deben tener en cuenta que los gustos de los niños no dependen solo de la edad.
- Acompañar. El apoyo y comentar cualquier lectura con ellos. De esta manera se sienten más implicados en el proceso lector y ven que la lectura también puede ser una base para la comunicación.
- Ser constantes. Todos los días hay que reservar un tiempo para leer. Hay que buscar momentos relajados, con buena disposición para la lectura.
- Pedir consejo. El colegio, las bibliotecas, las librerías y sus especialistas serán excelentes aliados.
- Estimular, alentar. Cualquier situación puede proporcionar motivos para llegar a los libros. Es aconsejable dejar siempre libros apetecibles al alcance de los niños.
- Organizarse. Los padres y las madres deberían ayudarles a organizarse: su tiempo libre, su biblioteca... de tal manera que siempre haya tiempo (aunque sea poco) para la lectura.

## CONCLUSIONES

---

La etapa de Educación Primaria es aquella que ayuda a la alfabetización y a la adquisición de conceptos considerados imprescindibles para el correcto desarrollo de las habilidades y capacidades personales de los alumnos y como hemos podido observar, la literatura infantil es una herramienta adecuada para ayudar a ello.

Como maestros, nuestro papel no se ciñe únicamente a la transmisión de conocimientos si no que debemos dotar a los discentes de recursos para su desarrollo como ciudadanos activos y críticos. Haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje, guiándolos y acompañándolos en todo este proceso. Para ello, una buena opción, es a través de la literatura infantil.

A lo largo de todo este trabajo se contrastado la hipótesis inicial de que los libros de literatura infantil y su buen uso, aplicado a diferentes actividades de aula y, utilizados durante toda la etapa de primaria, son beneficiosos para prepararles para las siguientes etapas escolares y para las diferentes situaciones que se puedan encontrar en su vida cotidiana. Pues, la pérdida paulatina que podemos observar actualmente en las escuelas, hace que se pierdan oportunidades pedagógicas importantes.

Estos ayudan al desarrollo social, cognitivo y personal de los discentes, su imaginación y creatividad, pudiendo descubrir, analizar y crear nuevos lugares y personajes; el locus de control interno, desarrollando su capacidad de visualizar las causas y consecuencias de sus actos; su curiosidad, trabajando diferentes aspectos del desarrollo de conocimientos, así como el desarrollo emocional, a través de los sentimientos de los personajes y el pensamiento crítico sobre los sucesos y consecuencias que aparecen en las historias y, el conocimientos de nuevas culturas y lugares. Todo ello se puede trabajar a través de las diferentes propuestas educativas expuestas anteriormente. Pero sobre todo, desarrollará el placer de la lectura a lo largo de toda su vida tanto en el ámbito personal como en el escolar.

En conclusión, se hace imprescindible rescatar el cuento como un recurso metodológico permanente en las aulas de Primaria. Ignorar sus beneficios en los últimos cursos equivale a infravalorar el poder del lenguaje narrativo en una etapa donde la comprensión del mundo cobra mayor complejidad. Se invita a la comunidad educativa a trascender la visión tradicional del cuento como mero pasatiempo infantil y a integrarlo como un eje articulador de la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico a lo largo de toda la escolarización.

## REFERENCIAS

### Libros

- Bettelheim, B. (1976) "Psicoanálisis de los cuentos de hadas" Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Lluch, G. (2004) "Análisis de las narrativas infantiles y juveniles". Madrid: Síntesis.
- Piaget, J. (2013). "Seis estudios de psicología" (J. Marfá, Trad.). Editorial Ariel. (Obra original publicada en 1964).
- Rotter, J.B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 80 (1), 1-28. doi.org"

### Links

- Carrillo de Albornoz Torres, J. (Anfitrión) (30 de noviembre 2023) "Hay psicópatas entre nosotros. Así piensa un asesino" (Nº 246). En Wild Project. YouTube. Consultado el 22 de septiembre de 2026, de <https://www.youtube.com/watch?v=39jH02oBXIE>.
- Cervera, J. (1989). *En torno a la literatura infantil*. Consultado el 22 de septiembre de 2026, de [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf)
- De libros, padres e hijos. (2020). *¿Es buena la fantasía literaria para nuestros hijos?*. Consultado el 19 de septiembre de 2026, de <https://delibrospadresehijos.blogspot.com/2020/02/es-buena-la-fantasia-literaria-para.html>
- García Díaz, R. (2025). *Los cuentos fantásticos no confunden a los niños, sino que pueden impulsar su aprendizaje*. Consultado el 21 de septiembre de 2026, de <https://www.serpadres.es/educacion/cuentos-fantasticos-aprendizaje-infantil.html>
- Scribd (u otro autor disponible en el documento). (s. f.). *Los cuentos infantiles*. Consultado el 19 de septiembre de 2026, de <https://es.scribd.com/document/866269831/LOS-CUENTOS-INFANTILES>
- Vélez, L. (2019). *8 increíbles beneficios de que los niños lean cuentos de misterio*. Consultado el 20 de septiembre de 2026, de <https://www.guiainfantil.com/ocio/cuentos-infantiles/8-increibles-beneficios-de-que-los-ninos-lean-cuentos-de-misterio/>

## MÁS ALLÁ DEL «NO SE CONCENTRA»: LA AUTOESTIMA DEL ALUMNADO CON TDAH.

**Lara María García Amador**

Pedagoga y Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad en Orientación Educativa

Más allá del «no se concentra» implica mirar al alumnado con TDAH desde una perspectiva que vaya más allá de sus dificultades observables. La autoestima constituye una dimensión fundamental de su desarrollo personal, académico y social, y puede verse condicionada por experiencias repetidas de fracaso, corrección, comparación y dificultades en el aprendizaje o en las relaciones con los iguales.

La evidencia científica señala una especial vulnerabilidad en la autoestima académica y social de este alumnado.

Este artículo reflexiona, desde una perspectiva educativa e inclusiva, sobre cómo la experiencia escolar, el lenguaje de las personas adultas, las etiquetas, las expectativas y las relaciones sociales pueden influir en la construcción de la propia imagen. Asimismo, se plantean estrategias para favorecer una autoestima positiva y realista mediante el reconocimiento de fortalezas, la valoración del progreso, el desarrollo de estrategias de autorregulación y la creación de oportunidades reales de éxito.

---

**Palabras clave:** Autoestima, TDAH, Educación inclusiva, Bienestar emocional, Autoconcepto.

---

*Looking beyond the notion that they 'cannot concentrate' involves viewing pupils with ADHD from a perspective that goes beyond their observable difficulties. Self-esteem is a fundamental aspect of their personal, academic and social development, and may be affected by repeated experiences of failure, correction, comparison and difficulties in learning or in relationships with peers.*

*Scientific evidence points to a particular vulnerability in these pupils' academic and social self-esteem.*

*This article reflects, from an educational and inclusive perspective, on how the school experience, the language used by adults, labels, expectations and social relationships can influence the formation of self-image. It also proposes strategies to foster positive and realistic self-esteem through the recognition of strengths, the appreciation of progress, the development of self-regulation strategies and the creation of genuine opportunities for success.*

---

**Keywords:** Self-esteem, ADHD, Inclusive Education, Emotional Well-being, Self-concept.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

La autoestima constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo personal, emocional y social especialmente durante la infancia y la adolescencia. La forma en la que el niño, la niña o el/la adolescente se percibe a sí mismo/a, interpreta sus capacidades y valora sus propios logros influye en su bienestar emocional y psicológico, en sus relaciones personales, en la motivación y en la disposición hacia el aprendizaje.

La escuela juega un papel clave en la construcción de esta autoimagen, pues el alumnado pasa gran parte de su vida en el contexto educativo, donde recibe diariamente mensajes explícitos e implícitos sobre lo que hace bien, lo que necesita mejorar y el lugar que ocupa dentro del grupo. Las calificaciones, las correcciones, las comparaciones, las relaciones con los iguales y las expectativas de las personas adultas configuran la percepción que cada alumno o alumna construye sobre sí mismo/a.

Esta cuestión adquiere mayor relevancia cuando hablamos del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH). La evidencia científica señala que los niños, las niñas y adolescentes con TDAH pueden presentar dificultades significativas en diferentes dimensiones de la autoestima, especialmente a nivel académico y social (Betancourt et al., 2024; Harpin et al., 2016).

Un reciente análisis que estudió los resultados de múltiples investigaciones expuso que los niños, las niñas y adolescentes con TDAH presentaban niveles inferiores de autoestima global, académica y social en comparación con sus iguales sin el diagnóstico. Los resultados fueron especialmente significativos en las dimensiones académica y social, lo que pone de manifiesto la necesidad de enfocarse no solo en el rendimiento escolar, sino en la experiencia emocional y social del alumnado (Betancourt et al., 2024).

La mayoría de alumnos y alumnas con TDAH experimentan durante su trayectoria escolar situaciones de frustración, corrección, incomprensión y comparación. Frecuentemente escuchan mensajes relacionados con aquello que no hacen bien, o que olvidan o con la manera en la que deberían comportarse: "concéntrate", "estate quieto/a", "si quieres puedes hacerlo", "siempre estás distraído/a", "otra vez se te ha olvidado" o "mira como lo hacen tus compañeros/as".

Esta clase de mensajes se repiten durante años y no se compensan con reconocimiento y comprensión, lo que influye negativamente en el autoconcepto del alumnado. El problema no reside únicamente en las dificultades asociadas al diagnóstico, sino también en la interpretación que el entorno realiza de esas dificultades y en la respuesta educativa que recibe el/la estudiante.

Al hablar de autoestima debemos preguntarnos qué siente un niño o una niña que se esfuerza pero no siempre consigue los resultados esperados, cómo interpreta sus errores, qué imagen cree que sus iguales tienen de él o ella, y qué oportunidades encuentra en la escuela para sentirse capaz, más allá de la motivación o la conducta.

La educación inclusiva no consiste únicamente en proporcionar apoyos para superar las dificultades académicas, también implica crear contextos para que el alumno o la alumna pueda desarrollar una percepción positiva, realista y ajustada de sí mismo/a. En este sentido, cuidar la autoestima del alumnado con TDAH es una tarea educativa primordial.

## 2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR AUTOESTIMA?

La autoestima puede definirse como la valoración que una persona hace de sí misma. Esta está estrechamente relacionada con el autoconcepto, aunque no son conceptos equivalentes. El autoconcepto es la percepción que una persona tiene sobre sus propias características y capacidades, mientras que la autoestima toma una perspectiva valorativa y emocional sobre dicha percepción (Butler & Gasson, 2005).

El concepto de autoestima no hace referencia simplemente a sentirse bien o sentir que uno/a mismo/a es capaz de cualquier cosa. Una autoestima sana implica conocerse, reconocer las propias capacidades, fortalezas y dificultades y entender que el valor personal no depende de los resultados obtenidos.

Es durante la infancia y la adolescencia cuando la autoestima se encuentra en pleno proceso de construcción. A lo largo de estas etapas, niños, niñas y adolescentes van desarrollando progresivamente una imagen de sí mismos/as a partir de sus experiencias, de las relaciones que establecen y de la información que reciben del entorno que les rodea.

El refuerzo positivo, especialmente cuando se reconoce y valora el esfuerzo, los avances o los logros de un niño o una niña, contribuye a favorecer un autoconcepto positivo y una percepción más ajustada de sus propias capacidades. Sin embargo, cuando recibe constantemente mensajes relacionados con ser "despistado/a" "problemático/a" "vago/a" o "incapaz", aumenta el riesgo a que termine incorporando o relacionando estas etiquetas a su identidad.

Es importante entender que un buen rendimiento académico no implica necesariamente una buena autoestima, ni viceversa. Un/a estudiante puede tener buenos resultados académicos y sin embargo tener una autoestima frágil, si considera que su valor depende de las calificaciones. Por otro lado, un/a estudiante con dificultades en determinadas áreas puede tener una buena autoestima si conoce y descubre sus capacidades y aprende a tomarse los errores como parte natural del proceso de aprendizaje.

La investigación sobre intervenciones dirigidas a la autoestima en niños/as y adolescentes pone de manifiesto que esta dimensión puede ser objeto de intervención educativa y psicológica. Haney y Durlak (1998), en un análisis sobre programas dirigidos a modificar la autoestima y el autoconcepto, encontraron resultados favorables, especialmente cuando las intervenciones iban orientadas específicamente a estas dimensiones.

Por tanto, una de las grandes responsabilidades de la escuela consiste en ayudar al alumnado a construir una relación sana con sus propios errores, dificultades y capacidades.

### 3. EL ALUMNADO CON TDAH Y LA EXPERIENCIA DE SENTIRSE DIFERENTE

---

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades relacionadas con la atención y/o la hiperactividad e impulsividad que pueden afectar al funcionamiento en diferentes contextos. Reducir el alumnado con TDAH a una serie de síntomas supone una simplificación que puede resultar contraproducente.

Cada estudiante es diferente. El TDAH puede manifestarse de diferentes formas y convivir con múltiples fortalezas, intereses y características personales. Que exista un diagnóstico no determina la identidad ni las capacidades de la persona.

El contexto escolar tradicional exige de manera continuada una serie de habilidades que pueden resultar complejas para el alumnado con TDAH cómo: mantener la atención durante periodos prolongados, mantenerse sentado/a, recordar instrucciones, planificar tareas, controlar impulsos o finalizar las actividades en un tiempo determinado.

Si las exigencias del entorno son mayores que las herramientas de autorregulación de las que dispone el/la alumno/a, es probable que aparezcan dificultades académicas, conflictos conductuales y frustración. Que un alumno o una alumna tenga dificultades para realizar una tarea no significa que carezca de voluntad. Puede saber perfectamente qué debe hacer y aún así, tener dificultades para llevarlo a cabo..

A nivel educativo, determinadas dificultades pueden interpretarse o confundirse con desinterés o falta de esfuerzo. Esto puede dar lugar a mensajes y expresiones dañinas, ya que atribuyen al alumno o alumna una responsabilidad moral sobre una dificultad que, en realidad, está relacionada con sus procesos de autorregulación.

Cuando un/a estudiante escucha repetidamente que no se esfuerza lo suficiente, puede terminar dudando incluso de sus intenciones. Puede preguntarse por qué, si desea hacerlo bien, continúa olvidando tareas, perdiendo materiales o distrayéndose. Esta contradicción puede generar frustración y afectar progresivamente a la percepción de la propia capacidad.

Por otro lado, la autoestima no se deteriora necesariamente como consecuencia de un único fracaso, sino por la acumulación de estos. El alumnado puede olvidar una tarea un día, perder el material otro día, recibir una corrección al hablar en clase y obtener una calificación inferior a la esperada pese a haber estudiado. Cada una de estas experiencias forma parte de la vida escolar de cualquier estudiante, sin embargo, cuando determinadas dificultades se repiten constantemente, pueden configurarse patrones de pensamiento negativos.

La evidencia científica señala que el alumnado con TDAH puede presentar una autoestima más vulnerable que sus iguales, aunque esta vulnerabilidad no afecta, necesariamente, de la misma manera a todas las dimensiones del autoconcepto. El metaanálisis de Betancourt et al. (2024) muestra diferencias moderadas en la autoestima global y aún más marcadas en lo académico y social. Es decir, no todos/as los/as niños/as con TDAH tienen una autoestima global baja ni todas las áreas de su identidad están necesariamente afectadas, pueden sentirse poco competentes académicamente y a su vez, sentirse seguros/as en ámbitos creativos, deportivos, tecnológicos o sociales. Estas áreas de fortaleza pueden desempeñar un papel protector.

Sin embargo, cuando un alumno o una alumna experimenta repetidamente dificultades en contextos especialmente importantes para él o ella pueden aparecer pensamientos negativos como: "siempre lo hago mal", "nunca termino a tiempo", "no soy bueno/a para estudiar", "seguro que vuelvo a equivocarme", "los/as demás pueden y yo no"

Estos pensamientos pueden afectar a la motivación, ya que cuando el estudiante anticipa el fracaso, puede disminuir su implicación o evitar determinadas tareas. El resultado negativo posterior puede confirmar su creencia inicial y reforzar la idea de que no es capaz. Esta situación suele confundirse fácilmente con falta de interés o apatía, sin embargo, puede existir un intento de protegerse emocionalmente. Un "no quiero hacerlo" puede significar "tengo miedo de volver a comprobar que no puedo".

Otro aspecto que puede afectar negativamente al alumnado con TDAH es el impacto de las etiquetas. Las palabras que utilizamos para describir al alumnado tienen un enorme poder. Las etiquetas pueden facilitar la comprensión de determinadas necesidades, pero también pueden convertirse en límites cuando sustituyen a la persona. Definir constantemente a un/a estudiante como "el despistado o la despistada" "el hiperactivo o la hiperactiva" "el problemático o la problemática" "el o la que molesta" puede hacer que su identidad quede reducida a sus dificultades.

El lenguaje educativo debería ayudarnos a describir situaciones concretas sin derivarlas en características permanentes de la persona. No es lo mismo decir "nunca atiendes" que "en esta actividad has tenido dificultades para mantener la atención". La primera frase define a la persona, la segunda describe una situación y abre la posibilidad a un cambio.

El objetivo no consiste en negar los problemas, sino en evitar que los problemas se conviertan en la definición completa del alumno o alumna.

Por último, el alumnado con TDAH también puede verse expuesto a comparaciones frecuentes con sus compañeros y compañeras, lo que resulta especialmente perjudicial cuando se produce en aquellos ámbitos en los que ya experimenta dificultades. Frases como “mira cómo lo hace tu compañero/a” “faltas tú por terminar” “si los/as demás pueden, tú también” se utilizan con intención de motivar, sin embargo, pueden provocar el efecto contrario.

La educación debería promover principalmente la comparación con el propio proceso y valorar el progreso individual. Reconocer estos progresos permite construir una percepción de capacidad basada en el crecimiento y no exclusivamente en el rendimiento final.

## 4. LA ESCUELA, PIEZA CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA

---

La escuela juega un papel clave en la construcción de la autoestima, puede convertirse en un espacio de protección y crecimiento o por el contrario, en un contexto donde se acumulen experiencias negativas.

Un contexto educativo que comprende las necesidades del alumnado con TDAH puede proporcionar apoyos y recursos que reduzcan las barreras y permitan al alumno/a demostrar sus capacidades. Sin embargo, cuando las dificultades se interpretan únicamente desde la conducta o desde una supuesta falta de voluntad, aumenta el riesgo de generar experiencias negativas.

Cada alumno/a puede necesitar apoyos diferentes para comprender una lección, para mantener la atención o para organizar la tarea. Ofrecer estrategias específicas supone proporcionar herramientas que acerquen al/a estudiante a sus objetivos educativos.

Algunas medidas aparentemente sencillas pueden tener un impacto significativo:

- Ofrecer instrucciones claras y breves.
- Dividir las tareas extensas en pasos más pequeños.
- Emplear apoyos visuales.
- Comprobar que el alumno o la alumna ha comprendido qué debe hacer.
- Facilitar herramientas de organización.
- Permitir momentos de movimiento cuando sea necesario.
- Ofrecer tiempos adecuados para finalizar determinadas actividades.
- Anticipar cambios y situaciones que requieran una mayor autorregulación.
- Proporcionar retroalimentación concreta y orientada a la mejora.

Estas estrategias, más allá de ser adaptaciones metodológicas, pueden proteger la autoestima porque reducen la experiencia repetida de fracaso.

Por otro lado, acompañar la autoestima no significa decir constantemente “muy bien” o “eres el/la mejor”, es importante reconocer el esfuerzo sin caer en elogios vacíos, pues los cumplidos genéricos pueden perder valor y, en algunos casos, favorecer una dependencia de la aprobación externa.

Es más útil ofrecer un reconocimiento específico y realista, como por ejemplo:

- “Aunque te ha costado, has continuado y terminado la actividad”
- “Has encontrado una estrategia que te ha ayudado a concentrarte”
- “Te has equivocado, pero has vuelto a intentarlo”
- “Has pedido ayuda cuando la necesitabas”

Este tipo de retroalimentación facilita que el alumnado identifique las conductas o estrategias que le han ayudado.

La autoestima sana necesita realismo. No se basa en convencer al alumnado de que todo se le da bien, sino de ayudarlo a descubrir que puede aprender, mejorar y desarrollar estrategias.

Uno de los mayores riesgos en el contexto educativo consiste en transmitir, consciente o inconscientemente, que el valor de una persona depende de sus resultados.

El alumnado con TDAH puede experimentar una diferencia notable entre sus capacidades y su rendimiento académico cotidiano, pues puede comprender los contenidos, pero encontrar dificultades para demostrar todo ello en un examen, organizar un trabajo o finalizar una actividad dentro de un tiempo previsto.

La reciente investigación ha mostrado diferencias de autoestima entre alumnado con y sin TDAH especialmente relevantes en el dominio académico (Betancourt et al., 2024). Lo que refuerza la importancia de que los centros educativos presten atención a la manera en la que evalúan, comunican los resultados y reconocen el progreso.

La escuela debe orientar al alumnado a comprender que las calificaciones o notas aportan información sobre determinados aprendizajes en un momento concreto, pero no definen su valor como persona ni resumen todas sus capacidades.

Cada estudiante necesita descubrir los ámbitos en los que pueda sentirse competente. La escuela debe ofrecer oportunidades para que el alumnado pueda mostrar diferentes talentos lo que contribuye a construir una identidad más amplia y equilibrada.

Por otro lado, la relación con una persona adulta significativa puede convertirse en un factor importante para la protección de la autoestima. Todo/a estudiante necesita sentir que existe alguien en el centro educativo que confía en él/ella, incluso cuando atraviesa dificultades.

Especialmente para el alumnado que acumula experiencias negativas, esta relación puede resultar especialmente relevante. Una profesora o un profesor que identifique sus fortalezas, que le escuche sin juzgar y que tenga expectativas positivas puede favorecer a la manera en la que una alumna o un alumno se percibe a sí misma/o.

Confiar en el alumnado no implica ignorar sus dificultades, significa transmitir un mensaje fundamental: “Sé que te cuesta, pero también sé que puedes lograrlo con ayuda de estas estrategias.” Esta combinación entre comprensión y expectativa resulta fundamental.

Es importante no caer en la sobreprotección, pues esta transmite o puede transmitir sensación de incapacidad. La exigencia sin apoyo puede generar experiencias repetidas de fracaso. El equilibrio está en proporcionar los recursos necesarios manteniendo las expectativas ajustadas.

El objetivo educativo no es que el alumnado con TDAH piense que no tiene dificultades, ni tampoco que dependa de la constante aprobación de las personas adultas. El objetivo es ayudarle a desarrollar un conocimiento realista de sí mismo.

Pues la verdadera fortaleza no reside en no necesitar ayuda, reside en conocerse lo suficiente para saber qué estrategias y apoyos les permite avanzar. Aceptando las propias necesidades y utilizando las estrategias pertinentes. Lo que conlleva a una mayor autonomía.

## 5. EL PAPEL DE LA FAMILIA

La familia constituye otro de los principales contextos para la construcción de la autoestima.

Los padres y las madres de niños, niñas y adolescentes con TDAH pueden experimentar cansancio ante las dificultades cotidianas relacionadas con la organización, las tareas escolares o la autorregulación. En ocasiones, la convivencia puede acabar girando constantemente alrededor de aquello que el niño o la niña ha olvidado o no ha realizado.

Es importante que las familias también encuentren espacios y momentos para reconocer las fortalezas de sus hijos e hijas. Porque corregir es necesario, pero la relación no puede construirse únicamente a partir de correcciones. Ellos/as necesitan recibir mensajes que les recuerden que son mucho más que sus dificultades.

La coordinación entre familia y escuela es imprescindible, pues cuando ambos transmiten mensajes contradictorios o se centran únicamente en los problemas, puede llevar a que el/la estudiante experimente una mayor sensación de incapacidad. Asimismo, compartir estrategias y objetivos permite construir una respuesta más coherente.

## 6. IDENTIDAD, ADOLESCENCIA Y RELACIÓN ENTRE IGUALES

---

La percepción que los niños y las niñas tienen de sí mismos/as no se construye únicamente en relación a las personas adultas, sino que es durante la infancia y especialmente en la adolescencia, donde la relación con los iguales adquiere mayor importancia.

A menudo el alumnado con TDAH experimenta dificultades sociales relacionadas con la impulsividad y la autorregulación, lo que puede generar conflictos y, en algunos casos, experiencias de rechazo.

La dimensión social merece una atención especial. El metaanálisis de Betancourt et al. (2024) encontró diferencias significativas en autoestima social entre niños, niñas y adolescentes con TDAH y sus iguales sin este trastorno. Asimismo, algunas revisiones sobre los resultados a largo plazo del TDAH han señalado la relevancia de las dificultades en el funcionamiento social y su posible relación con el bienestar y la autoestima (Harpin et al., 2016).

Cuando una niña o un niño escucha repetidamente que molesta, que interrumpe o que no sabe jugar puede comenzar a desarrollar una imagen negativa de sus propias habilidades sociales.

Es por ello que la intervención no debe limitarse a corregir conductas, sino que es necesario enseñar explícitamente habilidades sociales, de autorregulación y de resolución de conflictos.

También es fundamental trabajar con el grupo. La inclusión no consiste únicamente en enseñar al alumnado con TDAH a adaptarse al resto. El grupo necesita desarrollar empatía, comprender la diversidad y aprender habilidades para convivir con diferentes formas de aprender y comportarse. Por ello es fundamental crear una cultura de aula basada en el respeto a las diferencias, que proteja no solo al alumnado con TDAH, sino a todos/as los/as estudiantes.

Por otra parte, la adolescencia constituye una etapa especialmente sensible para la autoestima. Es una etapa donde el deseo de pertenencia, la comparación social y la construcción de la identidad adquieren una enorme relevancia.

En esta etapa los y las adolescentes con TDAH comienzan a ser más conscientes de sus dificultades y pueden comparar sus capacidades con las de sus compañeros/as y experimentar sentimientos de frustración.

Durante la adolescencia aumentan las demandas de autonomía, se espera que el alumnado sea capaz de gestionar horarios, tareas, exámenes y responsabilidades de manera progresiva e independiente, pero para un adolescente con dificultades de atención y autorregulación, esta transición puede resultar compleja.

Es fundamental evitar que la necesidad de apoyo sea interpretada como símbolo de inmadurez o incapacidad. La autonomía no consiste en dejar de necesitar ayuda, sino en aprender progresivamente qué estrategias y apoyos permiten funcionar de una forma cada vez más independiente.

El objetivo es que el o la adolescente construya progresivamente un repertorio personal de estrategias, por lo que hay que acompañarle a autoconocerse, cuestionando qué estrategia le ayuda a concentrarse o qué le resulta complicado al organizarse fomentando la reflexión y la autonomía.

## 7. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA AUTOESTIMA DEL ALUMNADO CON TDAH

---

Favorecer la autoestima no consiste únicamente en repetir al alumnado que es capaz o en transmitir mensajes positivos. Para construir una percepción ajustada y positiva de sí mismo/a, necesita experimentar, de forma real, que puede avanzar, superar dificultades y alcanzar objetivos. En este sentido, algunas estrategias pueden resultar especialmente útiles en el contexto educativo.

En primer lugar, es fundamental separar a la persona de la conducta. Una conducta puede ser inadecuada sin que el alumno o la alumna sea malo/a del, del mismo modo que una tarea incompleta no significa que el o la estudiante sea incapaz. Corregir es necesario, pero la corrección debe dirigirse a aquello que puede modificarse: la conducta, la estrategia o la situación concreta, evitando convertir un error puntual en una valoración global de la persona.

También resulta importante centrarse en el progreso y no únicamente en el resultado final. Cuando se valora exclusivamente si una tarea está bien o mal, pueden quedar invisibilizados avances que, para ese alumno o alumna, han supuesto un esfuerzo significativo. Registrar y verbalizar pequeños progresos permite tomar conciencia de la propia evolución y ofrece evidencias concretas de que es posible mejorar.

Del mismo modo, es necesario generar experiencias reales de éxito. La autoestima no se fortalece únicamente a través de lo que los y las demás dicen sobre nuestras capacidades, sino también a través de aquello que somos capaces de hacer. Por ello, conviene plantear tareas que supongan un reto alcanzable: que requieran esfuerzo, pero que estén acompañadas de los apoyos necesarios para que el fracaso no sea la única experiencia posible. El éxito progresivo permite construir una percepción de la capacidad basada en experiencias reales y no exclusivamente en mensajes externos.

En cuarto lugar, no basta con señalar las dificultades: es necesario enseñar estrategias para afrontarlas. Decirle a un alumno o a una alumna que "no sabe organizarse" no es lo mismo que enseñarle cómo puede hacerlo. En algunos casos, el alumnado con TDAH necesita aprender de manera explícita procedimientos que otros compañeros y

compañeras pueden adquirir con mayor facilidad. Dividir tareas largas en pasos más pequeños, estudiar en periodos breves, identificar posibles distractores, utilizar una agenda o aprender a pedir ayuda son algunas herramientas que pueden facilitar este proceso. Cuando el alumnado dispone de estrategias que le permiten afrontar las dificultades, aumenta su sensación de control, y con ella, la percepción de capacidad personal.

Otro aspecto fundamental es cuidar el lenguaje cotidiano, ya que las palabras de las personas adultas también contribuyen a construir la imagen que el alumnado desarrolla de sí mismo. Conviene evitar generalizaciones como "siempre", "nunca" o "eres así", especialmente cuando se refieren a dificultades o errores. Las conductas pueden modificarse y las habilidades pueden desarrollarse. Utilizar un lenguaje centrado en situaciones concretas permite transmitir una visión más flexible y ajustada de las propias capacidades.

Asimismo, ofrecer responsabilidades significativas puede ayudar al alumnado a experimentar que tiene algo valioso que aportar al grupo. Estas responsabilidades deben estar ajustadas a sus características y contar con posibilidades reales de éxito. No se trata simplemente de asignar una tarea, sino de ofrecerle oportunidades para asumir un papel activo, sentirse competente y comprobar que puede contribuir de manera positiva a los y las demás.

Por último resulta imprescindible incorporar la voz del propio alumnado. Una intervención centrada en la autoestima difícilmente puede ser eficaz si se diseña sin escuchar a la persona implicada. Preguntar qué situaciones le resultan más difíciles, qué cree que se le da bien, qué apoyos le ayudan o qué estrategias considera útiles permite ajustar mejor la intervención y, al mismo tiempo, favorecer su participación y autonomía. Escuchar al alumnado no significa darle todas las respuestas, sino reconocer que también debe formar parte de las decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

---

Hablar de autoestima en las personas con TDAH implica señalar las experiencias educativas a las que han sido sometidas. Cada corrección, cada evaluación, cada comentario y cada interacción ha podido y puede contribuir a reforzar o debilitar la percepción que la persona tiene de sí misma.

La evidencia disponible indica que la autoestima merece una atención específica en el acompañamiento de niños/as y adolescentes con TDAH, especialmente en los ámbitos académico y social (Betancourt et al., 2024; Harpin et al., 2016). Al mismo tiempo, no debemos asumir que todo el alumnado con TDAH presenta una autoestima global negativa. Existen diferencias individuales, fortalezas y experiencias protectoras que hacen que cada trayectoria sea diferente.

El alumnado con TDAH no necesita que se reduzcan las expectativas o los objetivos establecidos. Necesita que entendamos que para alcanzar un mismo objetivo pueden ser necesarios caminos, tiempos, estrategias o herramientas diferentes.

La autoestima no se construye con frases motivadoras aisladas. Se construye a través de experiencias repetidas de aceptación, pertenencia, aprendizaje, esfuerzo y superación.

Por ello, la escuela que apuesta por la inclusión debería preguntarse no solo si el alumnado está aprendiendo los contenidos previstos, sino también qué está aprendiendo sobre sí mismo mientras los aprende.

Un/a estudiante puede terminar su escolaridad con muchos conocimientos, y al mismo tiempo, con la sensación de que no es capaz de aprender. Evitar que esto ocurra constituye también una tarea educativa.

Fortalecer la autoestima del alumnado con TDAH implica ayudarle a comprender que sus dificultades no definen su valor, que sus errores no determinan su futuro y que aprender puede ser un proceso complejo a la vez que posible.

Quizá una de las preguntas más importantes que podemos hacernos como profesionales de la educación sea esta: cuando un alumno o una alumna termine su etapa escolar, ¿qué queremos que recuerde sobre sí mismo/a?

Ojalá pueda recordar que hubo personas que vieron sus capacidades cuando él o ella todavía no era capaz de verlas; que aprendió que equivocarse no significa fracasar; que descubrió estrategias para afrontar sus dificultades; que comprendió que pedir ayuda no significa ser incapaz y que ser diferente no significa ser menos.

Porque, más allá de los contenidos, las calificaciones y los boletines de notas, existe otro aprendizaje que puede acompañar al alumnado durante toda su vida: aprender a conocerse, confiar en sus posibilidades y reconocer su propio valor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Betancourt, J. L., Alderson, R. M., Roberts, D. K., & Bullard, C. C. (2024). Self-esteem in children and adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 108, Article 102394. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102394>
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190–201. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00368.x>
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704\\_6](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_6)
- Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J.-P., Kahle, J., & Hodgkins, P. (2016). Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function. *Journal of Attention Disorders*, 20(4), 295–305. <https://doi.org/10.1177/1087054713486516>
- Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L., & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 9, 96–102. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010096>

# LAS METODOLOGÍAS COOPERATIVAS Y EL JUEGO-CONCURSO EN LA EDUCACIÓN LITERARIA

**Lander Sánchez Yagüe**

Licenciado en Español: Lengua y Literatura en la Universidad Complutense de Madrid y graduado en Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachiller, FP y Enseñanza de Idiomas

Esta investigación estudia los beneficios en el uso de metodologías cooperativas en un aula de Lengua y Literatura para un curso de 4.º ESO. Esta metodología resulta atractiva porque, en ella, entran en comunión la educación académica y la educación en valores, pues trabajando de forma cooperativa se desarrollan habilidades sociales como la escucha activa, la resolución de conflictos o el respeto a la diversidad. Además de esto, se hace uso del método del juego-concurso y el taller de escritura creativa para evaluar de forma cooperativa los contenidos de literatura. A través de esta investigación, se busca concluir si la utilización de metodologías cooperativas tiene un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, metodologías activas, evaluación cooperativa, juego-concurso, escritura creativa.

*This research work examines the benefits of using cooperative methodologies in a Spanish and Literature classroom for a 4<sup>th</sup> of ESO. This methodology is appealing because it combines academic education with values education, since working cooperatively helps develop social skills such as active listening, conflict resolution and respect for diversity. In addition, the methods of the game-contest and the creative writing workshop are used as a way of evaluate cooperatively the literature contents. This research aims to determine whether the use of cooperative methodologies has a positive impact on student performance.*

**Keywords:** Cooperative learning, active methodologies, cooperative evaluation, game-contest, creative writing.

# 1. INTRODUCCIÓN

---

En un sistema educativo individualista que plantea la práctica docente dentro del marco del aprendizaje-evaluación, poco espacio queda para prácticas fuera de lo común como es, en este caso, el trabajo cooperativo. Además de esto, en una asignatura como la de Lengua y Literatura, que está (o debería estar) cimentada en la lectura y en el análisis de textos, muchos docentes no saben cómo aplicar metodologías que incluyan el trabajo entre alumnos. Esto evidencia la preocupación principal que subyace en la propuesta de este trabajo: la diferencia, en ocasiones abismal, entre la práctica docente estandarizada y las propuestas e innovaciones propuestas desde la investigación educativa. Después de observar la realidad en las aulas públicas españolas, se puede identificar un gran desequilibrio entre el marco teórico y el práctico. La investigación e innovación educativa y sus propuestas metodológicas no tiene, en la mayoría de los casos, una proyección real en la práctica docente puesto que es ínfimo el número de docentes que implementan en sus sesiones nuevas metodologías.

Por este motivo, esta investigación busca encontrar el equilibrio entre ambas corrientes educativas, proponiendo una secuencia didáctica que incluya de manera orgánica metodologías activas lejanas a la norma, que puedan demostrar que su aplicación supone una mejora en la recepción de los contenidos para los alumnos y que facilita un aprendizaje significativo de los mismos.

La necesidad de inclusión de metodologías cooperativas en la práctica docente puede explicarse a través del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* del Consejo Europeo y la legislación educativa vigente. Por una parte, el Marco fue creado como una herramienta de acción para educar en torno a la convivencia democrática y la diversidad enfocada a todos los niveles educativos. No debe entenderse como una propuesta de currículo ni como un índice de metodologías, sino más bien como una explicación de cómo “las competencias para una cultura democrática pueden ser integradas en diversos enfoques pedagógicos, metodologías y modos de evaluación acordes con los valores del Consejo de Europa” (Consejo de Europa 2018, p. 20). Según esto, el Consejo de Europa aboga por una educación integral que no esté centrada meramente en el individuo, sino que también resulte beneficiosa para la sociedad como conjunto. Esto también resuena con las propuestas de la ley educativa vigente, la cual pone en valor en su competencia clave Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) “colaborar con otros de forma constructiva”, “identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas” o “abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo” (BOE, 2022, p. 30).

La educación tradicional no parece adaptarse a esta nueva concepción, por lo que es necesario buscar mecanismos que permitan renovar la práctica docente. De esta manera, puede resultar interesante la implementación de dinámicas cooperativas, puesto que no solo atienden a los contenidos teóricos y/o académicos a enseñar, sino que también ponen en valor la dimensión social inherente en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los alumnos, intentando encontrar así el equilibrio mencionado anteriormente entre los requerimientos académicos y la dimensión social del aprendizaje y el aula.

## 2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA ACTIVA

---

### 2.1. INTRODUCCIÓN Y DETECCIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha observado una creciente atención a las metodologías activas desde la investigación e innovación educativa. Por este motivo, son muchos los estudios que se han centrado en analizar las ventajas de su aplicación en las aulas. En líneas generales, las aptitudes que este tipo de metodología promueve en el alumno pueden categorizarse en dos grupos. Por una parte, encontramos aquellas referidas al desarrollo de las capacidades individuales, mientras que, por el otro, también se observa un desarrollo en las aptitudes interpersonales y en el trato con otros individuos. Con respecto a las primeras, se destaca un mayor grado de independencia en el trabajo, debido al papel que desempeña el alumno como eje central de su propia educación y, por este mismo motivo, la estimulación del pensamiento crítico y de los “niveles cognitivos” (Palau & Santiago, 2021, p. 7). Con respecto a las segundas, la naturaleza del trabajo cooperativo conlleva una presencia constante de la interrelación entre el alumno con los demás agentes educativos (sus compañeros y el docente), lo que propicia una mayor motivación y compromiso con la práctica educativa incluyendo “en el grado de participación” (Palau & Santiago, 2021, p. 7). De igual modo que en el anterior caso, también potencia el desarrollo del pensamiento crítico.

Con una breve revisión de la literatura académica en torno al tema y tomando como referencia a autores a lo largo de la historia como Dewey (1916), Vygotsky (1925), Slavin (1999), Johnson & Johnson (1999, 2015) o Santiago & Bergman (2018), puede observarse cómo el trabajo cooperativo tiene una valoración positiva entre estos. Sin embargo, su aplicación en el aula es escasa y normalmente enfocada hacia trabajos puntuales a lo largo de las evaluaciones, no como método estable y regular en la enseñanza de las materias. Esto puede deberse a que su utilización implica una serie de cambios estructurales en las metodologías de los docentes, que muchas veces muestran cierta reticencia a la hora de establecer nuevas dinámicas (Palau & Santiago, 2021).

A pesar de esto, resultaría reduccionista analizar la problemática de la implementación de dinámicas cooperativas en el aula meramente desde el prisma de la predisposición de los docentes. Es el sistema educativo el que establece un sistema de evaluación que premia la memorización frente a la adquisición significativa de conocimientos y aptitudes transversales, lo que influye de manera directa en la forma en la que los docentes y alumnos comprenden y ejercen el proceso de enseñanza-aprendizaje. León Ortiz trabaja estas nociones en su artículo *Evaluación formativa y metodologías activas: un eje para la Educación Superior* (2025), donde señala que “la implementación de estos enfoques innovadores a menudo se ve obstaculizada por una persistente disonancia con los sistemas de evaluación” (León Ortiz et al., 2025, p. 47), concluyendo que “una evaluación efectiva es aquella que se integra en el proceso de aprendizaje como una herramienta de guía y no como un mero instrumento de calificación final” (56). Es por este motivo que el uso de metodologías activas es una necesidad primordial en la educación actual.

## 2.2. EL JUEGO-CONCURSO COMO APRENDIZAJE COOPERATIVO

Hay un gran número de formas de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula, una de ellas siendo el juego concurso, inventado por De Vries y Edwards en 1973 y mejorado posteriormente por Slavin, en un intento de “comparar el nivel de rendimiento de los grupos de aprendizaje cooperativo” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 14).

Esta técnica resulta atractiva por su carácter híbrido. Además de incluir metodologías cooperativas por ser desarrollado en grupos de trabajo, también pone en práctica la estructura competitiva del aprendizaje, puesto que «en un momento de su desarrollo, los grupos heterogéneos competirán entre ellos» (García, Traver & Candela, 2019, p. 57). Esto permite el desarrollo de las diversas aptitudes y capacidades que estos dos tipos de estructura del aprendizaje pueden ofrecer. Mientras trabajando en equipo aprenden a relacionarse socialmente a través de la interdependencia positiva y la atención a las responsabilidades individuales, al competir contra el resto de grupos también se pone en práctica la autorregulación y la competitividad sana. Esta será así puesto que no se trata de una contienda excluyente, no hay un premio único que alcanzar ni se instaura en el aula la dicotomía ganador-perdedor, puesto que el objetivo de la competición no es ganar, sino que cada equipo logre la mayor puntuación posible. Resulta interesante, además, por responder a un modelo de ludificación del aprendizaje, mediante el cual lograr un mayor compromiso y participación del alumnado.

Por tanto, el juego-concurso de De Vries y Edwards (1973) reúne una serie de beneficios para el aprendizaje de los alumnos, agrupados por García, Traver y Candela (2019) de la siguiente forma:

- Dar oportunidad a los alumnos a aprender a trabajar cooperativamente
- Que los alumnos aprendan a valorarse a sí mismos y a sus compañeros
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal
- Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia los compañeros

- Favorecer el desarrollo de la autoestima
- Mejorar el rendimiento académico
- Favorecer la ayuda mutua. (García, Traver & Candela, 2019, p. 59)

### 3. PUESTA EN PRÁCTICA

Esta investigación se instaura dentro del marco metodológico de la investigación-acción propuesta por Elliott (1993). Tal y como se aventura en el comienzo de esta, el problema identificado fue la baja presencia de metodologías activas y cooperativas en las aulas españolas. De este modo, se diseñó un plan de acción a modo de unidad didáctica cimentada fundamentalmente en el trabajo cooperativo, para así poder analizar los resultados obtenidos con el fin de concluir si el trabajo cooperativo tiene un impacto positivo y real en los estudiantes y, por ende, debe ser aplicado con mayor asiduidad en la docencia. Para ello, se aprovechó el periodo de prácticas en el I.E.S Vega del Jarama, en San Fernando de Henares, para implementar la unidad didáctica diseñada en un grupo de 4.º ESO.

A continuación, se adjunta una tabla con la organización de las sesiones y sus actividades:

|                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRIMERA SESIÓN: Introducción a la Edad de Plata y Novecentismo. La Generación de 1914. José Ortega y Gasset y Juan Ramón Jiménez |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5 min.                                                                                                                           | Introducción a la unidad didáctica, a su secuenciación y al método de evaluación. Formación de los grupos de trabajo cooperativo                                                                                                                                  |
| 10 min.                                                                                                                          | Introducción a la Edad de Plata. Exposición explicativa de las características y etapas fundamentales. Uso de la figura de Juan Ramón Jiménez para conectar los contenidos con conocimientos previos del alumnado (el Modernismo)                                 |
| 10 min.                                                                                                                          | Exposición explicativa de las características generales del Novecentismo y la Generación de 1914                                                                                                                                                                  |
| 10 min.                                                                                                                          | Introducción a la figura y obra de José Ortega y Gasset y lectura dialogada de un fragmento de <i>La deshumanización del arte</i>                                                                                                                                 |
| 10 min.                                                                                                                          | Explicación de la evolución del estilo de Juan Ramón Jiménez hacia el Novecentismo y lectura dialogada del poema <i>Inteligencia</i>                                                                                                                              |
| 5 min.                                                                                                                           | Realización común de un mapa conceptual que resuma los contenidos aprendidos en la sesión                                                                                                                                                                         |
| SEGUNDA SESIÓN: Las vanguardias en España                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 15 min.                                                                                                                          | Introducción y reflexión inicial en torno al concepto de vanguardia a través de los cuadros <i>La joven de la perla</i> y <i>Dinamismo en la cabeza de un hombre</i> . Exposición explicativa del surgimiento de las vanguardias históricas y sus características |
| 25 min.                                                                                                                          | Explicación de las etapas de las vanguardias en España y las características de las mismas. Lectura dialogada de un fragmento del poema <i>Ciudad sin sueño (nocturno del Brooklyn Bridge)</i> de Federico García Lorca                                           |
| 15 min.                                                                                                                          | Realización por grupos cooperativos de un poema surrealista a través de la técnica de cadáver exquisito y lectura en voz alta por grupos del poema resultante                                                                                                     |
| TERCERA SESIÓN: Las vanguardias hispanoamericanas                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5 min.                                                                                                                           | Introducción inicial al estilo de la vanguardia hispanoamericana a través de la letra de la canción <i>Fresa de Bb truckz</i>                                                                                                                                     |
| 10 min.                                                                                                                          | Exposición teórica del Creacionismo y de Vicente Huidobro y lectura dialogada de un fragmento de <i>Canto IV</i>                                                                                                                                                  |
| 5 min.                                                                                                                           | Lectura dialogada del poema <i>XIII</i> de César Vallejo                                                                                                                                                                                                          |
| 15 min.                                                                                                                          | Lectura dialogada del caligrama recogido en la obra <i>Espantapájaros</i> y el poema <i>Yoileo</i> de Oliverio Girondo                                                                                                                                            |
| 20 min.                                                                                                                          | Realización por grupos cooperativos de una reescritura creativa de su poema resultante del cadáver exquisito, siguiendo los postulados de la vanguardia hispanoamericana                                                                                          |
| CUARTA SESIÓN: Juego-concurso                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 45 min.                                                                                                                          | Realización del juego-concurso                                                                                                                                                                                                                                    |
| 10 min.                                                                                                                          | Lectura en voz alta por grupos cooperativos de los resultados del taller de reescritura creativa                                                                                                                                                                  |

Figura 1. Tabla de secuenciación de la unidad didáctica. Fuente: elaboración propia

Para el diseño de la unidad didáctica, se tomó como eje central el trabajo cooperativo, aunque esto se implementó de diversas formas. El temario abordado fue la Edad de Plata, organizado en cuatro sesiones. Todas incluían, de un modo u otro, alguna actividad o dinámica fundamentada en metodologías activas, para así poder probar su utilidad en el análisis de los resultados. De este modo, la metodología docente estaba equitativamente repartida entre las exposiciones explicativas y las actividades que requerían la participación activa de los alumnos, intentando lograr un equilibrio que favoreciese la participación e involucración del alumnado en su proceso de aprendizaje. Entre las diversas formas de utilización de metodologías activas, se destacan los talleres de escritura creativa en las dos sesiones dedicadas a las vanguardias literarias por su alto interés a la hora de observar los resultados del trabajo cooperativo entre los grupos de alumnos. Además, estos talleres tuvieron un impacto directo en la evaluación de los grupos, por lo que su importancia dentro de la unidad didáctica es notoria. Estos talleres consistieron en la creación de un poema grupal y estuvieron divididos en dos fases. La primera, correspondiente a las vanguardias en España, consistió en la creación de un poema a través del cadáver exquisito, técnica utilizada por los poetas surrealistas. De este modo, los grupos se introducen al trabajo creativo a través de la creación aleatoria de un poema común. El docente recogería ese poema, que, si bien no sería evaluado, es necesario para la segunda fase de los talleres. Esta será la correspondiente a la vanguardia hispanoamericana, y los grupos deberán reescribir el poema surrealista siguiendo el estilo de las vanguardias hispanoamericanas. De esta forma, no se tratará de volver a escribir un poema nuevo, sino de utilizar el resultado del cadáver exquisito y deformarlo, destruir el lenguaje o aplicar algún tipo de experimentación formal, léxica o sintáctica. Este será el poema evaluado, pues no responde a una técnica aleatoria y permite al docente observar de forma objetiva cómo los grupos de trabajo han comprendido y aplicado los contenidos aprendidos.

Con respecto a estas actividades, si bien se contemplan como una forma de poner en práctica el aprendizaje cooperativo, también es necesario mencionar que, como una metodología en sí misma, también tiene parámetros y especificidades propias. En su artículo *Escritura creativa y competencia literaria*, Pilar García Laredo explica la importancia de la relación entre lectura y escritura, puesto que escribiendo de forma creativa resulta más sencillo comprender los textos literarios. De este modo, los textos literarios se configuran como un punto de partida no solo a la creación de un texto literario propio, sino también a una mayor comprensión y aprendizaje de los elementos literarios que caracterizan el texto que se toma como referencia (Carcedo, 2011). Esto es, en esencia, lo que se busca lograr con la implementación de talleres de escritura creativa. Por una parte, la aplicación del aprendizaje cooperativo a modo de reto o proyecto, en el que los miembros de los grupos tienen que colaborar para alcanzar objetivos comunes. Por la otra, estos objetivos se sirven de la metodología de la escritura creativa para aunar tanto la creación de un poema propio como la comprensión grupal y cooperada de los modelos literarios estudiados. Además de esto, también resulta interesante plantear el método de evaluación en torno a la

creatividad, debido a su marcado carácter subjetivo. En relación a esto, es importante establecer unos criterios claros que deben ser presentados al alumnado anteriormente a la realización de la actividad, de forma que este pueda tener en cuenta qué se espera de su actividad y del modo que esta será evaluada (Olea Díaz, 1993).

Los grupos de trabajo cooperativo fueron creados por el docente con el objetivo de que fueran lo más heterogéneos posibles, siguiendo así la idea que proponen Mugny y Doise (1983) sobre los grupos heterogéneos como lugar donde el conflicto sociocognitivo propiciado por las diferencias entre los miembros favorece el aprendizaje y la mejora del alumnado. Por otra parte, los grupos se crearon atendiendo a los postulados de Johnson, Johnson y Holubec (1999), decidiendo que estos fueran reducidos (3-4 personas) para generar un ambiente íntimo y de confianza en los grupos que favoreciera, asimismo, la participación e interacción entre todos los miembros.

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

---

Para realizar una interpretación completa, se dividirá el análisis entre los talleres de escritura creativa y el juego-concurso, del mismo modo que ocurría en la evaluación, con el objetivo de desgranar lo máximo posible los resultados y lograr alcanzar conclusiones concretas y específicas. En líneas generales, la respuesta del alumnado ante la implementación de una unidad didáctica basada en la cooperación fue positiva. Los problemas de conducta característicos del grupo no cesaron, pero se redujeron considerablemente. Incluso los alumnos/as más conflictivos mostraban cierto interés por las nuevas dinámicas y por las exposiciones teóricas que incluían en ellas contenidos relacionados con la cultura popular adolescente o con elementos humorísticos que servían captar la atención e intentar asegurar una interiorización de ciertos conceptos. En ese sentido, se presenta una reflexión sobre la conducta de los estudiantes y qué les empuja a comportarse de cierta manera. Resulta interesante plantear la práctica docente actual como una sucesión de costumbres y rutinas. Las clases magistrales acompañadas únicamente de la corrección de los ejercicios previamente mandados como deberes favorece la aparición de comportamientos anti-educativos y acaba por generar en el alumnado una sensación de indiferencia por aquello que, a pesar de estar enfocado a ellos, no parece tenerlos en cuenta. La implementación de esta unidad didáctica supuso un soplo de aire fresco y una ruptura de esta dinámica, lo que conllevó un mayor interés generalizado por las dinámicas y, por ende, por los contenidos teóricos de la asignatura.

Los resultados de los talleres de escritura creativa fueron, en líneas generales, más positivos que el juego-concurso. Esto puede deberse a que fue un método de evaluación menos reglado y el alumnado podría sentir menos presión por la calificación numérica. Al tratarse de escritura vanguardista, el estudiantado entendió e interiorizó que su proceso de escritura debía ser lúdico, con libertad temática, donde

el objetivo no era crear una pieza coherente, académica o incluso emocional, sino utilizar el lenguaje para hablar de lo que quisieran de la forma que quisieran. Encontramos así temáticas variadas, aunque, en general, oscilaron entre lo humorístico, lo erótico y el consumo de drogas. De esta forma, el alumnado no solo hace uso de modelos expuestos a lo largo de la unidad didáctica, como el poema XIII de César Vallejo, de marcado tono erótico, sino que también aplicaron de forma creativa y personal ciertas técnicas estudiadas, como el caligrama. Se destaca entre estos resultados un poema realizado por uno de los grupos de trabajo, que se adjunta a continuación:



Figura 2. Escaneado del poema realizado por un grupo cooperativo durante un taller de escritura creativa.

Fuente: elaboración propia

En contraposición a esto, el juego-concurso, si bien estaba ludificado y fue una actividad en la que, tal y como mencionaron los propios estudiantes, se divirtieron, se puede entender como un método de evaluación más formal, basado en las preguntas y respuestas. Además de esto, es importante tener en cuenta que los resultados en dicho concurso formarían parte directa de su calificación numérica en el examen de literatura, por lo que se puede considerar que operan factores externos al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como los nervios o las expectativas. Con respecto a las calificaciones, estas son más bajas que en los talleres de escritura creativa, aunque si se observa una mejoría general con respecto al resto del curso. Sin embargo, que las calificaciones sean inferiores a los talleres de escritura creativa no sorprende, puesto que el grupo se caracterizaba por un bajo índice de interés y compromiso por la asignatura. Al tratarse de una actividad de evaluación que requería una preparación y estudio previos, no sorprende que el alumnado no respondiera de la misma forma. Cabe destacar que, al diseñar las preguntas para el juego-concurso, se incluyeron unas que se pensaban que eran de una dificultad mayor, que trataban de enfrentar al alumnado a un texto desconocido y estos debían figurar de qué movimiento literario se trataba según su forma y contenido. Sorprendentemente, los resultados de estas preguntas fueron positivos. Esto podría evidenciar el impacto que las lecturas dialogadas y comentadas o los talleres de escritura creativa cooperativos tienen en el aprendizaje literario en Secundaria. Que un grupo de alumnos sea capaz de aventurar el movimiento artístico según la forma y el contenido de un fragmento de texto o poema demuestra una profunda comprensión del mismo y de los elementos que lo conforman, tal y como se evidencia también en los resultados de los talleres de escritura creativa.

## CONCLUSIONES

---

### Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

---

Las metodologías activas y su uso en las aulas españolas están, o al menos aparentemente, en auge. En el ámbito de la investigación e innovación educativa se intenta promover este tipo de métodos, tratando de solventar así las problemáticas existentes en el sistema educativo español actual y de adaptar la práctica docente — la cual debe estar en constante cambio— a los nuevos tiempos. Sin embargo, en muchas ocasiones, los planteamientos teóricos no se ven traducidos a la práctica. Los docentes actuales, los cuales ya están sobrevenidos con sus obligaciones rutinarias, no encuentran la motivación para implementar dinámicas y metodologías que, en una primera instancia, suponen un mayor esfuerzo, sin además tener la certeza de que estas serán productivas y mejorarán tanto la calidad de la docencia como el rendimiento de los alumnos.

Los resultados obtenidos en este trabajo podrían contribuir a una mejora en la labor docente, puesto que demuestran la propia utilidad de estas metodologías. Dentro del marco de implementación de este trabajo, se ha observado como las calificaciones, la participación activa y el rendimiento académico se ha visto mejorado, de forma más notoria en algunos casos y de forma más leve en otros, tras enfrentar al alumnado al trabajo y evaluación cooperativos. Esto permite a los docentes no solo observar un contexto de uso y aplicación real en un aula de Secundaria que bien podría ser la suya, sino que además permite cotejar los resultados obtenidos en esta secuenciación didáctica con los obtenidos en sus propias sesiones, invitando así a la reflexión sobre la práctica docente y la integración de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No debe confundirse la idea de enseñar con la de educar. Mientras que la primera hace referencia meramente a la transmisión de conocimientos teóricos y/o académicos, educar introduce en esta significación muchos más factores. No sirve de nada enseñar a los estudiantes las materias teóricas si en esos aprendizajes no están incluidos unos valores y conductas que mejoren la calidad personal de los mismos. Es por este motivo que solo educando se garantiza una educación íntegra, académica y en valores, que fomente las actitudes democráticas y empuje al alumnado a ser su mejor versión.

Los centros educativos son lugares inherentemente sociales, por lo que el desarrollo de habilidades y aptitudes para el trato con el otro y las relaciones interpersonales es fundamental bajo este contexto y el aprendizaje cooperativo funciona como una vía para lograrlo. Las metodologías cooperativas destacan entonces por la comunión entre la educación académica y la educación en valores, poniendo en práctica ambas competencias en la misma actividad. Como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve beneficiado por el uso de las metodologías cooperativas, incidiendo así en el índice de participación activa del alumnado, la toma de responsabilidades propias y mutuas, la resolución de conflictos

y la llegada a acuerdos y, en el ámbito estrictamente académico, una mejoría en el rendimiento y un aumento del interés y compromiso por la asignatura.

Por todos estos motivos, se concluye este trabajo con la certeza de que el aprendizaje cooperativo debería ser implementado de forma general y estandarizada en las programaciones didácticas de las aulas españolas. Es responsabilidad de los equipos docentes asegurar una educación íntegra y de calidad a sus alumnos y, tal y como se aventura en este trabajo, optar por la implementación progresiva de metodologías activas cooperativas no podría considerarse un paso en falso hacia una innovación educativa real, práctica y presente de forma generalizada en el sistema educativo actual.

### Posibles vías de investigación futura

---

El aprendizaje cooperativo es una técnica útil a la hora de introducir las metodologías activas en las aulas de Secundaria, además de ser una de las más destacadas según Abellán Toledo y Herrada Valverde (2016). Por este motivo, es una cuestión que merece seguir siendo investigada y trabajada, con el objetivo de perfeccionar y comprender mejor su utilidad, lo que podría favorecer la proliferación de su uso.

Dentro del marco de la investigación e innovación educativa, resultaría interesante plantear un estudio de las dinámicas relacionales que se establecen en el aprendizaje cooperativo que pudiese ayudar a comprender mejor los condicionantes y factores sociales que benefician o entorpecen el correcto desarrollo de dinámicas cooperativas. En este sentido, del mismo modo que se conocen los beneficios académicos de la utilización de esta metodología, sería sugestivo tener unos parámetros claros en torno a los beneficios de su uso no solo a nivel personal e interpersonal, sino también aplicado al aula, como la convivencia y el respeto a la diversidad. Además de esto, también podría resultar provechoso el estudio de cómo el aprendizaje cooperativo influye o impacta en la relación profesor-alumno. Actualmente, un gran número de docentes señala el cambio de concepción de la figura del profesor y la pérdida de su autoridad. Ante esta problemática, podría ser beneficioso la utilización de la metodología cooperativa, en tanto que la relación profesor-alumno debe cambiar hacia una mayor horizontalidad del modo que proponen García, Traver y Candela (2019) y esto podría llevar a una resignificación positiva de la figura del docente y una mayor facilidad a la hora de enseñar y aprender. Por este motivo, podría ser de interés una investigación que ahonde en la forma en la que el profesor se relaciona con sus alumnos y viceversa a través del aprendizaje cooperativo y si este tiene un impacto positivo y real en la relación entre estos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Toledo, Y., & Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: La perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76.
- Carcedo, P. G. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 33, 49-60.
- Consejo de Europa. (2018). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* (Vol. 1). Éditions du Conseil de l'Europe.
- De Vries, D. L., & Edwards, K. J. (1973). *Learning games and student teams: their effects on classroom processes*. Universidad de Baltimore.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York MacMillan.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- García, R., Traver, J. A. & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2015). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Editorial SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- León Ortiz, L. et al. (2025). Evaluación formativa y metodologías activas: un eje para la educación superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual*, 5(5), 45-60.
- Olea Díaz, J. (1993). La evaluación de la creatividad: revisión y crítica. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 81-98.
- Palau, R. & Santiago, R. (2021). Las metodologías activas enriquecidas con tecnología. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 1(1), 5-16.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Santiago, R. & Bergman, J. (2018). *Aprender al revés: flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique Grupo Editor.
- Vygotsky, L. S. (1925). Principles of social education for deaf and dumb children in Russia. *International Conference of the Education of the Deaf*, 70(5), 227-235.

# ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA, FACTORES EMOCIONALES Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

¿Cómo aprenden idiomas los/AS niños/AS frente a los/AS adultos/AS?

Irene Flor Cuenca

Licenciada en Traducción e Interpretación

Este artículo analiza de manera crítica la creencia de que "cuanto antes, mejor" en el aprendizaje de segundas lenguas (L2) en el contexto escolar. Al comparar a niños/as y adultos/as, los estudios científicos indican que, cuando el tiempo de exposición es limitado, personas adultas y adolescentes adquieren estructuras sintácticas y léxicas más rápidamente. Esta ventaja se atribuye a su madurez cognitiva, habilidades de análisis metalingüístico, funciones ejecutivas y procesamiento dual de la información. Sin embargo, los adultos enfrentan diversos obstáculos, como la ansiedad y un filtro afectivo elevado, que restringen su producción oral. La conclusión es que el éxito en el aprendizaje de idiomas no solo está determinado por la edad biológica, sino por su interacción con el tipo de input, el ambiente del aula y el diseño instruccional. Asimismo, se sugiere la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que sean andragógicos, constructivistas y centrados en tareas, adaptados a las necesidades de desarrollo del estudiante.

**Palabras clave:** Edad, adquisición de segundas lenguas, aprendizaje explícito, aprendizaje implícito, contexto.

*This article critically analyses the belief that 'the earlier, the better' when it comes to second language (L2) learning in a school context. By comparing children and adults, scientific studies indicate that, when exposure time is limited, adults and adolescents acquire syntactic and lexical structures more quickly. This advantage is attributed to their cognitive maturity, metalinguistic analysis skills, executive functions and dual information processing. However, adults face various obstacles, such as anxiety and a high affective filter, which restrict their oral production. The conclusion is that success in language learning is*

*determined not only by biological age, but by its interaction with the type of input, the classroom environment and instructional design. Furthermore, it is suggested that there is a need to move towards pedagogical models that are andragogical, constructivist and task-centred, tailored to the learner's developmental needs.*

---

**Keywords:** Age, second language acquisition, explicit learning, implicit learning, context.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

A lo largo de los años, la adquisición de segundas lenguas (ASL) siempre ha estado condicionado por el factor edad. Se entiende como una premisa de corte neurobiológico que se establece como una ventaja temporal, delimitada por la lateralización cerebral y pérdida de plasticidad cortical (Pfenninger, S. E., & Singleton, D. 2023). Esta ventaja temporal se ha visto reflejada en el famoso “cuanto antes, mejor”, cuya implicación se ha observado cada vez más en la introducción de las lenguas extranjeras en etapas cada vez más tempranas (Muñoz, C. 2021b; Wu, 2022).

El gran mito que la ciencia ha desmentido es creer que aprender un idioma en una clase funciona exactamente igual que aprenderlo de forma natural, como cuando emigras a otro país (Pfenninger & Singleton, 2023). En una clase típica de un colegio y donde solo hay dos o tres horas lectivas a la semana, la edad a la que empiezas no es lo más importante. Lo que realmente marca la diferencia es cómo se organiza la clase, además de las estrategias de estudio que usa el/la alumno/a y la calidad del material que recibe por parte del profesor/a (Muñoz, C. 2021a). De hecho, cuando el tiempo es tan limitado, ocurre un fenómeno muy conocido: los estudiantes mayores aprenden más rápido (Muñoz, C. 2021a). Esto les da a adolescentes y adultos una gran ventaja al principio del aprendizaje, ya que logran avanzar a un ritmo mucho más acelerado y retienen mejor las reglas y estructuras complejas del idioma que están aprendiendo (Murphy & Unsworth, 2022; Pfenninger & Singleton, 2023).

Es por ello que el objetivo de este artículo es revisar las investigaciones más recientes para desmontar el mito de que el cerebro adulto ya no sirve para estudiar idiomas, destacando las verdaderas fortalezas que existen al aprender una nueva lengua en estas edades. A lo largo del mismo, se analizará cómo los/as adultos/as combinan su capacidad natural para absorber patrones sin darse cuenta o aprendizaje implícito con lógica y razonamiento para entender las reglas o aprendizaje explícito (Andringa & Curcic, 2021; Ge et al., 2025). Asimismo, se analizará la memorización del vocabulario, cómo y cuándo usar la lengua materna (L1) como una herramienta estratégica favorable, y de qué manera la ansiedad y la presión del entorno afectan en el avance (Chen & Liu, 2026; Lauta & Ramos, 2025).

Por último, se plantearán diversas propuestas prácticas para la enseñanza. La meta es dejar de ver al adulto como un estudiante con desventajas (Murphy, V. A., & Unsworth, S. 2022). En efecto, se evitará ver al/la niño/a como un/a adulto/a pequeño/a o al/la adulto/a como un/a alumno/a lento/a. Por el contrario, se buscará impulsar las capacidades particulares que cada etapa de la vida ofrece (Blanco Navarro, 2024; Butler, 2022).

## 1.1. MARCO TEÓRICO Y DESMONTAR EL MITO “CUANTO ANTES MEJOR”

La idea de que la infancia posee un privilegio biológico exclusivo para aprender idiomas es considerada hoy en día por los especialistas como un mito excesivo. En su principal análisis, Wu (2022) examina cómo influye la edad en el aula. Asimismo, concluye que esta no actúa sola, sino que se combina con factores del entorno, la metodología y la psicología del estudiante. De hecho, Wu (2022) cuestiona la aplicación de la Hipótesis del Periodo Crítico en las escuelas, argumentando que las virtudes naturales como la pronunciación o la imitación de los/as niños/as se diluyen debido a las pocas horas de clase que ofrecen los planes de estudio.

Ahora bien, el cerebro adulto cuenta con mecanismos cognitivos que compensan cualquier cambio en su plasticidad, garantizando un aprendizaje efectivo. Siguiendo esta línea, un estudio longitudinal de Pfenninger y Singleton (2023) desacredita el peso y la importancia de la edad al demostrar que variables como el diseño del plan de estudios, la actitud emocional del alumnado y la calidad del idioma al que está expuesto influyen mucho más en el resultado final que los años que tenga al comenzar.

La velocidad con la que se interioriza la gramática y el vocabulario demuestra que aprender una lengua extranjera en un entorno académico difiere del desarrollo de la lengua materna. Mientras que en la etapa de la infancia exige una inmersión intuitiva y prolongada de gran cantidad de horas para deducir el funcionamiento del idioma, el/la estudiante adulto/a utiliza sus capacidades cognitivas avanzadas para procesar y aplicar reglas casi de inmediato. Esto reduce notablemente el tiempo necesario para avanzar en el aula (Murphy & Unsworth, 2022; Vermeer & van de Guchte, 2024).

## 1.2. APRENDIZAJE, MEMORIA Y PROCESO COGNITIVO

El aprendizaje implícito es la capacidad natural del cerebro para captar el ritmo, los patrones y las palabras de un idioma de forma automática, sin darnos cuenta.

Como afirman en el análisis llevado a cabo por Ge et al. (2025), los resultados indicaron que el cerebro es capaz de detectar patrones y aprender el idioma “de oído” a cualquier edad. De hecho, los/as estudiantes adultos/as pueden seguir aprendiendo una lengua de forma natural, desmintiendo así el mito de que los/as adultos/as no pueden aprender un idioma igual de “rápido” y de bien que los/as niños/as.

Según Andringa & Muñoz (2021b), los/as adultos/as son capaces de entender las reglas gramaticales casi de inmediato si su explicación es clara y concisa. En consecuencia, los/as adultos/as tienen una gran ventaja: combinan su capacidad natural de aprender “de oído” con su lógica y razonamiento. Al juntar estas dos destrezas, logran aprender un idioma de forma mucho más eficiente en poco tiempo.

La ciencia actual diferencia entre la velocidad en la que se aprende un idioma y el nivel que se alcanza. Según Carme Muñoz (2021a), en las clases de pocas horas a la semana, los/as adolescentes y adultos/as aprenden mucho más rápido que los/as niños/as. Asimismo, se demuestra que los/as alumnos/as mayores aprovechan mejor cada clase, ya que usan el pensamiento lógico y estrategias mentales para entender reglas difíciles en una fracción del tiempo que un/a niño/a necesita repitiendo juegos (Murphy & Unsworth, 2022; Vermeer & van de Guchte, 2024).

En resumidas cuentas, Pfenninger y Singleton (2023) señalan la necesidad de desmentir el mito de la edad, demostrando que los/as adultos/as aprenden más rápido gracias a un cerebro maduro, con más memoria y mejor capacidad de organización. Asimismo, Vermeer y van de Guchte (2024) afirmaron que la capacidad de los/as adultos/as para analizar el lenguaje les permite entender y usar reglas gramaticales complejas de inmediato. En cambio, los/as niños/as aprenden el idioma de forma natural, lo que requiere mucho tiempo y ejemplos que una clase escolar al uso no les puede dar debido a la falta de horas, entre otros factores.

Esta diferencia se debe a que el cerebro infantil necesita una exposición constante y repetitiva para absorber el idioma de forma natural, algo que una escuela no puede ofrecer por falta de horas. Por el contrario, los/as adultos/as aprovechan el entorno del aula de manera mucho más eficiente, en la que su madurez mental y su capacidad de análisis se utilizan para procesar la información rápidamente y obtener resultados avanzados en poco tiempo (Muñoz, 2021b; Pfenninger y Singleton, 2023).

### 1.3. ERRORES DE PREDICCIÓN, ESTIMULACIÓN COGNITIVA Y FACTORES EMOCIONALES

Por un lado, Şafak y Hopp (2025) investigaron cómo procesan los errores los/as niños/as y los/as adultos/as mediante tareas que activan estructuras gramaticales en la mente. Sus resultados demostraron que ambos grupos procesan los errores de forma muy diferente: los/as niños/as aprenden las reglas del idioma de manera natural y sin darse cuenta. En cambio, los/as adultos/as necesitan apoyos y explicaciones que les hagan pensar conscientemente en la estructura de las palabras y las oraciones (Zhang et al., 2025).

Esto significa que las clases para adultos/as funcionan mucho mejor cuando se les explican claramente las reglas de la gramática y se les advierte sobre las trampas o confusiones comunes (Şafak & Hopp, 2025). De esta forma, los/as adultos/as usan su capacidad de análisis para convertir el error en un dato útil que les ayuda a mejorar su nivel de idioma (Şafak & Hopp, 2025).

Por otro lado, aprender un idioma va mucho más allá de simplemente conseguir comunicarse, ya que es una herramienta clave para el crecimiento personal a cualquier edad. Zhang et al. (2025) compararon el impacto de este aprendizaje en distintas etapas de la vida. Descubrieron que, en la infancia, las clases deben centrarse por completo en el desarrollo de las emociones, la empatía y la capacidad de adaptarse a otras culturas, usando el idioma para hacer amigos y socializar.

En cambio, para los/as adultos/os, aprender un idioma debe plantearse como un entrenamiento mental intenso que estimula el cerebro. Aprovechando que los/as adultos/as son muy conscientes de cómo aprenden, estudiar una lengua extranjera funciona como un escudo que protege el cerebro frente al envejecimiento, ya que ejercita la memoria a corto plazo y la concentración de una forma mucho más completa que otras actividades intelectuales (Zhang et al., 2025).

A pesar de que los/as adultos/as tienen grandes ventajas para aprender, en el día a día de las clases se nota que a muchos les cuesta hablar de forma fluida y natural. Este problema no se debe a fallas en la memoria o a que el cerebro ya no pueda cambiar, sino a factores puramente emocionales y psicológicos. De hecho, gracias a los estudios actuales sobre el cerebro, hoy sabemos que la teoría del Filtro Afectivo o la barrera emocional que bloquea el aprendizaje está más vigente que nunca (Chernovaty, 2023).

Chen y Liu (2026) analizaron cómo influye la ansiedad en el compromiso de los/as alumnos/as. Para ello, se fijaron en dos formas de manejar las emociones: la reevaluación cognitiva (cambiar la forma de pensar sobre una situación) y la supresión expresiva (esconder o reprimir lo que se siente). Los resultados demostraron que el miedo al error destruye su aprendizaje. Cuando un/a adulto/a siente que la clase es un lugar donde equivocarse significa pasar vergüenza o ser juzgado, su cerebro entra en modo de alerta. Esto bloquea la memoria de trabajo, impidiendo que entienda bien lo que escucha y que pueda construir oraciones correctamente.

El/la docente debe guiar al/la estudiante para que vea el error no como un fracaso personal, sino como un paso natural y necesario para mejorar. Aquellos/as alumnos/as que intentan reprimir o esconder su miedo y vergüenza pierden muchísima motivación y fluidez. Esto pasa porque gastan la energía mental que necesitan para hablar en intentar controlar los nervios (Chen & Liu, 2026).

En el caso de los/as niños/as, un ambiente de juego y sin estrés es vital para que aprendan el idioma de forma natural. Las emociones negativas y la tensión bloquean la memoria de los niños de forma aún más severa que en los/as adultos/as (Xu, 2025). En el caso de los/as adultos/as, un/a profesor/a empático/a ayuda a bajar las defensas emocionales, logrando que las habilidades lógicas del/la alumno/a funcionen libres de la presión y del perfeccionismo que paraliza (Chernovaty, 2023; Xu, 2025).

## 1.4. METODOLOGÍAS E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Antes se prohibía usar la lengua materna (L1) en clase, pensando que las palabras se debían aprender solo por el contexto. Sin embargo, se ha demostrado que esto no es tan efectivo gracias a la Teoría de la Codificación Dual y los estudios del cerebro (Seyyedrezai & Shahir, 2024).

Por un lado, Seyyedrezaei y Shahir (2024) descubrieron que aprender palabras sueltas o sin contexto falla a largo plazo a cualquier edad, pero que niños/as y adultos/as necesitan ayudas totalmente opuestas. Los/as niños/as necesitan estímulos visuales y físicos (por ejemplo dibujos, objetos, mímica) porque su mente entiende el mundo a través de lo que ven y tocan en el momento. En cambio, los/as adultos/as necesitan conectar lo visual con explicaciones lógicas y texto (los llamados *logogens*). Al darle al/la adulto/a la regla formal de la palabra, cómo se conecta con otras, se le crean caminos dobles y triples en la mente para recordar el vocabulario mucho más rápido (Seyyedrezaei & Shahir, 2024).

Por otro lado, Lautá y Ramos (2025) analizaron la literatura científica sobre los pros y contras de usar la L1 y concluyeron que es una herramienta valiosísima, siempre y cuando el/la profesor/a la use de forma planeada y estratégica. Sin embargo, los mismos autores advierten que en las clases para niños/as el uso de la lengua materna debe limitarse al máximo. Como el cerebro infantil no tiene la capacidad de comparar dos idiomas de forma abstracta, el/la niño/a usará la L1 como apoyo permanente para frenar su aprendizaje intuitivo y sabotea la necesidad de sumergirse por completo en el nuevo idioma para aprenderlo de forma natural (Lautá & Ramos, 2025).

Por lo tanto, hallazgos recientes confirman la necesidad de separar las metodologías de enseñanza para niños/as (Pedagogía) y adultos/as (Andragogía) según su madurez cerebral. Los/as niños/as progresan con juegos sonoros, repeticiones y estímulos sensoriales adaptados al desarrollo de su memoria de trabajo. Por el contrario, los/as adultos/as aprenden mediante la elaboración semántica, conectando el contenido con sus experiencias. De este modo, la Pedagogía y la Andragogía optimizan el aprendizaje al ajustar el esfuerzo mental a cada etapa cognitiva (Lautá & Ramos, 2025).

Desde otro punto de vista, mientras que los/as niños/as aceptan con entusiasmo temas imaginarios o de fantasía, el/la adulto/a pierde la motivación por completo si no ve una utilidad práctica e inmediata para su vida (Blanco Navarro, 2024). Oluwolé y Cunningham (2024) explican que empezar de niño/a aprender un idioma ayuda a tener una pronunciación perfecta y fluidez intuitiva, su estudio demuestra que los/as adultos/as no están en desventaja. De hecho, recomiendan explicarle al/la adulto/a la gramática de forma directa, ya que esta transparencia acelera la comprensión de las estructuras a una velocidad que los/as niños/as no pueden alcanzar (Oluwolé & Cunningham, 2024).

Aplicar a los/as niños/as el Enfoque Basado en Tareas (TBLT) diseñado para adultos/as es un grave error metodológico (Butler, 2022). Las actividades que exigen debates o dilemas lógicos fracasan en la infancia porque asumen erróneamente que los/as niños/as son adultos/as en miniatura. Para estos/as alumnos/as, las tareas deben rediseñarse por completo a través de historias fantásticas y movimientos físicos (Butler, 2022). De este modo, se respeta el desarrollo mental y emocional de cada etapa sin forzar procesos cognitivos inadecuados.

## CONCLUSIÓN

---

La revisión científica que se ha llevado a cabo entre los años 2021 y 2026 indica un elevado grado de certeza empírica, donde la edad en la adquisición de segundas lenguas ha sido malinterpretada por las teorías previas que desconocían y no tenían en cuenta el contexto instruccional.

El dogma relacionado con “cuanto antes, mejor” no tiene una base científica cuando se refiere a la aplicación precisa en entornos formales y escolarizados en un período de tiempo concreto. Por un lado, la “ventaja” neurobiológica de los/as niños/as se ve limitada por la escasez de horas lectivas. Sin embargo, los estudiantes adultos presentan algunas fortalezas a nivel cognitivo, lógico-metacognitivo que aceleran el aprendizaje sintáctico y léxico.

Por su parte, los datos recogidos confirman que el cerebro adulto conserva casi intactos sus mecanismos de aprendizaje estadístico implícito. De hecho, estos mecanismos operan perfectamente con sus capacidades explícitas declarativas. Es por ello que la etapa inicial del aprendizaje está contrastándolos científicamente; lo cual se ve saboteado por un filtro afectivo: miedo por hacer el ridículo, perfeccionismo o ansiedad a ser evaluados/as por otros/as. Por lo tanto, el éxito de la andragogía lingüística no depende de la recuperación cerebral juvenil, sino de un cambio o eliminación de las metodologías de corrección, así como una seguridad emocional.

Teniendo en cuenta lo analizado y expuesto en este artículo, es esencial dejar de tratar a los/as niños/as como adultos/as pequeños/as y a los/as adultos/as como niños/as sin habilidades. Por un lado, la pedagogía infantil debe continuar priorizando la inmersión intuitiva, el estímulo multisensorial y el juego, evitando el uso de la L1 para reforzar la adquisición de la L2. Por otro lado, la Andragogía debe plantearse como un proceso constructivista, autónomo y práctico, el cual utilice una instrucción explícita y se vuelva a restringir el uso de la L1 para mayor adquisición. Por eso, la edad no es un límite sino un elemento más para alcanzar el éxito lingüístico.

## REFERENCIAS

- Andringa, S., & Curcic, M. (2021). How explicit knowledge aids implicit learning: A lifespan perspective on second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(4), 811-835.
- Blanco Navarro, R. E. (2024). Andragogical principles and adult learners in the teaching of English for Specific Purposes (ESP). *SciELO*.
- Butler, Y. G. (2022). Teaching additional languages to young learners through tasks. Cambridge University Press & Assessment.
- Chen, C., & Liu, H. (2026). From foreign language classroom anxiety to English learning engagement: the roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Frontiers in Psychology*, 17, 113-128.
- Chernovaty, L. (2023). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 15. Age and foreign language acquisition: biological, cognitive and affective factors. *Teaching Languages at Higher Institutions*.
- Ge, Y., Correia, S., Lee, Y. W., Jin, Z., Rothman, J., & Rebuschat, P. (2025). Statistical learning of foreign language words in younger and older adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(3), 716-727.
- Lautá, L. C., & Ramos, M. (2025). Code-switching in Second Language Acquisition: A Systematic Literature Review on Benefits and Challenges. *English Language Education Reviews*, 5(1), 99-121.
- Muñoz, C. (2021a). Age-related differences in foreign language learning revisited: Rate vs. ultimate attainment in formal settings. *System*, 98, 102464.
- Muñoz, C. (2021b). Time, rate and age in second language acquisition: Looking back and looking forward.
- Input, Interaction and L2 Proficiency, 15-38.
- Murphy, V. A., & Unsworth, S. (2022). The rate of foreign language learning in school-aged children vs. adults: A cognitive and contextual overview. *Language Teaching Research*, 26(4), 612-635.
- Oluwole, J., & Cunningham, H. (2024). Second Language Learners' Age: A Case Study of Selected Non-native speakers of English. *Journal of Social Science Student Research*.
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2023). The age factor in second language acquisition: Demystifying the myth of "the younger the better". *Languages*, 8(2), 114.
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2023). Clearing the gunk from the age-of-onset tracks: A fresh look at the older-is-faster phenomenon in formal L2 learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(2), 345-368.

- Şafak, D. F., & Hopp, H. (2025). Learning L2 grammar from prediction errors? Verb biases in structural priming in comprehension and production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-17.
- Seyyedrezaei, M., & Shahir, A. (2024). Differential Effects of Decontextualized, Semi-Contextualized, and Dual-Coding Techniques on Recalling and Retaining of Concrete Vocabulary Items. *Lexis: Journal in English Lexicology*, (23), 45-68.
- Vermeer, A., & van de Guchte, M. (2024). Explicit vs. implicit language learning mechanisms: Why adults outpace children in short-term vocabulary and grammar acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(1), 89-112.
- Wu, E. Y. (2022). A brief review of the effects of age on second language acquisition: Is younger better?
- *Journal of Language Teaching*, 2(1), 1-5.
- Xu, G. (2025). A systematic review of teacher emotion regulation and well-being: implications for student engagement, learning outcomes, and professional development in EFL contexts. *Educational Review*, 77(3), 401-422.
- Zhang, X., Wang, X., & Wei, L. (2025). How does language learning contribute to individual growth in a multilingual world? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 112-130.

# FERIA DE LA CIENCIA: APRENDER A HACER Y COMUNICAR CIENCIA

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

**Ana López-Hazas Torres**

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad en Física y Química

Una de las visiones epistemológicas más comunes entre el alumnado es considerar que los conocimientos adquiridos en las asignaturas científicas se limitan al ámbito del aula y tienen escasa aplicación en el mundo real. Esta percepción contribuye, en parte, a uno de los problemas más preocupantes del sistema educativo español: el fracaso escolar, especialmente acusado en el área de las Ciencias. Para contrarrestar esta situación, se propone una feria de la ciencia organizada por los propios estudiantes de Secundaria, quienes investigan temas del currículo oficial y presentan los resultados durante el evento. Esa iniciativa desarrolla competencias como la comunicación, motiva el aprendizaje científico y despierta interés por estudios futuros.

**Palabras clave:** Educación científica, motivación, aprendizaje activo.

*One of the most common epistemological views among students is the belief that the knowledge acquired in science subjects is limited to the classroom setting and has little application in the real world. This perception partly contributes to one of the most concerning problems in the Spanish educational system: school failure, which is particularly significant in science. To counteract this situation, a science fair organized by secondary school students themselves is proposed. In this initiative, students research topics from the official curriculum and present their findings during the event. This experience helps develop skills such as communication, fosters motivation for scientific learning, and sparks interest in pursuing future studies.*

**Keywords:** Science education, motivation, active learning.

# 1. INTRODUCCIÓN

---

En la actualidad, es cada vez más frecuente que el alumnado perciba las ciencias como disciplinas poco interesantes, excesivamente complejas y alejadas de su realidad cotidiana. Esta imagen negativa no surge de forma espontánea, sino que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo como consecuencia de una ciencia escolar que, en muchos casos, se presenta descontextualizada y centrada en la transmisión de contenidos cerrados. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico aparece ante el alumnado como un conjunto de fórmulas, leyes y definiciones acabadas, cuyo aprendizaje se basa fundamentalmente en la memorización y la reproducción mecánica sin comprenderlos plenamente.

Esta visión reduccionista de la ciencia escolar tiene consecuencias directas sobre la motivación del alumnado. Numerosos estudios ponen de manifiesto la relación existente entre la falta de interés hacia las materias científicas, el bajo rendimiento académico y el abandono progresivo de estas asignaturas a lo largo de la etapa educativa. Cuando el alumnado no encuentra sentido a lo que aprende ni percibe la utilidad social o personal de los conocimientos científicos, disminuye su implicación en el proceso de aprendizaje y aumenta el riesgo de fracaso escolar.

Ante este escenario, resulta necesario replantear la enseñanza de las ciencias mediante propuestas didácticas que permitan al alumnado experimentar la ciencia como una actividad activa, significativa y socialmente relevante. En este sentido, la Feria de la Ciencia se configura como una estrategia educativa especialmente adecuada para reconectar la ciencia escolar con el mundo real. A través de la investigación de problemas reales vinculados al currículo oficial y de la posterior comunicación pública de los resultados, el alumnado participa en procesos auténticos de indagación, análisis de evidencias y construcción del conocimiento científico.

Este tipo de experiencias contribuye, además, a mejorar la comprensión de la Naturaleza de la Ciencia, al mostrarla como una actividad humana basada en pruebas, sujeta a revisión y condicionada por factores sociales y culturales. Además, proporciona al alumnado herramientas fundamentales para el análisis crítico de cuestiones socio-científicas, permitiéndole evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, identificar pseudociencias y posicionarse de manera argumentada ante debates científicos de relevancia social. En este sentido, desarrollar una comprensión básica de cómo funciona la ciencia constituye uno de los retos centrales de la educación científica desde los niveles más elementales, estrechamente vinculada a la alfabetización científica que capacita al alumnado para tomar decisiones como ciudadanos de una sociedad democrática, especialmente en relación con los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y la adopción de estilos de vida sostenibles acordes con los ODS de la Agenda 2030.

Además, este tipo de propuestas favorece la motivación del alumnado hacia la Física y la Química, un factor clave en el aprendizaje, ya que influye directamente en el interés, el esfuerzo y la implicación del alumnado. Cuando un estudiante está motivado logra aprender con mayor facilidad y profundidad que cuando carece de interés.

Además, esta propuesta didáctica potencia la motivación al asociar las actividades a los intereses de los alumnos, permitiendo que colaboren entre ellos de manera que se genere el compromiso de cada estudiante consigo mismo y con sus compañeros, ya que todos trabajan hacia una meta común. Además, introducir variedad en la organización y estructuración de las sesiones evita la monotonía y el aburrimiento, y dar protagonismo a los alumnos favorece que se sientan implicados, incrementando su interés y esfuerzo en el aprendizaje.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica consiste en organizar una Feria de la Ciencia en la que, durante un día, se invite a institutos cercanos y se abran las puertas del centro para acoger a las familias y a cualquier persona interesada. El evento contará con varios *stands* en los que se abordarán diferentes temas científicos relacionados con problemas reales, en los que podrán participar tanto los alumnos del centro como los de los institutos invitados, quienes podrán presentar sus propios proyectos y experiencias. De esta manera, los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje, desarrollan habilidades de comunicación y contribuyen a la alfabetización científica de la ciudadanía.

La Feria también puede enriquecerse con la participación de equipos de investigación de universidades, museos u otras entidades científicas, quienes aportarán actividades, demostraciones y experimentos, tratando de acercar la ciencia de los grupos de investigación a la ciencia escolar. Asimismo, esta iniciativa puede ampliarse a otras asignaturas, integrando conocimientos de distintas áreas y promoviendo un aprendizaje interdisciplinar. Esta dinámica fomenta la motivación intrínseca, la colaboración entre los alumnos y el compromiso tanto individual como grupal, creando un espacio interactivo, cercano y estimulante donde el aprendizaje científico y académico se convierte en una experiencia significativa y atractiva para todos los participantes.

### 2.1. COMPETENCIAS

Desde hace años, las leyes educativas españolas han apostado por el desarrollo competencial del alumnado, entendiendo la competencia no como la mera adquisición de conocimientos, sino como la capacidad de movilizar saberes, destrezas y actitudes

para resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) refuerza el enfoque competencial en todo el currículo y promueve la personalización del aprendizaje, con el objetivo de que ningún estudiante finalice la educación obligatoria en desventaja para emprender con autonomía su proyecto personal, académico, social y profesional.

En el área de Física y Química, este planteamiento se concreta en la participación activa del alumnado en prácticas propias de la actividad científica, tales como la formulación de hipótesis, el diseño y realización de experiencias, recogida, análisis e interpretación de datos, así como, en la comprensión de la Naturaleza de la Ciencia y su relevancia social, lo que favorece especialmente el desarrollo de la Competencia Matemática y de la Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería.

En este marco, la comunicación científica ocupa un lugar central, ya que no se limita a exponer resultados, sino que implica argumentar con evidencias, justificar procedimientos y emplear un lenguaje científico adecuado lo cual propicia una comprensión profunda de la ciencia. Por ello, actividades como la elaboración de pósteres científicos, presentaciones orales o actividades de divulgación permiten consolidar aprendizajes, desarrollar la Competencia en Comunicación Lingüística y fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización científica.

Asimismo, la Competencia Digital adquiere un papel relevante en la búsqueda, selección y análisis crítico de información científica, así como en la elaboración de materiales divulgativos, presentaciones o recursos audiovisuales utilizados durante la Feria de la Ciencia.

Del mismo modo, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender se desarrolla mediante el trabajo cooperativo, la planificación de tareas, la autonomía en el proceso de investigación y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Por último, la Competencia Ciudadana también ocupa un lugar destacado, ya que este tipo de propuestas favorece la alfabetización científica necesaria para interpretar críticamente problemas sociales y ambientales relacionados con la ciencia y la tecnología, permitiendo al alumnado posicionarse de forma argumentada ante cuestiones de relevancia social y actuar como ciudadanos responsables y comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## 2.2. METODOLOGÍA

A partir de las competencias expuestas anteriormente, la presente propuesta didáctica se desarrolla mediante una metodología activa, participativa y centrada en el alumnado.

La enseñanza basada en la indagación se considera una de las estrategias más recomendadas en la enseñanza de las ciencias. Según Gibson y Chase (2002), se obtienen mejores resultados que los métodos didácticos convencionales, ya que, frente a la recepción pasiva de conocimientos propia del aprendizaje tradicional, promueve la

implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje como proceso activo y experiencial también fundamenta otras metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza basada en contextos, que establecen una conexión significativa entre los contenidos científicos y la vida cotidiana del alumnado.

En la misma línea, el aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes demostrar sus conocimientos, escuchar, observar, reflexionar y aprender de sus compañeros en un clima de colaboración, favoreciendo tanto la construcción compartida del conocimiento como el desarrollo de habilidades sociales.

Además, todas las metodologías descritas se desarrollarán desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que se promueve como una filosofía, marco y conjunto de principios para diseñar y ofrecer enfoques flexibles para la enseñanza y el aprendizaje que aborden la diversidad estudiantil dentro del contexto del aula. Es decir, es un enfoque educativo que tiene como objetivo hacer que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, capacidades o estilos de aprendizaje.

## 3. DISEÑO DE LA FERIA DE LA CIENCIA

### 3.1. CONTEXTO EDUCATIVO Y NIVEL DEL ALUMNADO

La experiencia de la Feria de la Ciencia se desarrolla en un contexto educativo de Educación Secundaria Obligatoria, dentro del área de Física y Química. El diseño de la propuesta tiene en cuenta la diversidad de intereses, ritmos y niveles competenciales del alumnado, así como la necesidad de plantear actividades accesibles que permitan la participación activa de todos los estudiantes. En este sentido, este proyecto se concibe como una experiencia inclusiva, alineada con los principios de la educación competencial y el aprendizaje activo promovidos por la normativa vigente (Real Decreto 217/2022).

El nivel del alumnado condiciona tanto la complejidad de los contenidos abordados como el grado de autonomía en el desarrollo de las investigaciones, priorizando la comprensión de los fenómenos y los procesos científicos frente a la mera adquisición de resultados cerrados.

La propuesta está destinada al último curso de la Educación Secundaria porque el alumnado presenta un mayor grado de madurez académica y personal, lo que favorece el desarrollo de proyectos de investigación más autónomos y críticos.

### 3.2. ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA FERIA

La Feria de la Ciencia se estructura como un proyecto desarrollado a lo largo de varias sesiones, integrado en la programación de aula. La clase se dividirá en grupos de cinco personas atendiendo a criterios de heterogeneidad en cuanto a motivación, rendimiento académico y género. Para realizar grupos heterogéneos en motivación se empleó un cuestionario inicial de motivación intrínseca que mide variables como interés, disfrute, esfuerzo y utilidad. Para la constitución de grupos heterogéneos en cuanto al rendimiento académico, se consideraron los resultados escolares del alumnado y las orientaciones proporcionadas por el profesorado de la materia.

Asimismo, se intentó mantener una distribución equilibrada entre alumnos y alumnas en cada grupo. Del mismo modo, también se atendieron, en la medida de lo posible, las preferencias manifestadas por el propio alumnado.

El proyecto se llevó a cabo en tres semanas. En la Tabla 1, se presenta un breve esquema de las fases de trabajo. El proceso incluye fases de planteamiento del problema, investigación y experimentación, elaboración de materiales divulgativos o experimentos *in situ* y comunicación final de los resultados.

Tabla 1. Fases de trabajo.

| Semana   | Fase de trabajo                                   | ¿Qué realiza el alumnado?                                                                                                          | Productos o evidencias                                                      |
|----------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Semana 1 | Selección del tema y planteamiento de la pregunta | Elección del tema de investigación relacionado con el currículo de Física y Química y formulación de la pregunta de investigación. | Pregunta de investigación, hipótesis iniciales y planificación básica.      |
|          | Búsqueda y selección de información               | Localización, lectura y análisis de información procedente de fuentes fiables para comprender el fenómeno estudiado.               | Dossier de información, conceptos clave y referencias utilizadas.           |
| Semana 2 | Diseño de la investigación                        | Organización del trabajo y planificación de la metodología: experimentos, simulaciones, análisis de datos, maquetas, etc.          | Guion de trabajo, materiales y cronograma.                                  |
|          | Desarrollo de la investigación                    | Realización de las actividades previstas, recogida de datos, observaciones y análisis de resultados.                               | Registros experimentales, tablas, gráficas, modelos o evidencias obtenidas. |
| Semana 3 | Análisis y elaboración de conclusiones            | Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones fundamentadas científicamente.                                          | Conclusiones razonadas y reflexión crítica sobre el trabajo realizado.      |
|          | Preparación de la comunicación científica         | Elaboración del formato de difusión para el congreso: póster, presentación, maqueta, vídeo o stand.                                | Material divulgativo final, preparación de experimentos.                    |
|          | Exposición en el congreso científico              | Presentación y defensa pública del proyecto ante la comunidad educativa.                                                           | Exposición oral y participación en el congreso.                             |

Esta organización permite al alumnado vivenciar la ciencia como un proceso completo, desde la formulación de preguntas hasta la difusión del conocimiento, favoreciendo una visión más realista de la actividad científica y reforzando el sentido del aprendizaje.

Los temas trabajados en la Feria de la Ciencia se seleccionan a partir de los saberes básicos del currículo oficial de Física y Química en Secundaria, garantizando la coherencia con los contenidos y criterios de evaluación establecidos. Se priorizan aquellos fenómenos que permiten una aproximación experimental y que pueden relacionarse con situaciones cotidianas, con el objetivo de favorecer la contextualización del aprendizaje.

Los temas investigados por el alumnado resultaron de gran interés y se presentaron en forma de preguntas investigables. Además de las propuestas planteadas inicialmente por el profesorado, el alumnado tuvo la oportunidad de sugerir temas relacionados con sus propios intereses científicos y curiosidades, favoreciendo así una mayor motivación e implicación en el proyecto. Algunos de estos temas fueron:

- ¿Qué pasaría si sustituyéramos los medicamentos por tratamientos homeopáticos?
- ¿Por qué el cielo cambia de color al amanecer y al atardecer?
- ¿Cómo se podría construir una central nuclear en mi pueblo?
- ¿Es posible viajar en el tiempo según la Física?
- ¿Cómo contribuye la química al desarrollo de materiales sostenibles?
- ¿Qué pasaría si el Sol desapareciera?
- ¿Dónde está la física de mi spinner?
- ¿Cómo llegan los microplásticos al cuerpo humano?
- ¿Cómo influye el cambio climático en la frecuencia de fenómenos meteorológicos extremos?
- ¿Es posible generar electricidad con frutas u otros alimentos?

### 3.3. EVALUACIÓN

La propuesta didáctica podrá considerarse exitosa si se observa un incremento en la participación activa del alumnado, una actitud más positiva hacia la ciencia y una mayor implicación durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, se valorará el interés mostrado por el alumnado en la realización de investigaciones, experimentos y presentaciones científicas, así como su capacidad para relacionar los contenidos trabajados con situaciones reales y cotidianas.

Para ello, se utilizarán diferentes instrumentos de evaluación, como la observación directa en el aula, cuestionarios de satisfacción y de motivación iguales a los que se plantearon al inicio del proyecto, rúbricas de trabajo cooperativo y exposiciones orales, así como el análisis de los productos finales elaborados por los grupos. También se tendrá en cuenta la participación en la jornada científica, el grado de autonomía alcanzado y la calidad de la comunicación científica presentada.

### 3.4. PAPEL DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO

En el desarrollo de la Feria de la Ciencia, el alumnado asume un papel protagonista como agente activo de su propio aprendizaje. Los estudiantes participan en la toma de decisiones, el diseño de las experiencias, la recogida e interpretación de datos y la comunicación de los resultados, lo que favorece la autonomía, la responsabilidad y el trabajo cooperativo.

Por su parte, el profesorado adopta un rol de guía y facilitador del aprendizaje, orientando el proceso de investigación, planteando preguntas que promuevan la reflexión y asegurando el rigor científico de los trabajos. Este cambio de roles resulta coherente con los enfoques actuales de la didáctica de las ciencias, que destacan la importancia de acompañar al alumnado en procesos de indagación en lugar de limitarse a la transmisión de conocimientos.

## 4. CONCLUSIONES

---

La Feria de la Ciencia se configura como una propuesta didáctica plenamente coherente con los saberes básicos y los criterios de evaluación del currículo, al integrar de forma articulada contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en una experiencia contextualizada y significativa.

Asimismo, esta iniciativa responde a los principios metodológicos que promueve la LOMLOE (aprendizaje competencial, inclusivo y conectado con la realidad del alumnado), por lo que no debe concebirse como una actividad complementaria aislada, sino como una estrategia pedagógica con alto potencial para favorecer el desarrollo integral del alumnado y enriquecer la enseñanza de las ciencias en Educación Secundaria.

A su vez, la propuesta ha contribuido a ofrecer una visión más realista de la actividad científica, entendida como un proceso dinámico, colaborativo y estrechamente vinculado a problemas relevantes de la sociedad actual. A su vez, el carácter divulgativo de la experiencia potencia la comunicación científica y el pensamiento crítico,

favoreciendo que el alumnado pueda interpretar y analizar cuestiones socio-científicas de manera fundamentada y con criterio propio.

Por tanto, puede afirmarse que la propuesta didáctica basada en la realización de un congreso científico en educación secundaria favorece el desarrollo de actitudes científicas a través de la elaboración de un trabajo de investigación, así como de su evaluación y exposición pública. De este modo, se pasa de un enfoque centrado únicamente en “aprender ciencia” a otro orientado a “hacer ciencia”. Además, esta metodología fomenta una percepción más positiva de la ciencia entre el alumnado, reflejada en un incremento de su motivación intrínseca, tal y como muestran los resultados de este estudio.

## 5. REFERENCIAS

---

- Acevedo Díaz, J. A., & García-Carmona, A. (2016). «Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado». Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica.
- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science & Children*, 51(8), 10–13.
- Gibson, H. L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5), 693-705.
- Hodson, D. (2014). Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2534–2553.
- Llorente, I., Domènech, X., Ruiz, N., Selga, I., Serra, C. y Domènech-Casal, J. (2017). Un congreso científico en secundaria: Articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Revista Investigación en la Escuela*, 91, 72-89. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-5.pdf>
- Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 95-103.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020.

# MÁS ALLÁ DE LA CALIFICACIÓN: EL VALOR DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Claves pedagógicas, estrategias de aplicación y retos para la mejora del aprendizaje

**Rubén Berciano Monroy**

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y cuenta con formación de Máster Universitario en Educación Secundaria orienta su desarrollo profesional hacia la docencia en Educación Secundaria. Su interés académico se centra en la evaluación del aprendizaje, la innovación educativa y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente compagina su preparación docente con la profundización en enfoques pedagógicos aplicados al contexto escolar.

En los últimos años, la evaluación formativa ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo debido a su potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la mera calificación. Sin embargo, en muchas aulas de Educación Secundaria, la evaluación continúa asociándose principalmente a la obtención de una nota final, dejando en un segundo plano su valor pedagógico. Este artículo reflexiona sobre la importancia de la evaluación formativa como enfoque orientado a la mejora continua del alumnado, la autorregulación del aprendizaje y la toma de decisiones docentes ajustadas a las necesidades reales del aula. A partir de una revisión fundamentada, se analizan sus principales aportaciones, las estrategias más útiles para su aplicación y algunas de las dificultades que condicionan su implantación. El objetivo es destacar su valor como herramienta educativa al servicio de un aprendizaje más consciente, participativo y significativo.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Educación Secundaria; aprendizaje; retroalimentación; práctica docente.

In recent years, formative assessment has gained increasing relevance in education due to its potential to improve teaching and learning processes beyond mere grading. However, in many secondary school classrooms, assessment is still mainly associated with obtaining a final mark, leaving its pedagogical value in the background. This article

reflects on the importance of formative assessment as an approach aimed at continuous improvement, students' self-regulation of learning, and informed teaching decisions based on the real needs of the classroom. Based on a grounded review, the paper analyses its main contributions, the most useful strategies for its implementation, and some of the difficulties that affect its application. The aim is to highlight its value as an educational tool in the service of more conscious, participatory, and meaningful learning.

---

**Keywords:** Formative assessment; Secondary Education; learning; feedback; teaching practice.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

Durante mucho tiempo, la evaluación ha ocupado un lugar central en los procesos educativos, aunque no siempre desde una perspectiva pedagógica amplia. En numerosos contextos escolares, especialmente en la Educación Secundaria, evaluar ha sido entendido fundamentalmente como un acto de comprobación final destinado a medir resultados y traducirlos en una calificación numérica. Esta concepción, profundamente arraigada en la cultura escolar, ha contribuido a identificar la evaluación con el control, la clasificación o la certificación del rendimiento, relegando a un segundo plano su potencial como instrumento para orientar, mejorar y enriquecer el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

Frente a esta visión más tradicional, en las últimas décadas ha ido ganando fuerza un enfoque que entiende la evaluación como parte inseparable del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no se limita a verificar lo que el alumnado ha conseguido al final de una unidad o de un trimestre, sino que permite recoger información relevante durante el proceso, interpretarla y utilizarla para introducir mejoras tanto en el aprendizaje del estudiante como en la intervención docente. Su valor no reside únicamente en determinar un resultado, sino en ofrecer oportunidades de ajuste, reflexión y progreso (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009).

La creciente atención que ha recibido este enfoque responde, en buena medida, a la necesidad de avanzar hacia modelos educativos más centrados en el aprendizaje, en la participación activa del alumnado y en el desarrollo de competencias que trascienden la simple memorización de contenidos. En este sentido, la evaluación formativa se presenta como una herramienta especialmente valiosa en la Educación Secundaria, etapa en la que coinciden importantes exigencias curriculares con una etapa evolutiva del alumnado marcada por cambios personales, académicos y motivacionales. Evaluar de manera formativa en este contexto supone no solo revisar lo que se aprende, sino también cómo se aprende, con qué dificultades se avanza y qué apoyos pueden favorecer una mejora real (Black & Wiliam, 2009).

Además, este enfoque permite replantear el papel del alumnado dentro del proceso evaluador. Lejos de situarlo como un sujeto pasivo que recibe una nota al finalizar una tarea, la evaluación formativa promueve una mayor implicación del estudiante, favorece la comprensión de los criterios de logro y potencia procesos como la autoevaluación, la coevaluación y la autorregulación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2019). Del mismo modo, obliga al profesorado a asumir una función más reflexiva, en la que evaluar implica observar, interpretar, retroalimentar y reajustar la enseñanza de forma continua.

No obstante, aunque sus aportaciones son ampliamente reconocidas desde el plano teórico, su incorporación real a la práctica docente sigue encontrando diversas dificultades. La presión del tiempo, el peso de la evaluación sumativa, la escasa formación específica o la persistencia de una cultura educativa fuertemente orientada hacia la nota siguen condicionando su desarrollo en muchos centros. Por ello, reflexionar sobre la evaluación formativa no supone únicamente reivindicar sus beneficios, sino también analizar las condiciones necesarias para que pueda aplicarse de manera coherente y efectiva (Black & Wiliam, 2009).

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo analizar el valor de la evaluación formativa en la Educación Secundaria, profundizando en sus fundamentos pedagógicos, en sus principales aportaciones al aprendizaje del alumnado y en algunas estrategias e instrumentos que facilitan su aplicación en el aula. Asimismo, se abordarán algunos de los retos que dificultan su implantación, con la intención de ofrecer una visión equilibrada, útil y conectada con la realidad educativa actual.

## 2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO

---

La evaluación formativa se ha consolidado como uno de los enfoques más relevantes dentro de las actuales concepciones pedagógicas, al situar el proceso de aprendizaje en el centro de la acción educativa. A diferencia de modelos de evaluación más tradicionales, centrados prioritariamente en la comprobación final de resultados, este enfoque entiende la evaluación como una herramienta continua al servicio de la mejora. Su finalidad principal no es únicamente determinar lo que el alumnado sabe en un momento concreto, sino obtener información útil sobre cómo está aprendiendo, qué dificultades encuentra y qué ajustes pueden favorecer su progreso (Sadler, 1989).

Desde esta perspectiva, evaluar deja de ser una actuación puntual reservada al final de un tema, una unidad o un trimestre, para convertirse en un proceso integrado en el desarrollo cotidiano de la enseñanza. La recogida de información, su interpretación y la toma de decisiones derivadas de ella forman parte de un mismo itinerario pedagógico. Por ello, la evaluación formativa no puede entenderse como un complemento accesorio de la programación, sino como un componente esencial de una enseñanza que pretende ser más consciente, ajustada y orientada al aprendizaje real del alumnado (Black & Wiliam, 2009).

Uno de los rasgos que mejor define este enfoque es su carácter regulador. La evaluación formativa permite detectar errores, necesidades o avances durante el propio proceso, cuando todavía existe margen para intervenir y mejorar (Sadler, 1989). Esta posibilidad de ajuste continuo beneficia tanto al alumnado como al

profesorado. Por un lado, el estudiante recibe información que le ayuda a comprender qué está haciendo bien, en qué aspectos debe mejorar y qué pasos puede seguir para avanzar. Por otro, el docente dispone de evidencias que le permiten revisar la adecuación de sus propuestas, modificar ritmos, reformular actividades o reforzar determinados contenidos en función de la respuesta del grupo.

En este sentido, uno de los elementos más importantes de la evaluación formativa es la retroalimentación. No se trata simplemente de corregir una tarea o de señalar si una respuesta es correcta o incorrecta, sino de ofrecer una información orientadora que ayude a mejorar. Para que esta retroalimentación resulte realmente útil, debe ser comprensible, concreta y centrada en aspectos que el alumnado pueda revisar y transformar. Su valor pedagógico aumenta cuando no se percibe como un juicio cerrado sobre el rendimiento, sino como una guía que acompaña el proceso de aprendizaje y favorece una mayor implicación del estudiante (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Asimismo, este enfoque contribuye a redefinir el papel del alumnado dentro de la evaluación. En lugar de ocupar una posición pasiva, limitada a recibir resultados o calificaciones, el estudiante pasa a desempeñar una función más activa en el seguimiento de su propio aprendizaje. La evaluación formativa favorece que el alumnado conozca los criterios con los que será valorado, participe en procesos de autoevaluación y coevaluación y desarrolle una mayor capacidad para identificar sus fortalezas y debilidades. De este modo, la evaluación se convierte también en una oportunidad para educar en la reflexión, en la responsabilidad y en la autorregulación (Panadero et al., 2019).

Este cambio de enfoque implica, además, una concepción más amplia del aprendizaje escolar. Aprender no consiste únicamente en acumular contenidos o reproducir información en una prueba final, sino en construir conocimiento de manera progresiva, comprender los propios procesos de mejora y ser capaz de transferir lo aprendido a nuevas situaciones. La evaluación formativa encaja con esta visión porque atiende no solo al resultado, sino también al recorrido seguido para alcanzarlo. En consecuencia, permite valorar con mayor profundidad aspectos como el esfuerzo, la evolución personal, la revisión de errores o la aplicación de estrategias de mejora (Black & Wiliam, 1998).

No obstante, conviene señalar que la evaluación formativa no excluye la necesidad de calificar ni invalida la evaluación sumativa. Ambas pueden coexistir dentro del proceso educativo, pero cumplen funciones diferentes. Mientras la evaluación sumativa se orienta a certificar o acreditar determinados aprendizajes al finalizar un periodo, la evaluación formativa tiene una intención prioritariamente pedagógica y reguladora. El problema aparece cuando la lógica de la calificación absorbe por completo el sentido de la evaluación y reduce todo el proceso a la obtención de una nota. En esos casos, se empobrece el valor educativo de evaluar y se limitan sus posibilidades de contribuir a una mejora real del aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009).

Por tanto, entender la evaluación formativa como enfoque pedagógico supone asumir que evaluar es también enseñar. Cada observación, cada comentario, cada criterio compartido y cada oportunidad de revisión forman parte de una misma dinámica orientada a ayudar al alumnado a aprender mejor. Esta forma de concebir la evaluación exige una mirada más atenta, reflexiva y flexible por parte del profesorado, pero también ofrece la posibilidad de construir experiencias educativas más ajustadas, más participativas y con un mayor sentido pedagógico.

### 3. PRINCIPALES APORTACIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

La evaluación formativa aporta un valor especialmente significativo en la Educación Secundaria, ya que permite responder de manera más ajustada a las necesidades de una etapa educativa compleja, diversa y cambiante. En estos cursos, el alumnado no solo debe enfrentarse a mayores exigencias curriculares, sino también a un momento evolutivo en el que influyen de forma directa factores personales, emocionales y sociales. En este contexto, evaluar de forma exclusivamente final o calificadora resulta insuficiente si lo que se pretende es acompañar de manera real el proceso de aprendizaje. Frente a ello, la evaluación formativa ofrece una vía más rica y útil para comprender cómo aprende el alumnado y para intervenir de forma educativa sobre dicho proceso (Black & Wiliam, 1998).

Una de sus principales aportaciones radica en que favorece una comprensión más profunda del aprendizaje. Cuando el alumnado recibe información durante el proceso, y no únicamente al final, dispone de mayores oportunidades para identificar errores, revisar estrategias y mejorar sus producciones. Esto contribuye a que el aprendizaje deje de entenderse como un resultado cerrado y pase a concebirse como una construcción progresiva. El estudiante no se limita a comprobar si ha alcanzado o no un determinado nivel, sino que empieza a comprender qué pasos ha dado, qué dificultades ha encontrado y qué aspectos puede seguir mejorando. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en la Educación Secundaria, donde muchas veces el peso de los exámenes y de la nota final puede reducir el aprendizaje a una lógica de rendimiento inmediato (Black & Wiliam, 1998).

Además, la evaluación formativa favorece una mayor implicación del alumnado en su propio proceso educativo. Cuando los criterios de evaluación se comparten de manera clara, cuando las tareas permiten revisión y cuando el feedback orienta la mejora, el estudiante deja de situarse al margen de la evaluación y comienza a participar de forma más activa en ella. Esta participación no solo incrementa la comprensión de lo que se espera, sino que también genera una relación más consciente con el propio aprendizaje. El alumnado percibe que evaluar no consiste únicamente en “poner nota”, sino en recibir orientación para avanzar. Esta idea puede

contribuir a disminuir la ansiedad asociada a la evaluación y a fomentar una actitud más reflexiva y menos defensiva ante el error (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En relación con ello, otra aportación fundamental de la evaluación formativa es el desarrollo de la autorregulación. La posibilidad de revisar el propio trabajo, compararlo con unos criterios previamente establecidos, detectar puntos fuertes y débiles y decidir cómo mejorar constituye una competencia de enorme relevancia en la etapa secundaria. La autorregulación no surge de manera espontánea, sino que necesita ser acompañada y enseñada. En este sentido, la evaluación formativa ofrece un marco adecuado para que el alumnado aprenda a planificar, supervisar y reajustar su propio proceso de aprendizaje. Esta capacidad tiene un valor que va más allá de una materia concreta, ya que repercute en la autonomía del estudiante y en su manera de afrontar nuevas situaciones académicas (Panadero et al., 2019).

Otra aportación importante es la capacidad de detectar dificultades de forma temprana. En la Educación Secundaria, donde el ritmo de trabajo suele ser elevado y los contenidos avanzan con rapidez, esperar al final de una unidad o de una evaluación para comprobar los aprendizajes puede hacer que ciertas dificultades lleguen demasiado tarde. La evaluación formativa, al integrarse en el desarrollo cotidiano de la enseñanza, permite identificar obstáculos cuando todavía es posible intervenir con mayor eficacia. Esto resulta especialmente útil para ajustar la ayuda educativa, ofrecer apoyos específicos o adaptar determinadas propuestas antes de que el desfase del alumnado se agrave. Desde esta perspectiva, evaluar también implica prevenir, acompañar y sostener el aprendizaje antes de que aparezca el fracaso (Black & Wiliam, 2009).

A ello se suma que la evaluación formativa mejora la capacidad del profesorado para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Evaluar de este modo no solo aporta información sobre el alumnado, sino también sobre la eficacia de la propia enseñanza. Las respuestas del grupo, los errores frecuentes, el grado de comprensión o las dificultades compartidas ofrecen pistas valiosas para revisar la práctica docente. Esto permite introducir modificaciones en la metodología, reorganizar tiempos, reformular tareas o profundizar en determinados contenidos cuando sea necesario. Así, la evaluación formativa no beneficia únicamente al estudiante, sino que también se convierte en una herramienta de reflexión y mejora profesional para el docente (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009).

Por otra parte, este enfoque favorece una concepción más inclusiva de la evaluación. Al atender al proceso, al progreso individual y a la diversidad de ritmos y necesidades, la evaluación formativa permite alejarse de modelos rígidos en los que todo el alumnado debe demostrar lo mismo, del mismo modo y en el mismo momento. Sin renunciar a unos criterios comunes, este tipo de evaluación abre la posibilidad de reconocer trayectorias de aprendizaje diferentes y de valorar con mayor precisión la evolución de cada estudiante. En una etapa como la Secundaria, caracterizada por la heterogeneidad del alumnado, esta mirada resulta especialmente necesaria para evitar que la evaluación actúe como un mecanismo de exclusión o desmotivación (Black & Wiliam, 1998).

En definitiva, las aportaciones de la evaluación formativa en la Educación Secundaria trascienden la simple mejora de un instrumento o de una técnica concreta. Su verdadero valor reside en que transforma la manera de entender la evaluación y la vincula directamente con el aprendizaje, la participación y la mejora continua. Gracias a ello, se convierte en una herramienta con capacidad para enriquecer la experiencia educativa del alumnado, fortalecer la práctica docente y promover una cultura de evaluación más reflexiva, más humana y pedagógicamente más útil (Black & Wiliam, 2009).

## 4. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA

---

La aplicación de la evaluación formativa en la Educación Secundaria exige algo más que una intención pedagógica favorable. Para que este enfoque resulte verdaderamente útil, es necesario concretarlo a través de estrategias e instrumentos que permitan recoger información relevante, interpretarla y devolverla al alumnado de manera comprensible y orientadora. En este sentido, la evaluación formativa no depende únicamente de qué se evalúa, sino también de cómo se hace, con qué frecuencia y con qué finalidad se integra dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Black & Wiliam, 2009).

Uno de los elementos previos más importantes para su adecuada aplicación es la clarificación de los criterios de evaluación. El alumnado necesita conocer qué se espera de él, qué aspectos van a ser valorados y qué significa realizar una tarea de forma adecuada. Cuando estos criterios permanecen implícitos o solo son conocidos por el profesorado, la evaluación se convierte en un proceso opaco y difícil de interpretar. Por el contrario, cuando los criterios se explicitan y se comparten de manera comprensible, aumentan las posibilidades de que el alumnado entienda mejor los objetivos de aprendizaje y pueda orientar su trabajo con mayor seguridad. Esta transparencia constituye una condición básica para que la evaluación pueda cumplir una función verdaderamente formativa (Sadler, 1989).

Entre los instrumentos más utilizados para concretar esta claridad destacan las rúbricas. Su utilidad reside en que permiten describir distintos niveles de desempeño en relación con criterios previamente definidos, lo que facilita tanto la valoración del profesorado como la comprensión del alumnado. Utilizadas de forma adecuada, las rúbricas no solo sirven para calificar, sino también para anticipar qué se espera de una tarea, orientar su desarrollo y facilitar procesos posteriores de autoevaluación o coevaluación. No obstante, su valor depende de que estén redactadas con claridad, de que no se conviertan en un simple formulario mecánico y de que se integren dentro de una dinámica de aprendizaje, no únicamente de control (Panadero et al., 2019).

Junto a las rúbricas, la autoevaluación constituye una de las estrategias más representativas de la evaluación formativa. Mediante ella, el alumnado tiene la oportunidad de revisar su propio trabajo, contrastarlo con unos criterios y reflexionar sobre sus avances, dificultades y posibilidades de mejora. Esta práctica favorece una mayor conciencia sobre el proceso de aprendizaje y contribuye al desarrollo de la autorregulación. Sin embargo, para que resulte eficaz, no basta con pedir al estudiante que se valore a sí mismo de manera improvisada. La autoevaluación necesita ser enseñada, guiada y acompañada, especialmente en etapas como Secundaria, donde no siempre existe una cultura previa de reflexión sobre el propio aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2019).

En una línea similar, la coevaluación también puede aportar un valor pedagógico considerable. Cuando el alumnado participa en la valoración del trabajo de sus compañeros, no solo desarrolla una mirada más crítica y analítica, sino que además aprende a interpretar criterios de calidad, a ofrecer retroalimentación y a reconocer diferentes formas de resolver una misma tarea. La coevaluación favorece, por tanto, la participación y la construcción compartida del aprendizaje. Aun así, su aplicación requiere un clima de aula adecuado, normas claras y una supervisión docente que garantice que las valoraciones se convierten en oportunidades de mejora y no en juicios superficiales o poco rigurosos (Panadero et al., 2019).

Otro componente esencial de la evaluación formativa es la retroalimentación. Probablemente se trate del recurso con mayor potencial para transformar la evaluación en una herramienta de aprendizaje. La retroalimentación formativa debe ofrecer información concreta, comprensible y orientada a la mejora. No resulta suficiente señalar errores o indicar si una respuesta es correcta; es necesario ayudar al alumnado a comprender por qué necesita revisar un aspecto, qué puede hacer para mejorarlo y qué pasos conviene seguir a continuación. Cuando el feedback se limita a observaciones vagas o demasiado generales, pierde parte de su valor educativo. En cambio, cuando es preciso, oportuno y centrado en aspectos modificables, se convierte en una guía real para el progreso del estudiante (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La observación sistemática del trabajo diario constituye igualmente una estrategia muy útil dentro de este enfoque. A través de ella, el profesorado puede recoger información sobre la participación, la comprensión, la implicación, la evolución del alumnado o las dificultades que van apareciendo durante el desarrollo de las actividades. Para ello, pueden emplearse registros anecdóticos, listas de control, escalas de valoración o simples anotaciones estructuradas que permitan dar seguimiento a determinados indicadores. Aunque a veces se asocie la evaluación únicamente a pruebas escritas o tareas finales, la observación continuada ofrece evidencias de gran valor para comprender mejor los procesos de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas ajustadas (Black & Wiliam, 1998).

También resultan especialmente útiles los diarios de aprendizaje, las preguntas de reflexión o las actividades de revisión y mejora. Estos recursos permiten que el alumnado verbalice lo que ha aprendido, identifique qué le ha resultado más difícil, valore su progreso y exprese en qué aspectos necesita mayor apoyo. Se trata de

herramientas que favorecen una relación más consciente con el aprendizaje y que ayudan a integrar la reflexión dentro de la dinámica habitual del aula. Su principal fortaleza es que permiten acceder no solo al producto final, sino también a la percepción que el propio estudiante tiene de su proceso (Panadero et al., 2019).

En cualquier caso, más allá de los instrumentos concretos, la verdadera eficacia de la evaluación formativa depende de la coherencia con la que se integre dentro de la práctica docente. No se trata de acumular técnicas o de introducir nuevos documentos de valoración, sino de construir una dinámica en la que la información recogida sirva realmente para aprender y mejorar. Una rúbrica, una autoevaluación o una observación sistemática solo adquieren sentido formativo cuando ayudan a comprender mejor el aprendizaje y se traducen en decisiones pedagógicas útiles. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en procedimientos vacíos que reproducen la lógica tradicional de la evaluación bajo una apariencia diferente (Black & Wiliam, 2009).

Por ello, aplicar la evaluación formativa en el aula implica asumir que enseñar y evaluar forman parte de un mismo proceso. Las estrategias e instrumentos mencionados no deben entenderse como recursos aislados, sino como medios para acompañar el aprendizaje, favorecer la participación del alumnado y orientar la intervención docente. Cuando se utilizan con sentido pedagógico, contribuyen a que la evaluación deje de ser vivida como un momento de cierre y pase a entenderse como una oportunidad constante de mejora (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998).

## 5. DIFICULTADES Y RETOS EN SU IMPLEMENTACIÓN

---

A pesar de las ventajas que ofrece la evaluación formativa, su incorporación real a la práctica docente no está exenta de dificultades. En muchos contextos educativos, este enfoque convive con una cultura escolar en la que sigue predominando la calificación como principal referencia del rendimiento académico. Como consecuencia, evaluar continúa entendiéndose con frecuencia como un proceso orientado a certificar resultados, lo que dificulta que la retroalimentación, la revisión o la mejora progresiva ocupen un lugar central en el aula (Black & Wiliam, 2009).

Uno de los obstáculos más habituales es la falta de tiempo. La aplicación de estrategias de evaluación formativa exige observar el proceso, analizar evidencias, ofrecer retroalimentación y generar oportunidades de mejora, algo que no siempre resulta fácil en etapas como la Educación Secundaria, donde el número de alumnos, la carga horaria y el ritmo curricular suelen ser elevados. A ello se suma que muchos docentes deben compatibilizar esta intención pedagógica con exigencias administrativas y con sistemas de evaluación que continúan dando un peso decisivo a las calificaciones finales (Black & Wiliam, 1998).

También constituye un reto la formación específica del profesorado. Aunque la evaluación formativa está cada vez más presente en el discurso educativo, su

aplicación práctica no siempre se traduce en procedimientos claros, coherentes y sostenidos en el tiempo. En ocasiones, determinadas herramientas como las rúbricas o la autoevaluación se incorporan de manera puntual, pero sin una verdadera integración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede provocar que se utilicen como recursos aislados, sin llegar a desplegar todo su valor formativo (Sadler, 1989; Panadero et al., 2019).

Por otra parte, el alumnado también puede mostrar ciertas resistencias iniciales. Cuando ha estado acostumbrado a modelos centrados casi exclusivamente en la nota, no siempre interpreta de forma inmediata la utilidad de revisar tareas, participar en procesos de autoevaluación o recibir comentarios orientados a la mejora. Por ello, la implementación de este enfoque requiere un cambio progresivo de cultura evaluativa, en el que tanto profesorado como alumnado comprendan que evaluar no consiste solo en calificar, sino también en acompañar y mejorar el aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En definitiva, el principal reto de la evaluación formativa no reside únicamente en conocer sus beneficios, sino en crear las condiciones para que pueda aplicarse de forma coherente, viable y pedagógicamente significativa dentro de la realidad cotidiana de los centros educativos (Black & Wiliam, 2009).

## 6. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

---

Asumir la evaluación formativa como parte del proceso educativo implica replantear la manera en que se enseña, se observa el aprendizaje y se acompaña al alumnado en su progreso. No se trata únicamente de incorporar nuevos instrumentos de evaluación, sino de entender que evaluar también significa orientar, ajustar y ofrecer oportunidades de mejora a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, la práctica docente requiere una mayor atención a los criterios de aprendizaje, a la calidad de la retroalimentación y a la participación activa del alumnado en su propia evolución (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Este enfoque exige, además, una planificación coherente. La evaluación formativa resulta más eficaz cuando se integra desde el inicio en el diseño de las tareas, en la definición de los objetivos y en la comunicación de los criterios de logro. De este modo, deja de percibirse como un momento aislado y pasa a formar parte de una enseñanza más reflexiva y ajustada a las necesidades reales del aula. Asimismo, obliga al profesorado a revisar de forma continua su propia intervención, utilizando la información recogida no solo para valorar al alumnado, sino también para mejorar la propia práctica (Black & Wiliam, 2009).

En consecuencia, avanzar hacia una evaluación verdaderamente formativa supone favorecer una cultura docente en la que el aprendizaje tenga más peso que la simple calificación y en la que la evaluación se entienda como una herramienta al servicio de la mejora educativa (Black & Wiliam, 1998).

## CONCLUSIONES

---

A lo largo de este artículo se ha puesto de manifiesto que la evaluación formativa constituye una herramienta pedagógica de gran valor en la Educación Secundaria, al situar el aprendizaje por encima de la simple obtención de una calificación. La idea de partida, centrada en la necesidad de superar una concepción reducida de la evaluación entendida únicamente como medición final del rendimiento, encuentra respaldo en la propia lógica educativa que sostiene este enfoque. Evaluar de forma formativa permite acompañar el proceso de aprendizaje, detectar dificultades a tiempo, orientar la mejora y favorecer una participación más activa y reflexiva del alumnado (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989).

Del mismo modo, se ha comprobado que este modelo de evaluación aporta beneficios relevantes tanto para los estudiantes como para el profesorado. En el caso del alumnado, favorece la comprensión de los criterios de aprendizaje, la autorregulación, la implicación en las tareas y una relación más consciente con el error y con la mejora progresiva. En el caso del docente, ofrece información útil para revisar la enseñanza, ajustar la intervención pedagógica y construir procesos de aprendizaje más coherentes con las necesidades reales del aula.

No obstante, también se ha señalado que su aplicación efectiva sigue encontrando dificultades importantes, entre ellas la persistencia de una cultura escolar centrada en la nota, la falta de tiempo, las exigencias organizativas y la necesidad de una mayor formación específica del profesorado. Por ello, el valor de la evaluación formativa no depende únicamente de sus fundamentos teóricos, sino también de las condiciones que permitan integrarla de manera realista y sostenida dentro de la práctica educativa.

En consecuencia, puede afirmarse que avanzar hacia una evaluación más formativa supone dar un paso relevante hacia una enseñanza más reflexiva, participativa y orientada al aprendizaje significativo. Como posible línea de desarrollo futura, resultaría de especial interés profundizar en experiencias concretas de aplicación de este enfoque en la Educación Secundaria, analizando qué estrategias resultan más eficaces en distintos contextos y cómo pueden contribuir a consolidar una cultura evaluativa más centrada en la mejora que en la mera calificación (Black & Wiliam, 2009).

## REFERENCIAS

---

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.  
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.  
<https://doi.org/10.1007/BF00117714>